

**PROGRAMA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO –
FORMACAMPO**

**CADERNO TEMÁTICO: CLASSES MULTISSERIADAS
MINISTRANTE: DRA. TERCIANA VIDAL MOURA (UFRB)**



Itapetinga – BA

2021

REALIZAÇÃO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E
EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE – GEPEMDECC

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos

APOIO

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
(UNDIME/BA)

Presidente: Wiliams Panfile

Vice-Presidente: Raimundo Pereira Gonçalves Filho

Equipe de coordenação Undime/Formcampo:

Renê Silva

Marcos Paiva

Higro Souza Silva

Magno Bastos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

Coordenação: Denise Aparecida Brito Barreto

Vice-Coordenação: Cláudio Pinto Nunes

PROJETO FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (DCIE/UESC)

Coordenação: Cornélia Guimarães

EQUIPE DE COORDENADORES TERRITORIAIS

ANTONICLEBIO CAVALCANTE EÇA

ANTONIEL DOS SANTOS PEIXOTO

CATIANA NOGUEIRA DOS SANTOS

CLÁUDIA BATISTA DA SILVA

EDICLEIDE DA SILVA NOVAIS

ELIANE NASCIMENTO DOS SANTOS

GEYSA NOVAIS VIANA MATIAS

GILVAN DOS SANTOS SOUZA

HIGRO SOUZA SILVA

INAÍARA ALVES ROLIN

JACIARA DE OLIVEIRA SANT'ANNA SANTOS

JAMILE DE SOUZA SOARES

JANILE COSTA PINTO

JAQUELINE BRAGA MORAIS CAJAÍBA

JOÃO NASCIMENTO DE SOUZA

LETÍCIA ANDRADE SILVA

MAÍSA DIAS BRANDÃO SOUZA

MANOEL VIEIRA LOPES

ODAIR LEDO

PASCOAL JOÃO DOS SANTOS

PRISCILA DA SILVA RODRIGUES

QUEZIANE MARTINS DA CRUZ

RUTH OLIVEIRA SOUZA

SHIRLEY MABEL FRANCO DA SILVA LAURIA

THIARA RODRIGUES PEREIRA

VALÉRIA PRAZERES DOS SANTOS

VANESSA COSTA DOS SANTOS

VILMA ÁUREA RODRIGUES

EQUIPE TÉCNICA

RICARDO ALEXANDRE CASTRO – Mestrando PPGED

ROSIELIA PEREIRA DOS SANTOS - Bolsista Proex/UESB

WINNER PEREIRA SANTOS - Bolsista Proex/UESB

LORENA COSTA AGUIRRE - Bolsista Proex/UESC

A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS:

Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente

Terciana Vidal Moura (UFRB) – tercianavidal@ufrb.edu.br

Fábio Josué Souza dos Santos (UFRB/UNEB) – fabio13789@yahoo.com.br

Resumo:

O trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa realizada no contexto das classes multisseriadas cujo objetivo é compreender a prática pedagógica dos professores que atuam em turmas com esta configuração. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através de estudo de caso etnográfico. Para o levantamento de dados foram realizadas entrevistas, aplicação de questionários, observação *in locus* e realização de grupo focal. Especificamente, o texto tem por finalidade problematizar o trabalho docente no contexto das classes multisseriadas, discutindo o impacto que as políticas de regulação oriundas do ideário neoliberal exercem sobre o trabalho dos professores e apontar as estratégias por eles utilizadas para superar os limites dessa regulação e construir práticas mais autônomas. Consideramos que mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de regulação do trabalho docente, os professores das classes multisseriadas conseguem empreender estratégias didáticas que se revestem numa perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafia e potencializa um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais colocando-se como autor e sujeito de sua prática.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas – Políticas Neoliberais – Trabalho Docente

A CONTRA-HEGEMONIC PERSPECTIVE TO THE POLICIES OF REGULATION OF TEACHING WORK

Abstract:

The work presents a cutout of a survey conducted in the context of multisseriadas classes whose goal is to understand the pedagogical practice of teachers who work in classes with this configuration. It is a qualitative research, conducted through ethnographic case study. For the survey data, interviews were carried out, the application of questionnaires and conducting observation in locus focus group. Specifically, the text is to be checked by the teaching work in

Debates em Educação

the context of the classes multisseriadas, discussing the impact that the policies of adjustment from the neoliberal ideal exercise over the teachers' work and point out the strategies used to overcome the limits of this regulation and build more autonomous practices. We believe that even in this unfavourable context where weigh the policies of adjustment of teaching work, teachers of classes multisseriadas manage to undertake instructional strategies that are a counter-hegemonic communication insofar as it defies and leverages a pedagogical do that "spoof" the official policy guidelines putting himself as author and subject of his practice.

Keywords: Multisseriadas Classes; Neoliberal Policies; Teaching Work.

INTRODUÇÃO

[...] quanto menos resistência houver maior será o avanço das políticas neoliberais. (FREITAS, 1995 apud SANTOS, 2011, p. 17)

As políticas educacionais na contemporaneidade têm sido fortemente influenciadas pelas determinações dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD/Banco Mundial), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização Mundial do Comércio (OMC), do Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras, que encerram uma perspectiva política e ideológica. A preocupação central é ajustar a formação humana aos imperativos do mercado e impingir à educação uma perspectiva economicista, produzindo sujeitos a serviço do modo de produção capitalista no contexto da acumulação flexível do capital (GENTILE, 2000; GENTILI & SILVA, 1995; HADDAD, 2008; SILVA, 2008).

As políticas educacionais implementadas nas últimas décadas têm (re)assumido uma perspectiva (neo)tecnicista e pragmatista e vêm sendo orientadas por um modelo gerencialista de gestão com foco na apresentação de resultados. Como exemplo dessas políticas, podemos citar, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais e os sistemas de avaliação externa em larga escala

Debates em Educação

(SAEB, Prova, ENEM, dentre outros) introduzidas durante a década de 1990, sobretudo durante e os governos Fernando Henrique Cardoso. Essas políticas sofreram continuidade e até mesmo foram aprofundadas nos governos petistas de Lula da Silva, através da introdução de medidas como o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), iniciativas reunidas no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) conhecido como “PAC da Educação”.

Ao analisar as políticas educacionais implantadas no Brasil nas últimas décadas Hypólito (2009, p. 102) afirma que

[...] novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e foram articulados novos processos de reestruturação educativa. As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Outra característica identificada é a da combinação da centralização e descentralização: a) controle centralizado de aspectos pedagógicos por meio de mecanismos de avaliação nacional (sistemas de avaliação em larga escala, provas, SAEB, PISA, e outros), reformas curriculares visando um currículo nacional, programas de formação inicial de professores aligeirados – agora com a Educação a Distância como modelo privilegiado de formação; b) transferências de responsabilidades das esferas maiores (federal e estadual) para esferas locais (municipais), do poder público para comunidades locais, propostas de autonomia da gestão financeira, dentre outras.

Neste contexto, as políticas de formação docente sofrem grandes influências, pois passam a ser orientadas a partir dessa racionalidade técnica, afetando profundamente o trabalho docente (HYPÓLITO et. al., 2009; MAUÉS, 2003; 2006). Para Hypólito (2009), essa conjuntura traz modificações para o trabalho educativo em termos de maior controle pedagógico, e menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e, principalmente, um aumento da intensificação do trabalho. Ainda segundo o autor, “Como parte desse movimento, novos requisitos educacionais

Debates em Educação

passaram a ser exigidos do professorado e das escolas: o princípio da competência e modelos gerencialistas de avaliação do sistema são alguns deles” (HYPÓLITO, 2009, p. 100).

Esse arcabouço tem incidido fortemente sobre as políticas destinadas para a Educação do Campo. Embora reconheçamos a incessante luta dos Movimentos Sociais que tem historicamente lutado, dentro de uma perspectiva conta-hegemônica, para a promoção de uma Educação *no* e *do* Campo (ARROYO et. al., 2009; CONFERÊNCIA, 2004; MOLINA, 2006), as políticas educacionais de cunho neoliberal têm agido como uma praga penetrando nesses espaços de forma a descaracterizar ou invisibilizar a luta pela efetivação da Educação do Campo, resultante de reivindicações dos Movimentos Sociais pela garantia de uma educação específica e de qualidade. Segundo Santos (2011, p. 02), “Os impactos provocados pelo programa de reformas neoliberais são visíveis na educação brasileira na atualidade, especialmente na educação destinada aos povos que vivem e sobrevivem do campo em nosso país”.

Dentro da lógica mercadológica/neoliberal, a Educação do Campo representa um *atraso* para educação do país na medida em que apresenta indicadores educacionais que tem se distanciado das metas estabelecidas pela conjuntura internacional. Nesse sentido políticas que buscam esse ajuste estrutural vem sendo instituídas pelo MEC, a exemplo do *Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)* e do *Programa Caminhos da Escola*, que tem incentivado a Nucleação Escolar e o deslocamento de alunos do campo para a escola da cidade, ao custo do fechamento das escolas do campo; e do e do *Programa Escola Ativa*, este último destinado para as escolas de classes multisseriadas.

O *Programa Escola Ativa* é um dos programas que compõe o “kit neoliberal” para as escolas do campo. Constitui-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação-MEC, em 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. O Programa inspira-se na experiência da *Escuela Nueva* desenvolvida nos anos 1970 na Colômbia e replicada em diversos países da América Latina na década de 1980, com “apoio” do

Debates em Educação

Banco Mundial. Voltado exclusivamente para as classes multisseriadas, o projeto consiste em uma proposta metodológica fundada em princípios escolanovistas, de bases eminentemente psicopedagógicas, de cunho gerencialista, que desconsidera as contribuições da Sociologia e da Filosofia da Educação, da Antropologia, da Política, etc, ao focar a auto-gestão escolar numa perspectiva teórica liberal e “despolitizada”. Além disso, o programa representa um “pacote pedagógico” instrumental, com tempos, ritmos e conteúdos previa e rigidamente determinados que incidem fortemente contra a autonomia do trabalho docente dos professores que atuam nas classes multisseriadas.

Entretanto, mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie, revestidas de uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretárias de Educação (MOURA & SANTOS, 2011), colocando assim o professor como autor e sujeito de sua prática.

Considerando então este campo de tensão entre as orientações dos órgãos oficiais e as especificidades reclamadas pelo caráter heterogêneo que configura as classes multisseriadas, este trabalho apresenta um recorte dos dados levantados no âmbito da pesquisa realizada no contexto das classes multisseriadas, desde 2008 em um município do interior do Nordeste brasileiro.

Especificamente, o texto tem o objetivo de problematizar o trabalho docente no contexto das classes multisseriadas, discutindo o impacto que as políticas de racionalização e regulação oriundas do ideário neoliberal exercem sobre o trabalho e a prática dos professores e identificar as estratégias por eles utilizadas para superar os limites dessa regulação e construir práticas mais autônomas.

Debates em Educação

Para tanto, são aqui utilizados dados de campo levantados durante a pesquisa acima referida, que se orientou por uma abordagem qualitativa (LUDKE & ANDRÉ, 1987). Neste trabalho utilizamos dados levantados com a aplicação de questionários com dezenove (19) docentes de classes multisseriadas, e de um grupo focal realizado com sete (07) professores que atuam em classes com esta configuração. O questionário foi aplicado em fevereiro de 2009 e o grupo focal realizado em novembro de 2010, respectivamente nas fases inicial e final da pesquisa, sendo entremeadas pelo uso de outros instrumentos que aqui não são considerados.

As classes multisseriadas no contexto educacional brasileiro

O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte.

Tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido.

A importância desse tema justifica-se quando consideramos que o Brasil apresenta um grande número de escolas da roça com classes multisseriadas, principalmente na Região Nordeste. Surpreendentemente, os números desmascaram as teses que a colocam como coisa do passado, em extinção. Em que pese às políticas públicas virem incentivando o processo de Nucleação Escolar e desvalorizando a modalidade de escolas multisseriadas, elas somavam, segundo o Censo Escolar 2007 do INEP/MEC, cerca de 93.884 turmas com esta configuração. Interessa-nos pontuar que os estados da Bahia, Maranhão e Pará são os que reúnem maior número de classes com este tipo de organização, respectivamente com 16.549, 11.023 e 10.026 turmas multisseriadas.

Debates em Educação

Além disso, as classes multisseriadas revestem-se de um papel político e pedagógico importante para as populações que atende, na medida em que “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo”. (HAGE, 2005, p. 4). São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros, ainda hoje. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seria ainda mais alarmantes. Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram.

As classes multisseriadas são turmas constituídas por alunos de várias séries sob a responsabilidade de um único professor. Geralmente são destinados para lecionar nessas turmas professores que são considerados “inaptos” para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou muitas vezes por “vingança” e perseguição “política”. (ANTUNES-ROCHA & HAGE, 2010). São docentes que, na maioria dos casos, não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento. Essa realidade ainda se agrava pela ausência ou pela “timidez” das políticas públicas destinadas para este contexto.

Basta dizer que a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas (SANTOS e MOURA, 2010, p. 37).

Além da Escola Ativa, nas últimas décadas têm prevalecido política de racionalidade neoliberal que tem buscado a extinção das classes multisseriadas através do seu fechamento com vistas à implantação da política de Nucleação Escolar ou mesmo o transporte dos alunos da roça para escolas da cidade (SANTOS, 2006).

Debates em Educação

Assim, a falta de um olhar mais sensível e atento dessas políticas tem levado os professores que atuam nas classes multisseriadas a vivenciarem processos formativos, práticas, orientações para o trabalho pedagógico e um currículo que são *alienígenas* ao contexto da Educação do Campo e das classes multisseriadas, por ter como égide a lógica da racionalidade técnica. Isso tem levado muitos professores negarem-se a exercer a docência nessas classes, pois, tais políticas têm criado um contexto educativo marcado pela precarização do trabalho docente. Tais elementos têm contribuído para gerar discursos e representações negativas em torno do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, fazendo emergir o preconceito em torno desta realidade (SANTOS e MOURA, 2010). A maioria das professoras participantes da pesquisa revelou que atuam nas classes multisseriadas por faltar outra opção.

Na verdade, não teve opção de escolha. A sala de aula é inadequada, ou seja, com espaço físico insuficiente e o fluxo de alunos era grande. Devido a isso, todos deveriam receber educação. (Professora. 12).

[Ingressei numa classe multisseriada] Por ser uma professora contratada e não ter a chance de escolher uma classe seriada e gostar muito de ensinar. (Professora. 13).

[Ingressei numa classe multisseriada por] Falta de opção, porém acabei me identificando com a classe e com o trabalho multisseriada que pretendo me especializar na área. (Professora 14).

Esses fatores têm se constituído em grandes entraves para construção de uma prática pedagógica que promova a qualidade da educação nas classes multisseriadas, através de ações que possibilitem, de forma significativa, a aprendizagem dos alunos dessas turmas. Assim, urge a necessidade de políticas públicas mais localizadas e um Projeto Político-Pedagógico que traduza a dinâmica da Educação do Campo e das classes multisseriadas.

Debates em Educação

Neste sentido, acreditamos que a relevância desse estudo dar-se-á pelas pistas que ele poderá revelar para a construção de políticas públicas mais significativas, localizadas e eficazes, na medida em que se fará uma “compreensão mais etnográfica” da realidade em questão, ao defender a existência de uma *Pedagogia das Classes Multisseriadas* e, portanto, buscar compreender a pedagogia praticada cotidianamente pelos professores que lá atuam. Defendemos que as políticas públicas para as classes multisseriadas, ao invés de importar modelos dentro da lógica instrumental, deve buscar reconhecer o multisseriamento “como um fenômeno rico e permanente capaz de promover um ensino de qualidade” (ARAÚJO, 2009).

Contextualizando a pesquisa

A pesquisa tem como campo empírico as classes multisseriadas das escolas da **roça**¹ de um município do interior do Nordeste, que possui uma população de aproximadamente 35.000 mil habitantes, dos quais cerca de 10.000 (28%) residem em áreas rurais, segundo dados preliminares do Censo Demográfico 2010 do IBGE. A escolha deste município emergiu devido à grande presença de turmas de classes multisseriadas. Em 2010 o município contava com 38 turmas multisseriadas nas escolas da roça. Os índices educacionais do município têm apresentado um quadro negativo quanto ao desempenho dos alunos provenientes das classes multisseriadas. Esses dados, aliado ao temor e falta de formação dos professores para lidar com esse universo, têm se constituído uma grande preocupação dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação que, desde 2005, quando a gestão municipal foi assumida por um governo popular, vem buscando criar estratégias que consolidem práticas pedagógicas que possibilitem mediar de forma significativa a aprendizagem dos alunos nessas turmas.

No planejamento pedagógico, procura-se construir com os professores que atuam nessas turmas estratégias didáticas que possam, segundo o olhar da equipe

Debates em Educação

técnica pedagógica da Secretaria, superar esse quadro de “fracasso escolar”, do qual centenas de alunos são vítimas todo ano. Aliado a isso, há professores das classes multisseriadas que não se sentem nada bem em lecionar nessas turmas, porque, na verdade, se escolhas lhes fossem oferecidas, optariam em lecionar em escolas da cidade, já que ser professor da roça é um *status* que ainda carrega uma conotação negativa; geralmente esses professores são concebidos como os menos capazes.

O que verificamos é que a Secretaria Municipal de Educação, apesar dos esforços empreendidos, conseguiu pouco avanço pedagógico no decorrer de sete anos de trabalho pedagógico no sentido de construir uma “**pedagogia para as classes multisseriadas**”.

Partindo dessas constatações desconfiamos que a realidade não se modifica porque se tem buscado construir essa pedagogia na perspectiva do “desde de fora” (LUZ, 1998), ou seja, com o olhar técnico, dentro da perspectiva da racionalidade técnica e nos padrões da seriação, sem procurar apreender o contexto desse cotidiano. Defendemos o pressuposto de que para buscar modificar essa realidade é preciso entendê-la na perspectiva no “desde dentro”, ou seja, não podemos criar uma pedagogia para classes multisseriadas sem compreender e nos debruçar sobre a “pedagogia” já existente, aquela praticada dia-a-dia, cotidianamente pelos professores que lá atuam. (LUZ, 1998).

Nesse sentido, buscamos apontar a existência de uma “pedagogia das classes multisseriadas” oriunda das experiências, saberes e autonomia dos professores que lá atuam e que tem funcionado, no contexto das políticas de regulação do MEC (que tem atingido a formação e o trabalho docente) como uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que revela outras possibilidades formativas e de práticas concebendo os professores como “sujeitos” e “autores” (SANTOS, 1996; JOSSO, 2004) de seu fazer pedagógico. Para Pontes (2007, p. 9), a autoria pedagógica está situada numa

perspectiva de mudança paradigmática para a educação que propõe a superação do perfil de professor técnico treinável, rumo a um

Debates em Educação

profissional reflexivo, pesquisador da própria prática e autônomo. Desse modo, a conquista da autoria pedagógica se trata de uma maneira dos educadores tomarem o poder sobre a sua atuação profissional, colocando-se como sujeitos e autores do seu fazer pedagógico.

A pedagogia das classes multisseriadas: para além da racionalidade técnica

O que temos constatado é que o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, orientado pela racionalidade da regulação, tem exigido dos professores que lá atuam a seguirem a lógica da seriação. É cobrado que os professores planejem de tal forma que os conteúdos de cada série sejam ministrados. Assim, ao final do período de planejamento, o docente encontra-se diante de um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede, demonstrando claramente uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico, como ilustra a fala dos professores a seguir:

A coordenação já vem com os conteúdos divididos por *série*. Na classe devemos apenas distribuir as atividades. (Professor 8, grifo nosso).

É muito difícil [atuar em classe multisseriada]. Você tem que seguir um cronograma e atender tantas necessidades individuais. O mais difícil é ter que contemplar tantas exigências, seguir, fazer... acho que muitas delas se distanciam da realidade do campo. (Professor 6).

Os professores revelaram que a lógica da seriação tem conduzido o trabalho docente e se constituído um dos grandes entraves para a concretização de um trabalho pedagógico de qualidade nas classes multisseriadas como podemos evidenciar nas falas abaixo:

O currículo é elaborado no nível de cada *série*, onde os conteúdos são parecidos. Quanto aos textos, utilizo os mesmos, condizentes com os

Debates em Educação

conteúdos, porém as habilidades são cobradas de acordo a cada *série*. Avalio a turma de acordo as habilidades desenvolvidas de cada uma. (Professor 3, grifo nosso).

Trabalho seguindo os conteúdos dados pela Secretaria [de Educação]. Faço os planos de aula observando sempre a realidade dos alunos. Faço planejamento por *série*. Com os objetivos que desejo alcançar, faço avaliações orais, escritas, de acordo com o desempenho da classe. (Professor 7, grifo nosso).

Leciono apenas com a 3ª e 4ª série. Então organizo o planejamento conciliando os conteúdos a serem trabalhados e desenvolvo atividades diversificadas referente a cada *série*, dando um enfoque maior na leitura e escrita. (Professor 11, grifo nosso).

Procuo fazer trabalhos em grupo colocando por *série*. As tarefas são distribuídas de acordo as habilidades e competências. Ao planejar procuro aproximar o máximo as atividades para ganhar tempo. (Professor 11, grifo nosso).

Com certeza, me preocupo muito com aprendizagem, mas procuro organizar meu tempo, conciliar os conteúdos às *séries* e trabalho muito com atividades extras. (Professor 12, grifo nosso).

Quando trabalho texto, pode ser igual; na hora de trabalhar os conteúdos, cobro de forma diferente. No planejamento, cada *série* tem sua aula. Para avaliar é de acordo a cada *série*. (Professor 5, grifo nosso).

O recorrente uso do termo “*série*” nos trechos anteriores chama a atenção e nos indicam, claramente, que “O paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo [...] (CORRÊA, 2005, p.164).

Os dados levantados até o presente momento de nossa pesquisa, alguns dos quais emergem nas falas acima, nos mostram que o planejamento pedagógico realizado sob comando da Secretaria de Educação não tem tido a sensibilidade em escutar os professores em tomar como ponto de partida os saberes, experiências e histórias de vida dos docentes que nessas classes atuam.

Debates em Educação

Percebe-se assim, um descompasso entre a realidade vivenciada no contexto das salas de aula e as exigências da Secretaria, conforme se visualiza nas citações a seguir:

O modelo de planejamento é o mesmo cobrado pela coordenação de uma turma seriada. (Professor 3).

Se um plano de aula precisa ser flexível, em uma classe multisseriada essa flexibilidade precisa ser efetiva devido às necessidades que surge a cada momento. (Professor 14).

Apesar dos avanços vivenciados na educação municipal nos últimos anos, há falta efetiva de uma política para as classes multisseriadas. O que acontece na prática é pegar tudo que é das turmas seriadas e jogar para os professores das classes multisseriadas digerirem e dar conta da formação dos alunos (Professor 7).

Este descompasso tem sido fortalecido pelas políticas de formação docente, que, fundadas na perspectiva da racionalidade técnica, não têm conseguido orientar os professores, as escolas e os sistemas a implementarem práticas pedagógicas inscritas em seu entorno e tem feito prevalecer uma escola “fechada em si mesma”, conforme abordado mais adiante.

Entretanto, os dados levantados revelam que as práticas efetivadas no cotidiano da sala de aula não seguem um *script* tão homogêneo. No âmbito da rede, conseguimos identificar professores que procuram dar um tratamento especial à questão das classes multisseriadas, ainda que se sujeite às normas definidas pela Secretaria.

Da mesma forma, foi possível encontrar professores que, no isolamento e na solidão de seu trabalho, empreendem reflexões sobre o seu agir e procuram criar alternativas para o seu trabalho nas classes multisseriadas. A “**metáfora do liquidificador**” utilizada por um docente e expressa na frase: “A gente pega o que a Secretaria oferece, bate tudo no liquidificador, faz aquela mistura e usa como a gente pode, de acordo com a nossa realidade”, parece expressar a criatividade e a ousadia

Debates em Educação

de quem inventa uma pedagogia para agir no contexto das classes multisseriadas, exercitando a autoria.

Assim, estes últimos dados parecem reforçar as constatações de Silva, Camargo e Paim (2008, p. 7) que, em pesquisa realizada no interior do estado de Santa Catarina, constataram que:

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores, tais como o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada à busca de formação), parece desempenhar um papel importante nas escolas, como pudemos constatar em nossa pesquisa de campo (SILVA, CAMARGO e PAIM, 2008, p. 7).

O que a pesquisa tem nos indicado, a partir das falas e práticas dos professores, é que apesar dos entraves e dificuldades, existe uma *pedagogia das classes multisseriadas* construída cotidianamente por aqueles que lá atuam. E essa pedagogia parece-nos que dá conta de responder as singularidades da organização do trabalho pedagógico das classes multisseriadas. Para a professora 14, “Dependendo da postura do educador, o trabalho pode ser ou não significativo. Porque não existe classe homogênea mesmo sendo ela seriada”.

Questionados sobre como desenvolvem seu trabalho pedagógico na classe multisseriada e quais as estratégias didáticas empregadas para enfrentar os desafios cotidianos na realidade do multisseriamento os professores assim se pronunciaram:

[Me vejo como] Uma vencedora. Pois [a classe multisseriada] é uma classe que exige muito mais atenção, busca de métodos e habilidades a atender ambas as séries sem prejudicar o público. (Professor 3).

No início foi difícil, mas com o tempo fui mim aperfeiçoando e mim sinto bem (Professor 7).

É difícil sim, mas já acostumei; já tenho habilidade no meu trabalho. Gosto muito. Por isso consigo meus objetivos, vejo meus alunos já

Debates em Educação

formados; outros já numa faculdade. Para mim tudo esse é um orgulho do meu trabalho na sala de aula (Professor 14).

Sinto que é difícil, porém os professores acabam fazendo um trabalho dinâmico e criativo dentro dos conhecimentos deles (Professor 17).

Apesar das dificuldades encontradas, gosto muito [de trabalhar em classes multisseriadas], pois, me ajudou muito buscar idéias, melhorar como profissional e me aperfeiçoar buscando crescer também como pessoa (Professor 8).

As falas acima indicam que os professores de classes multisseriadas constroem saberes a partir de suas experiências, de suas histórias de vida e estes saberes, construídos em suas lidas, revestem-se numa perspectiva contra-hegemônica, pois potencializa um fazer pedagógico que subverte as orientações de cunho tecnicistas emanadas das políticas oficiais nacionais e mesmo do planejamento pedagógico instituído no âmbito das Secretarias Municipais de Educação. Elas precisam ser fortalecidas e não desconsideradas no processo de formação destes professores, para que robusteçam sua capacidade criativa e sua autonomia pedagógica.

Assim, para formar o professor que possa desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a realidade das classes multisseriadas com mais autonomia e pertinência, antes de qualquer outra iniciativa, é preciso pensar num outro processo de formação de docente.

Uma retrospectiva histórica das políticas de formação docente no Brasil nos revela que estas têm se preocupado com a dimensão técnica, de ordem do fazer pedagógico, ignorando outras dimensões. A insatisfação com esse modelo curricular centrado na racionalidade técnica tem provocado um intenso debate na arena acadêmica na busca de se construir outros parâmetros que norteie o processo de formação dos professores no Brasil. Pereira (1999) adverte que as discussões em torno dos cursos para exercício da docência permaneceram, desde a sua origem, sem alterações significativas em seu modelo, ainda centrado na racionalidade técnica, que para o autor é um modelo em que,

Debates em Educação

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. (PEREIRA, 1999, p.111).

Ressaltamos que dentro de um mundo globalizado as políticas nacionais de formação docente têm seguido uma tendência internacional, na qual a formação docente tem procurado atender certos padrões de competência, necessários à ordem e ao mundo produtivo, conforme apontamos na *Introdução* deste trabalho. Infelizmente, a escola ainda se ancora, ritualisticamente, através de seus aparatos pedagógicos, nas bases da Modernidade Iluminista. E essas bases também sustentam a racionalidade dos programas de formação docente, conforme aponta Behrens (2007, p. 442):

O preparo para ser professor, por muitos séculos, permaneceu focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo. Este paradigma precisa ser rompido com urgência, pois legitima a reprodução, a memorização, a fragmentação do conhecimento, a visão homogênea, estereotipada, entre outras características.

Problematizando a educação para a escola do campo e para as classes multisseriadas, ainda presenciamos a lógica tecnicista neoliberal buscando impor às escolas e ao currículo das escolas da roça um modelo de educação e de formação docente alienígena a esta realidade².

Entretanto, considerando a existência de uma pedagogia própria das classes multisseriadas, fruto dos saberes e experiências cotidianas dos professores que atuam nessas classes, é preciso defender a construção de políticas públicas de formação docente que respeitem as singularidades do multisseriamento e da Educação do Campo. Estas devem buscar romper com a perspectiva de formação docente centrada

Debates em Educação

na racionalidade técnica, pois não dão conta de superar os obstáculos epistemológicos necessários para fazer emergir uma prática pedagógica voltada para tal contexto.

Souza (2008a; 2008b) aponta perspectivas de formação docente que buscam romper com os pressupostos conservadores que norteiam a concepção e políticas de formação ao evidenciar que:

A utilização [...] dos métodos biográficos, das práticas de formação, dos memoriais e escritas de si como perspectiva de formação e, particularmente, das biografias educativas, demarca outras percepções sobre o percurso de formação, bem como confronta-se com os métodos dominantes no cenário da pesquisa educacional (SOUZA, 2008a, p. 42).

Por isso, uma questão a ser considerada urgentemente é o desenvolvimento de processos de formação que incorpore a dimensão da história de vida de professores como um elemento indispensável para se pensar a própria formação docente (PIMENTA & LIMA, 2004; SOUZA, 2008a; SOUZA 2008b). Pensar numa pedagogia para as classes multisseriadas nesse sentido, é, sobretudo, perceber a

[...] necessidade de se aprofundar conhecimentos acerca do trabalho docente elaborado na multissérie a fim de se buscar compreender as concepções didático-pedagógicas que alicerçam de fato a organização da prática escolar no meio rural brasileiro. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada. (ARAÚJO, 2009, p. 5).

Portanto, para formar o professor capaz de conviver com a complexidade e singularidades da multissérie é preciso se pensar num outro paradigma de formação de professores através de um currículo que incorpore a dimensão “história de vida de professores” como um elemento indispensável para se pensar a própria formação docente. Defendemos que muitos saberes docentes e modelos de práticas docentes

Debates em Educação

são construídos e estão alicerçados em parâmetros, referências e conceitos que vão além dos cursos de formação. Esses saberes e modelos de professor são construídos no decorrer da trajetória de vida do sujeito, a partir de suas vivências experiências cotidianas (TARDIF 2002; PIMENTA & LIMA, 2004). Por isso, a dimensão histórica de vida e o trabalho com a memória tornam-se indispensáveis no processo de formação docente.

Considerações finais

Não acho que o problema na qualidade da educação esteja no multisseriada, até porque fui alfabetizado em uma turma multisseriada, no mesmo espaço de tempo que um aluno de uma classe seriada. Precisamos de mais apoio pedagógico e de material específico para que o trabalho seja mais efetivo, prazeroso e que produza resultados positivos (Professor 14).

Assim como na fala do professor acima, a pesquisa tem evidenciado que as classes multisseriadas não se constituem aquela “anomalia” ou “praga a ser exterminada” revelada em alguns discursos. Pelo contrário, ela se reveste de um potencial político e pedagógico altamente relevante na promoção de uma educação inclusiva, na medida em que promove uma prática pedagógica voltada para diversidade e diferença. O professor denuncia que a grande dificuldade para trabalhar em classes multisseriadas é reflexo da “A falta efetiva de uma política para as classes multisseriadas”. Nesse sentido concordamos com Araújo (2009, pp. 5-6), quando afirma:

As políticas educacionais no Brasil não devem perder de vista a expressividade do fenômeno de experiências docentes multisseriadas no meio rural, com vistas se obter um diagnóstico contínuo mais próximo contínuo (sic) e fidedigno, o qual possibilite ações de intervenção junto à prática cotidiana concreta do professor inserido nessa realidade de ensino. [...] Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade

Debates em Educação

escolar multisseriada, pois essa escola, apesar das tramas que ofuscam a sua existência no decorrer da sua história e apesar dos vácuos intencionais empreendidos nessa trajetória, é uma realidade viva que sobrevive ao tempo. Por isso não deve ser negada, mas sim contar com as dignas condições físicas infra-estruturais e de formação de seus professores, para o seu pleno funcionamento.

Portanto, defendemos que as políticas educacionais devem ser mais sensíveis as histórias de vida, saberes e práticas cotidianas dos professores que atuam nas classes multisseriadas. Aí devem residir as grandes pistas para fortalecer uma “pedagogia das classes multisseriadas”, que já vem sendo construída cotidianamente na luta empreendida pelos professores destas classes no exercício do ofício docente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARAÚJO, Joana D´Arc do Socorro Alexandrino. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo**. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF. Acesso em: 20 mai. 2009.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica; CERIOLI, Paulo. **Por uma educação do campo**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BEHRENS. Marilda aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007 Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/.../2089. Acesso em: 20 out. 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, II. **“Por uma política pública de Educação do Campo” (Texto Base)**. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: <http://educampoparaense.eform.net.br/site/pages/biblioteca/documentos.php> Acesso em: 29 de agosto de 2011.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. “Currículos” e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.).

Debates em Educação

Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação:** visões críticas. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI:** o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez / Ação Educativa; Rio de Janeiro: ACTIONAID, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia:** Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 42-60.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA Jarbas Santos; PIZZI Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. In: Revista **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Narcimária C. Patrocínio. Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação. In: **Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade**, Salvador, UNEB, Departamento de Educação, Campus I, ano 7, n. 10, jun-dez, 1998.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, pp. 89-117, março/ 2003

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reforma da educação superior e o trabalho docente. In: **Seminário da REDESTRADO, VI – Regulação Educacional e Trabalho Docente**, 06 e 07 de novembro de 2006, Rio de Janeiro-RJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, 2006.

MOURA, Terciana Vidal & SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma pedagogia das classes multisseriadas. In: EPENN-ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20. 2011, Manaus-AM. In: **Anais do XX EPENN.** Manaus-AM, UFAM, 2011. (GT 26 – Educação e Ruralidades).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

Debates em Educação

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. A autoria pedagógica na prática docente. In: **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, IX**. São Paulo, UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2007, pp. 9-18.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”: O/a aluno/a da roça na escola da cidade** – um estudo sobre escola, cultura e identidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus I*, Salvador, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Neoliberalismo e educação: interferências das reformas educacionais nas classes multisseriadas. In: **ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, V**. Florianópolis-SC, Brasil, 11 a 14 de abril de 2011. UFSC. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_02/e02a_t004.pdf Acesso em: 26 de agosto de 2011.

SILVA, Ilsen Chaves da; CAMARGO, Arleide; PAIM, Marilane. Fênix que renasce ou “praga a ser exterminada”: escola multisseriada. In: ENPEC-ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, II. 2008, Brasília-DF. Brasília, 06 a 08 de agosto de 2008. **Anais**. (CPC-02: Formação de Trabalho Docente nas Escolas do Campo). Brasília: UnB, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competência: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. In: **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, Volume 4, pp. 37-50, jul-dez de 2008. Disponível em: http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf. Acesso em: 30 de janeiro de 2011.

Debates em Educação

SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008, pp.89-98.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

¹ A roça é aqui entendida como uma categoria teórica importante para traduzir modos de vida muito peculiares de determinadas áreas do Nordeste brasileiro, caracterizadas pela agricultura familiar. Neste sentido, busca traduzir as especificidades de uma realidade marcada pela existência de pequenas e mesmo minúsculas propriedades, diferindo-se, portanto de outras categorias como “campo”, “zona rural”, “meio rural” que, ao que nos parece, aprisiona a realidade dos espaços rurais de forma genérica, não definindo claramente as diferentes formas de propriedade e uso da terra. No contexto aonde a pesquisa vem sendo realizada, muito mais que um termo, a “roça” traduz um *ethos* civilizatório...A roça é um rural específico; um rural retalhado em pequenas ou mesmo minúsculas propriedades, destinadas à agricultura familiar. *Propriedade*, lugar de trabalho, de labuta, onde, em conjunto, a família lavra a terra e dali tira o seu sustento, e ao mesmo tempo, *plantação*, fruto da lavra da terra, lavoura, a roça, é, digamos, o paradigma de uma forma de vida marginal que define as populações rurais empobrecidas do Nordeste, excluídas das benesses da modernidade que só chega às fazendas, versão atualizada dos antigos engenhos que, outrora, deram riqueza e fama à região. (SANTOS, 2006).

² Quando questionamos aos professores que atuam nas classes multisseriadas quais os cursos de formação continuada que eles haviam participado, a maioria respondeu que cursaram o GESTAR e o PRÓ-LETRAMENTO. A grande questão que colocamos aqui é que tais cursos respondem a um modelo de formação ainda centrado na racionalidade técnica, pois, se constituem “pacotes” prontos e que buscam na verdade uma resposta apenas metodológica do professor frente ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e ao se centrar no aspecto técnico da formação docente, desconsideram as outras dimensões que tem impacto direto no trabalho docente e no processo ensino-aprendizagem.

ESCOLAS MULTISSERIADAS

As escolas com turmas multisseriadas existem no Brasil desde o período imperial, quando se aplicava o método mútuo ou do ensino por meio da monitoria, na instrução elementar, modelo importado da Inglaterra. Naquele país, o método foi criado para atender às exigências da rápida expansão do ensino público elementar e para atender às necessidades do processo de industrialização. Desde o Século XIX, na França, já era possível identificar um modelo semelhante ao que hoje se denomina de escola rural organizada com turma multisseriada ou unidocente (AZEVEDO, 2010). Essas escolas reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsáveis pela turma. Embora possa acontecer de uma escola ou turma ser multisseriada e ter mais de um professor, no meio rural, elas contam com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes.

Nos estudos que realizamos através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, temos identificado uma ambiguidade característica da dinâmica das escolas com turmas multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e, ao mesmo tempo, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas. (HAGE, 2005)

Uma das características mais marcantes das escolas com turmas multisseriadas localizadas no meio rural é a precariedade de infraestrutura, pois, em muitas situações, elas não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc.; em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada, que se encontram em péssimo estado de conservação, causando risco aos estudantes e professores, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada.

O trabalho docente nas escolas com turmas multisseriadas se configura pela sobrecarga de atividades, instabilidade no emprego e angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico. Nessas escolas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula; sendo obrigado a assumir outras funções, além da docência, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, limpeza da escola, realização da matrícula e demais atividades de secretaria e de gestão. Em sua maioria, os professores das escolas com turmas multisseriadas são temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de gestores públicos, políticos e empresários locais, encontrando-se submetidos a uma intensa rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade. Esses profissionais enfrentam muitas angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, pois sendo unidocentes, realizam um trabalho solitário face ao isolamento que vivenciam e ao pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagem, entre outras, presentes nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores e professoras das escolas com turmas multisseriadas organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciadas quanto forem as séries com as quais trabalham, envolvendo estudantes da pré-escola e Ensino Fundamental concomitantemente.

O trabalho com muitas séries e faixa etária, interesse e nível de aprendizagem variado dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular. Nessa situação, os professores são pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como única fonte para a seleção e organização dos conhecimentos, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais não valorizam as crenças, valores, símbolos, conhecimentos, padrões de referência e sociabilidade das populações do campo; e reforçam uma compreensão universalizante e homogeneizadora de currículo, que sobrevaloriza a concepção *urbanocêntrica* de vida e de desenvolvimento.

O fracasso escolar e a defasagem idade-série são elevados nessas escolas, face às condições em que o ensino e a aprendizagem se efetivam e às atividades de trabalho infanto-juvenil, pois os estudantes e professores enfrentam muitas situações adversas como: as longas distâncias percorridas para chegar à escola, que podem durar até oito horas diárias; a oferta irregular da merenda; o acúmulo de funções assumidas pelos professores, que os impede de realizar um atendimento qualificado aos estudantes, especialmente aos que não sabem ler e escrever e demandam ação pedagógica quanto à apropriação da leitura e da escrita; a realidade do trabalho infanto-juvenil e, em alguns casos, a prostituição de meninas adolescentes e jovens.

A falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação também é muito comum em relação às escolas com turmas multisseriadas, o que faz com que os professores, pais e integrantes da comunidade se sintam discriminados em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta, inclusive em relação à formação dos docentes. Essa situação advém do descaso dos órgãos governamentais para com a educação do meio rural e do pouco investimento na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade.

A existência de um número muito extenso de escolas com turmas multisseriadas no Brasil (49.305 escolas segundo o Censo Escolar de 2009, do INEP), associado à dispersão de localização das mesmas e o atendimento reduzido do número de estudantes por escola têm levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento das escolas nas pequenas comunidades rurais e transferência dos estudantes para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo), ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade).

Essas particularidades em seu conjunto fortalecem uma visão negativa e depreciativa com relação à escola rural, entretanto, a complexidade que configura a realidade e os desafios que enfrentam os educadores e estudantes das escolas com turmas multisseriadas têm demandado a necessidade de serem criadas possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática, que sejam contextualizadas, viáveis e que atendam às expectativas do poder público, dos movimentos e organizações sociais, dos órgãos de fomento e particularmente dos educadores, pais e estudantes das escolas multisseriadas (HAGE; ANTUNES-ROCHA, 2010)

SALOMÃO MUFARREJ HAGE

AZEVEDO, M. A. *Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para as escolas rurais com turmas multisseriadas*: a experiência em Jardim do Seridó (1998-2009). 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal.

HAGE, S. M. (Org.). *Educação do campo na Amazônia*: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). *Escola de direito*: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção caminhos da educação do campo).

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO: QUE PRINCÍPIOS? QUE DIRETRIZES? QUE EPISTEMOLOGIA?

Terciana Vidal Moura

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Universidade do Minho – Portugal

tercianavidal@ufrb.edu.br

RESUMO: O texto aqui apresentado é um recorte da pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação em curso no Instituto de Educação da Universidade do Minho-Portugal. Tem como tema a gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo e autonomia docente frente às políticas educacionais de regulação. Aspira investigar: Qual o impacto das políticas educacionais de regulação na gestão do trabalho docente em sala de aula? E quais estratégias os professores tem utilizados para promover práticas pedagógicas mais autônomas no contexto de regulação? Constitui-se numa pesquisa de abordagem metodológica qualitativa e vincula-se à abordagem sócio-histórica. Configura-se como um “Estudo de Caso”, que toma como universo de pesquisa três Escolas Rurais do Sistema de Municipal de Ensino de Amargosa-Bahia-Brasil. Trazemos como pressuposto que o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo protagonizado e construído na luta e pela Pedagogia dos Movimentos Sociais revela um projeto transformador que visa a emancipação dos sujeitos que vivem no campo, bem como a superação das relações de trabalho e produção da existência humana. Ao se nutrir nas concepções das pedagogias do Movimento, Socialista e do Oprimido esse projeto traz uma epistemologia que vai de encontro às tendências e concepções que tem embalado as políticas educacionais no Brasil, principalmente aquelas que orientam a formação docente e a organização do trabalho pedagógico nas escolas na conjuntura das políticas públicas para formação de professores de caráter neoliberal, instrumental, ancoradas no paradigma da racionalidade técnica e da regulação. Assim, aqui buscaremos problematizar que formação tem sido oferecida aos professores do campo e, se essa formação tem dado conta da gestão do trabalho pedagógico nas escolas do campo na perspectiva do seu projeto político-emancipatório.

Palavras-chave: Formação de Professores do Campo-Gestão do Trabalho Pedagógico-Políticas de Regulação.

INTRODUÇÃO

Hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que e de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade. (CALDART, 2010, p. 64).

Este texto é um recorte da pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação em curso no Instituto de Educação da Universidade do Minho-Portugal, desde 2013. A

pesquisa tematiza a gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo e autonomia docente frente às políticas educacionais de regulação. Embora a investigação tenha um caráter empírico, este texto assume as características de um ensaio teórico, a partir do diálogo com a literatura e aproximações assistemáticas com o campo empírico. Especificamente, procuramos aqui problematizar que formação tem sido oferecida aos professores do campo e, se essa formação tem dado conta da gestão do trabalho pedagógico nas escolas do campo na perspectiva do seu projeto político-emancipatório. Neste texto apresentamos algumas reflexões a partir das leituras realizadas e do contato assistemático com a realidade das escolas investigadas.

O Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo protagonizado e construído na luta e pela Pedagogia dos Movimentos Sociais revela um projeto transformador que visa à emancipação dos sujeitos que vivem no campo, bem como a superação das relações de trabalho e produção da existência humana. Ao se nutrir da concepção das pedagogias do Movimento¹, Socialista² e do Oprimido³ traz uma epistemologia que conflita com as tendências e concepções que tem embalado as políticas educacionais no Brasil, principalmente aquelas que orientam a formação docente e a organização do trabalho pedagógico nas escolas por estarem alicerçadas epistemologicamente pela lógica neoliberal. Esta epistemologia ancora-se na assertiva político e social de que para trabalhar em consonância com o Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo a escola precisa, segundo o Movimento do Sem Terra-MST:

¹ De acordo com Caldart (2012, p. 547) a Pedagogia do Movimento trata-se de uma “Intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social (pela terra, pelo trabalho, de classe), e de uma organização coletiva dos trabalhadores camponeses. Origina-se da experiência do trabalho educativo do Movimento dos Sem Terra-MST”.

² Para Ciavatta e Lobo (2012, p. 561) a Pedagogia Socialista “Busca dimensionar dialeticamente as experiências concretas de formação humana no bojo dos processos revolucionários, das organizações políticas e dos movimentos sociais que apontaram, ao longo do século XX, para processos de formação humana nos quais o homem é a medida de todas as coisas”.

³ Segundo Arroyo (2012, p. 554) “A pedagogia do oprimido se insere no movimento de educação e cultura popular. Trata-se de um conceito, uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto. É uma concepção e prática pedagógica construída e reconstruída nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão.”

[...] ser transformada, exatamente porque ela não nasceu para educar a classe trabalhadora (apenas concedeu sua entrada nela para atender as demandas de formação para a reprodução das relações de trabalho capitalista) e muito menos para formar os trabalhadores para que façam uma revolução social e a torne-se um ser humano emancipado. A escola precisa ser transformada em suas finalidades educativas e nos interesses sociais que a movem, na sua matriz formativa, no formato de relações sociais que a constitui (especialmente as relações de trabalho e de gestão) e desde as quais educa quem dela participa, na visão de mundo que costuma ser hegemônica dentro dela e na forma que trabalha com o conhecimento. (CALDART, 2010, p. 67).

Diante da premissa acima levantada pontuamos questões que ensejam provocar o debate e a reflexão em torno da importância de se discutir a formação dos professores que atuam nas escolas do campo, no sentido de empoderá-los de um corpo de princípios e saberes que possam “romper com uma lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana” (ARAÚJO, 2004, p. 64) e promover a gestão do trabalho pedagógico que, cotidianamente no interior das escolas possa,

Instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações sociais, de relações entre seres humanos, entre os seres humanos e natureza.

Porém, apesar das questões levantadas no seio do Movimento *Por uma Educação do Campo*, a realidade tem evidenciado e denunciado a lentidão das políticas públicas que buscam garantir a efetivação política e prática desse movimento. Mesmo com a abertura de vários cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes Instituições de Ensino Superior do país, estimuladas pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO⁴,

⁴ O PROCAMPO é uma iniciativa do MEC por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que conta com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU, é execução financeira do FNDE. Foi regulamentada pela Resolução/CD/FNDE N°. 06 de 17.03.2009. Tem como objetivo apoiar financeiramente a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior de todo o país, voltados para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo, habilitando professores para a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias. O PROCAMPO foi criado em 2007 e os primeiros cursos iniciados em 2008 através de um projeto piloto em quatro Universidades federais: UFMG, UFS, UFBA e UNB, expandindo-se nos anos seguintes. Em

considerando a importância dessa política, acredito que temos muito à avançar para mexer no miolo do problema, tendo em vista que estas licenciaturas são destinadas a formar profissionais para atuarem nos anos finais do ensino fundamental, no nível médio, além dos espaços não formais de formação; ficando assim, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental à mercê de uma pedagogia indiferente as singularidades do campo e aos princípios e concepções que fundamentam o Projeto Político da Educação do Campo. A maior parte dos professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo ou não tem formação inicial em nível superior ou são egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia que não atendem e nem tocam nas questões que envolvem a educação do campo; pelo contrário, o perfil desses egressos é orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura. Quanto a isso, Triches (2012, p. 01) esclarece que,

[...] a mudança empenhada no Curso de Pedagogia faz parte de um conjunto maior de reformas do Estado, iniciadas nos anos 1990, tendo em vista adaptações às novas demandas da sociedade capitalista. Mudanças que têm por objetivo servir, primeiramente, ao mercado e, com isso, manter a ordem e o controle da sociedade para que a hegemonia burguesa seja garantida. [...] entre as consequências das reformas educacionais, a partir da década de 1990, estão as da formação profissional nos cursos de graduação – caso do Curso de Pedagogia – que “tornaram-se instrumentais, os sistemas de gestão racionalizados, os currículos diversificados e flexibilizados, os tempos e espaços de encontro reduzidos, a relação com o conhecimento relativizada.

Quanto às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia temos observados as contundentes críticas que elas têm sofrido por intelectuais críticos da educação

2012, através do “Edital de Seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012”, convocou-se as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) a apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo. As IES que tiveram projetos aprovados poderão contar com aporte financeiro para a implantação das referidas licenciaturas durante os seus três primeiros anos; e, ainda, 15 vagas efetivas de concurso em cada *campus* beneficiado, devendo, entretanto, abrir 120 vagas/anuais por. De acordo com a Portaria SECADI nº 72, de 21 de dezembro de 2012 (DOU nº 249, 27/12/12, Seção 1, p. 13), um total de 44 cursos de licenciaturas foi aprovado em 32 IES, o que permitirá a abertura anual de 5.280 vagas anuais.

justamente por sua epistemologia estar centrada na racionalidade técnica-operacional. Sem falar que dentro de uma concepção sistêmica, as Diretrizes constituem-se num dos elementos da reforma do Estado no âmbito educacional na busca pela adaptação aos imperativos do capital. A partir dessas considerações questiona-se: quem é esse professor/educador que atuam nas escolas do campo? A sua formação tem dado subsídios para que ele possa construir práticas pedagógicas comprometidas com a construção da cidadania das crianças, jovens, homens e mulheres do campo?

Não podemos esquecer que a maioria das escolas do campo brasileiro que ofertam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são constituídas por um número elevado de classes multisseriadas. As classes multisseriadas continuam a ser um grande desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas educacionais, que infelizmente tem encontrado como solução à esse desafio a gestão de políticas como a nucleação e transporte escolar (MOURA e SANTOS, 2012). O resultado dessas políticas tem sido o esvaziamento do campo, já que, na última década foi marcada pelo fechamento de um grande número de escolas do campo. Esse parece ser o grande impacto dessas políticas no campo brasileiro quando falamos de educação.

Ademais, os indicadores econômicos, sociais e educacionais tem apresentado um quadro ainda desolador no que tange o campo brasileiro e os sujeitos que nele vivem. Esse quadro é consequência de um projeto hegemônico anômalo a realidade do campo, representado pelo agronegócio, expressão máxima do capitalismo neoliberal no campo brasileiro. Freitas afirma que “a escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe” (2005, p. 95). Neto, ao socializar os dados de um estudo realizado pelo INEP em 2002 sobre a realidade da educação brasileira no campo, revela que:

[...] no campo, apenas 23% dos alunos de 10 a 14 anos estavam matriculados nas séries adequadas à sua idade, índice que chegava a 47% na cidade, o que pode servir de indicativo da inadequação do ensino e dos investimentos realizados no meio rural.

Tendo em vista que a educação escolar é uma construção social e histórica, e como instituição e organização social, a escola trabalha dialeticamente no sentido de reprodução/produção da ordem e valores sociais. E, o professor, enquanto sujeito/produto dessa organização e das contradições sociais, deve buscar “a verdade

reivindicada como empreendimento coletivo por construído aqueles que no momento presente tem como ação profissional introduzir as novas gerações ao conhecimento, aos saberes, à cultura” (ARAÚJO, 2004, p. 21), pois, a docência aqui se reveste de um caráter político e pedagógico importante e fundamental na construção das relações de reprodução ou produção social e, como afirma Araújo, “na direção da construção de uma consciência filosófica e de classe”. (p. 20).

Assim, questionamos: como instituição social, dentro da conjuntura de ordem neoliberal, a quem tem servido a escola? Que objetivos e finalidades enquanto organização educativa ela tem buscado? A quem em servido o projeto de educação do capital e para o capital? Podemos dentro dele pensar num processo de formação de professores e numa prática pedagógica que vise a emancipação dos sujeitos do campo? Qual o espaço que tem o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo no cenário das políticas educacionais de regulação? Ou melhor, que espaços o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo pode e está construindo no contexto das políticas educacionais de regulação, no cotidiano das escolas do campo?

Dessa forma, defendemos que o Projeto Político da Educação do Campo só poderá atuar de forma contra hegemônica no interior do projeto do capital se construir “as brechas” para tal ação. Acreditamos que uma das “brechas” é a formação docente. Uma formação que se constituía num processo que vá além dos parâmetros estabelecidos e impostos pelas políticas neoliberais, como vimos anteriormente. Trata-se de um processo de formação diferenciado, que leve em consideração os diversos aspectos da vida do professor; isso implica o conhecimento do contexto social, base curricular articulada com a teoria e com a prática garantindo aos professores do campo, “o direito ao conhecimento inalienável” (MAUÉS, 2003), e, que possa trazer impactos diferenciados no modo de agir e pensar desses profissionais desde as lutas por condições dignas de trabalho, a valorização profissional, entre outros, cujo impacto maior seja a qualidade que a educação do nosso país merece, e não o que o sistema neoliberal determina. (MOTA e MOURA, 2012). Partindo do pressuposto de uma educação humanizadora que transforme a sociedade, é necessário conhecer a realidade e, a partir desta, pensar uma formação que atenda às especificidades do professor enquanto cursista e nas especificidades de sua classe.

As considerações acima indicam que as possibilidades de melhoria na qualidade da Educação do Campo dependem de um posicionamento crítico das políticas de formação de professores do campo no sentido de que estas sejam orientadas pelo paradigma supere a lógica neoliberal e da racionalidade técnica e, uma gestão do trabalho pedagógico que busque afirmar cotidianamente a heterogeneidade das práticas pedagógicas dos professores do campo. Isso vai depender da realização

De projeto institucionais de formação específica que desenvolva um saber científico e uma postura norteada pela busca constante da análise das condições histórico-políticas. Essa prática modificará o contexto de isolamento e alienação em que as populações rurais estão inseridas. O Professor, principalmente o rural, terá que buscar resistir aos valores dominantes no âmbito da escola, formulando, a partir de sua existência, novos valores, mediatizando a construção de um processo educacional de vanguarda comprometida com os reais anseios das camadas da sociedade. (ARAÚJO, 2004, p. 22)

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO E CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE REGULAÇÃO

A crise do capitalismo, o processo de mundialização da economia e a esgotamento do modelo fordista de organização do trabalho provocaram uma tendência mundial de reestruturação e reforma dos Estados Nacionais (OLIVEIRA, 2007; 2011). O papel dos Estados Nacionais dentro da conjuntura da acumulação flexível do capital traz sérias implicações para os sistemas educativos em todo mundo, devido ao novo sentido que lhe atribuído (LIMA, 2011). O contexto da reforma passou a exigir do Estado a adoção de uma “cultura gestionária (ou gerencialista) no sector público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados” (AFONSO, 2011, p. 49).

Segundo Maués (2003) a nova lógica neoliberal, provocou mudanças no mundo do trabalho, passando a exigir um novo capital humano e, portanto uma formação que pudesse dar conta da produção da identidade e do perfil desse trabalhador, agora mais “mais flexível, eficiente e polivalente”. Por isso, o impacto da reforma do Estado e as mudanças no mundo do trabalho trouxeram grandes implicações para o setor educacional, já que a educação que formou para relações de trabalho assentada no fordismo não responde mais pelas demandas da face de acumulação flexível do capitalismo. Desse modo, a escola passou a ser culpabilizada pelos resultados, insucesso

escolar dos alunos e pela falta de articulação entre os conteúdos ensinados e às novas expectativas do mundo do trabalho. Araújo (2004, p. 21) tem destacado certa intencionalidade do Estado brasileiro “em discriminar o professor, principalmente o professor da esfera pública de ensino, visando deteriorar sua posição estratégica de formação de consciências críticas no cerne da sociedade”.

Na mesma linha de pensamento, Maués (2003, p. 91) tem pontuado que nessa conjuntura “os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. Assim o Estado-Regulador/Avaliador através de vários mecanismos de regulação e de *tecnologias da reforma* (BALL, 2005) age no sentido de monitorar a educação para atender a lógica da produção e acumulação flexível do capital.

Para Frigotto (apud NUNES 2002, p. 03), o *receituário* indicado pela reforma estatal constitui-se numa “imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial”. Nesse sentido, Nunes (2002) diz que o processo de reestruturação estatal exige uma revisão do projeto educacional do Brasil. Ratificando esta afirmação, Freitas (2004) coloca que a regulação no campo da educação e da formação de professores adquiriu um papel central e torna-se uma das principais características no cenário e contexto instaurados a partir da “redefinição do papel do Estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo” (p. 44). Seguindo essa ótica, é preciso investir na qualidade da educação escolar e na formação dos sujeitos, visando à consolidação do projeto de crescimento econômico. Para Peroni (2012, p. 01), a política educacional é parte da redefinição do papel do Estado.

As políticas educacionais implementadas nas últimas décadas têm (re)assumido uma perspectiva (neo)tecnicista e pragmatista e vêm sendo orientadas por um modelo gerencialista de gestão com foco na apresentação de resultados. Desse modo, as políticas de formação de professores no Brasil têm sido fortemente influenciadas pelas determinações dos organismos internacionais, que encerram uma perspectiva política e ideológica neoliberal. Como exemplo dessas políticas, podemos citar, no Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Docente, os programas de formação de

professores e os programas/sistemas de avaliação externa em larga escala, sobretudo na Educação Básica, que para Hypólito (2010, p. 1343), a partir de uma articulação sistêmica, “buscam fornecer elementos para as soluções gerenciais, como também, comprovar se a educação está formando para a ordem do capital”. Neste contexto, as políticas de formação docente sofrem grandes influências, pois passam a ser orientadas a partir dessa racionalidade técnica, afetando profundamente o trabalho docente. Para Maués (2003, p. 91)

A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado.

Essa conjuntura traz modificações para o trabalho educativo em termos de maior controle pedagógico e menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e, principalmente, um aumento da intensificação do trabalho (DUARTE, 2011; MAUÉS, op. cit.). Ainda sobre esta questão, Hypólito (et al 2009, p. 100) alerta que, “novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos do professorado e das escolas: o princípio da competência e modelos gerencialistas de avaliação do sistema são alguns deles”.

Esse processo de reestruturação educativa, atrelado aos processos de regulação e subjetivação tem impactado de forma incisiva, provocando mudanças profundas no trabalho docente, formação, saberes e identidade docente, indo de encontro às formulações teóricas que possibilitaram um avanço em se pensar essas dimensões para além da racionalidade técnica, já que não é estimulado o envolvimento dos professores com atividades voltadas “para reflexão sobre a finalidade da educação, ou aquelas relativas a leituras de formação geral ou atividades de formação continuada, exceto as que se voltam para um saber-fazer - para ações pragmatistas”. (HARGREAVES *apud* HYPÓLITO, (2010, p. 1345). O professor nesse contexto de regulação exerce mais um papel de “colaborador” do que de um “intelectual”.

Para Frigotto (1996, p. 01) o projeto alternativo para qual se deve formar os professores “centra-se na idéia de que, em primeiro lugar, vem as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da reestruturação produtiva”. Nesse sentido Severino (2006, p. 65) afirma que,

O único instrumento de que os homens dispõem para reverter esse quadro é o próprio conhecimento, do qual os educadores são como que os funcionários. [...] No caso do agir humano, não são mais determinações mecânicas ou metafísicas que impõem seu rumo. É o próprio homem que precisa estabelecer suas referências de ação, graças a seu equipamento de subjetividade. Mas isso não se dá espontaneamente, como se fosse uma intencionalização espontânea. É preciso todo um investimento de reflexão, de exercício planejado de sua subjetividade. É preciso uma aplicação rigorosa do conhecimento.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: QUE PARADIGMA? QUE EPISTEMOLOGIA?

Especificamente tratando da Educação do Campo identificamos historicamente a ausência do Estado Brasileiro na promoção de políticas públicas que garantisse a democratização e a qualidade da educação destinada à população que vive no campo. A investida das políticas públicas oficiais tem, geralmente, se revestido de um caráter urbanocêntrico e alienígena às singularidades e ao contexto sócio-cultural desses territórios, impossibilitando assim a consolidação de uma educação *do* campo e *no* campo. Quanto a isso, Neto (2009, p. 25-26) argumenta que

[...] as relações sociais no campo brasileiro, neste novo século, apresentam, basicamente, dois projetos políticos em disputa: de um lado, o agronegócio, que se apresenta como “globalizado e moderno” e, de outro, o camponês que, apesar de produzir boa parte dos alimentos para consumo do Brasil, é considerado retrógrado. [...] Assim, o modelo capitalista de agricultura, no campo da educação, também defenderá a formação capitalista, centrada na competição, na formação para o “mercado de trabalho”, na “eficiência produtiva”, na “integração ao sistema” e no individualismo. Já o modelo camponês, alternativo ao modelo do agronegócio, apresenta o potencial de um projeto de educação também alternativo ao modelo competitivo deste.

Na perspectiva de luta por uma Educação do Campo como um projeto político social antagônico ao do agronegócio, esta passa a ser uma bandeira de luta assumida e

protagonizada pelos Movimentos Sociais, entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo, que, por várias décadas utilizam várias estratégias para articulação das discussões sobre a necessidade de implantação e implementação de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade no e do campo, dentre as quais se destacam: as Conferências de Educação do Campo, os Seminários, entre outros eventos, todos tendo como foco a luta por um projeto educativo adequado que atenda as especificidades do campo. No centro dessas discussões e reivindicações, muitos dos elementos reivindicados já fizeram parte da agenda política do país e depois se consolidaram nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (MOTA e MOURA, 2012). Para Neto (2009, p. 26):

[...] pode-se dizer que nas discussões acerca da educação do campo existem interesses das classes sociais que definem diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio e pelo projeto camponês de “Educação do Campo”. Como são propostas antagônicas, devem defender pedagogias que sejam adequadas aos seus interesses políticos pedagógicos.

A partir das considerações apresentadas por Neto, podemos afirmar que as políticas educacionais de regulação representam o projeto social do agronegócio e se traduz em práticas educacionais hegemônicas. Assim, dentro dessa lógica, a escola ainda continua sendo um espaço de “reprodução cultural”, quando prioriza e valoriza no seu currículo instituído e vivido uma “porção de cultura” que representa a cosmovisão de mundo de grupos dominantes e apresenta, em seu cotidiano, práticas que perpetuam a exclusão social. As políticas oficiais têm se preocupando grandemente em atender o desenvolvimento das *competências e habilidades* necessárias para formar o *aluno-produto* da mercoescola que a sociedade capitalista necessita para o seu ajuste estrutural (GADOTTI, 2000). Problematizando a educação para a escola do campo, ainda presenciamos a lógica tecnicista neoliberal buscando impor às escolas e ao currículo das escolas do campo um modelo de educação e de formação docente alienígena a esta realidade.

Assim, como apontamos acima, dentro de um mundo globalizado as políticas nacionais de formação docente têm seguido uma tendência internacional, na qual a formação docente tem procurado atender certos padrões de competência, necessários à ordem e ao mundo produtivo (SILVA, 2008); apesar de alguns discursos dessas políticas construírem narrativas que apelem para o caráter crítico e reflexivo dessa

formação. Desse modo, insistimos numa leitura mais crítica e cuidadosa do contexto de produção das mesmas e do referencial epistemológicos que as tem sustentado, pois, em nome da superação da perspectiva tradicional de formação docente, escondem-se perspectivas ideológicas neoconservadores sob o manto de possibilidades progressistas. Este é o caso das Pedagogias do “aprender a aprender”.

As pedagogias do “aprender a aprender” oferecem em sua aparência ideias e práticas superadoras e inovadoras das formas e conteúdos da educação escolar, bem como da formação de professores. O curioso é que, por conta do caráter sedutor e da pseudocrítica que faz às pedagogias hegemônicas do capital, aquelas são muitas vezes incorporadas sem maiores críticas por parte dos professores. (DUARTE, 2000, p. 14)

As concepções teóricas assentadas na pedagogia do “aprender a aprender”, de base escolanovista e cognitivista, apesar de tecer críticas à pedagogia tradicional, são enquadradas pelos teóricos progressistas como teorias não-críticas e dentro das tendências liberais, pois, sua preocupação central é a ação pedagógica centrada no aluno, na experiência e na não-diretividade da ação pedagógica, negligenciando questões de ordem político-social. Ao centrar a educação na capacidade individual, esquecem-se da dimensão coletiva, social e histórica, e principalmente dos determinantes e condicionantes históricos que afetam a dimensão individual de produção da existência humana, aspectos tão precisos na formação e na prática pedagógica dos professores do campo. Para Santos (2013, p.30) essas teorias,

Concebem a educação como um instrumento de equilíbrio e busca de consensos para a superação dos problemas socioeconômicos sem analisar radicalmente os problemas dos modos de produção e da tomada de poder pela classe proletária. Na concepção da Escola Nova, a sociedade é harmoniosa, tende a integração dos seus membros e funciona como uma espécie de corpo biológico. O ideário escolanovista é atualizado no final do século XX e consolida-se como fundamento teórico das pedagogias contemporâneas, o qual é denominado por Saviani (2007a) de neoescolanovismo, isto é, uma variante das teorias neoprodutivistas.

Duarte (2000) e Santos (2013) tem tecido várias críticas aos princípios do “aprender a aprender” como fruto do ideário da educação do novo milênio. Para os autores essa lógica esta assentada nos fundamentos das pedagogias neoprodutivistas, do escolanovismo, do neotecnicismo e do neoconstrutivismo. Santos (2013, p. 33) reforça

essa crítica ao afirma que as pedagogias do “aprender a aprender”, estão fortemente ligadas ao “ideário pós-modernista e à direção neoliberal das teorias em educação”. O referido autor ainda pontua que essa conjuntura vem contribuído para a *desintelectualização* do professor, já que na lógica do aprender aos aprender, há uma esvaziamento e recuo da teoria nos currículos de formação de professores, ou seja, as formas tradicionais são consideradas inadequadas para a formação dos docentes em sua atuação profissional. Nessa perspectiva, exigem-se uma formação que os torne proativos, eficientes e operacionais (SILVA, 2008). Campos (*apud* Silva, 2008, p. 34), considera que o que está posto, é a construção de um “novo tipo de professor, cuja profissionalidade se ancore, dentre outras, nas referências de adaptabilidade e eficácia profissional”.

Destarte, outra crítica que se faz a essa conjuntura é a adoção da “Pedagogia das Competências” como concepção teórica para fundamentar os processos de formação de professores. Para Silva (2008) a palavra competência tem estado no centro das propostas de reformas curriculares em diferentes contextos e países. A autora pontua a necessidade de tensionar e fazer uma leitura crítica sobre esse termo no sentido de compreendamos a sua natureza, origem, evolução e caráter histórico para que o termo não se torne “lugar-comum” nos discursos pedagógicos. Desse modo nos cabe perguntar quais os sentidos e significados da palavra *competência* nos discursos pedagógicos?

Santos (2013) chama a atenção para a necessidade de analisar o seu sentido. De acordo com Maués (2003, p. 106) “A utilização da pedagogia das competências na formação de professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais”, justamente por seu foco central residir no seu caráter pragmático, ou seja, a mobilização de recursos cognitivos para resolução de problemas. Ademais, a noção de competência tem sido rebatida por ser portadora de uma concepção instrumental da formação humana e assim, tem orientado a emergência de práticas educativas que priorizam processos de adaptação do homem a sociedade, já que, pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado e primar pelo senso comum como lógica orientadora das ações humanas, reduzindo o sentido do

conhecimento à dimensão prática (MAUÉS, 2003; RAMOS, 2001; SANTOS, 2013, DUARTE, 2000). Seguindo esse raciocínio crítico, Pereira (2012, p. 70) coloca que:

Isto considerado permite compreender as artimanhas do capital na educação e pressupõe observar que as propostas das diretrizes curriculares para a formação de professores com base em “competências” têm sua ênfase na “qualificação” técnica do professor e, portanto, em conteúdos a-históricos e descontextualizados, deixando de lado a sua formação como pessoa e como cidadão, o que requer, em contraposição, uma formação política que permita ao profissional da educação a compreensão das questões socioeconômicas envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, possibilitando-lhe autonomia para tomar decisões lúcidas no contexto em que se insere, respondendo aos interesses sociais.

Desse modo, a formação de professores distancia-se do conhecimento científico, filosófico, sociológico e principalmente político da realidade, já que, a concepção de competência constitui-se a categoria central para a formulação das políticas e dos cursos de formação de professores (SANTOS, 2013). Assim, trabalhar por competências exige dos professores,

Mudanças na sua prática pedagógica de forma a ajustar o processo ensino/aprendizagem à realidade de um mundo sem fronteiras, de economia globalizada, onde o conhecimento é cada vez mais complexo, e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, continuamente recicladas ou substituídas, torna o acesso a ele mais rápido. Nesse mundo, produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, essenciais às empresas contemporâneas. (FIRMINO e CUNHA, 2005, p. 03).

Problematizando a educação oferecida as populações que vivem no campo, presenciemos a lógica tecnicista neoliberal buscando impor às escolas e ao currículo das escolas do campo um modelo de educação e de formação docente alienígena a esta realidade. As observações assistemáticas e contato inicial no interior das escolas têm permitido identificar alguns mecanismos de controle do trabalho docente na sala de aula, dificultando a gestão do trabalho pedagógico na perspectiva da educação do campo, uma vez que, os professores tem que seguir o *script* das políticas de regulação. Existe muito pressão por parte da gestão educacional para a produção de resultados na busca de atingir os indicadores do IDEB. Os professores tem que buscar a qualquer custos elevar a média de suas escolas. Há uma excessiva preocupação e cobrança com o

desempenho dos alunos na Prova e Provinha Brasil, levando muitos professores a dedicar um tempo pedagógico considerável dos alunos no treinamento para a realização dessas provas.

Apontamos que o Projeto Político e Pedagógico para a Educação do Campo coloca o professor como um sujeito e que deve atuar na perspectiva de um intelectual orgânico e não como um mero reproduzidor e expectador como “quer” as políticas de regulação. Acreditamos que a perda de controle e autonomia do trabalhador sobre seu processo de trabalho leva-o à perda da “noção de integridade desse processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se de sua concepção” (OLIVEIRA, 2004, p. 1134). Partimos do pressuposto de que trabalhar extrapola a aplicação meramente técnica de uma série de conhecimentos e habilidades, pois o trabalho é o processo em que o homem, ao transformar a realidade, faz-se e transforma-se. Nesse sentido, Marx (1983, p. 197-198), define trabalho como:

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais entre si próprio e a natureza. Ele se opõe à natureza como uma de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência à sua própria autoridade.

Ademais, o trabalho docente nas escolas do campo deve ser realizado por um tipo de professor cuja identidade foge aquela produzida pela lógica das políticas neoliberais. Nesse sentido, Araújo (2004, p. 21) defende que:

A prática educativa do professor rural deve propiciar, através de uma variada carga de representações, significados e valores, o robustecimento da consciência dos rurícolas, no intuito de combater o conjunto das condutas concebidas por uma concepção neoliberal que vem submetendo os trabalhadores e as populações tradicionais ao máximo de exploração e de embrutecimento.

CONSIDERAÇÕES

Nunes (2002, p. 01) ressalta para a necessidade de se pensar o “grande desafio para os sistemas de formação de professores quando estes se vêem obrigados a corresponder às demandas do processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil”. E, no contexto da educação do campo o desafio é ainda maior já que a consolidação do projeto político pedagógico para escolas do campo requer do professor, segundo Araújo (2004, p. 22), a atitude de resistir aos valores “dominantes no âmbito da escola, formulando, a partir de sua experiência, novos valores, mediatizando a construção de um processo educacional de vanguarda comprometida com os reais anseios das camadas populares da sociedade”. Até porque,

Na sociedade capitalista, as condições concretas de trabalho são impeditivas à formação da identidade, na medida em que as produções da vida material - as relações econômicas entre os indivíduos – não tem como referência a humanização das interações entre os seres humanos. (ARAÚJO, 2004, p. 20)

Dessa forma, questionamos qual a epistemologia que deverá sustentar a formação dos professores do campo? Obviamente esta epistemologia deve nascer e estar intrinsecamente vinculada aos princípios que ancoram o projeto político pedagógico da educação do campo. A Educação do Campo é um projeto oriundo das lutas históricas dos movimentos sociais de luta pela terra e representa um movimento contra-hegemônico à lógica do capital, portanto às políticas conservadoras de caráter neoliberal.

E, portanto, é com base nesses princípios que as políticas e os processos de formação de professores do campo devem estar alicerçados. Tais princípios trazem a necessidade de se buscar outras pedagogias como sustentáculo e ancoragem epistemológicos dessa formação. Pedagogias que tem como base as teorias críticas de educação “baseadas na visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade”. Aqui o *Movimento Por uma Educação do Campo* defende a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, a Pedagogia Socialista e a Pedagogia do Movimento como referências basilares de todo processo educativo da educação do campo, das relações com a aprendizagem e nos processos de formação de professores. Portanto, o processo de formação transcende

a lógica da adaptação mecânica, para um processo de constante reinvenção dialética ao mundo.

Assim, formar, educar sujeitos do campo implica transformar as circunstâncias sociais desumanizadoras e acima de tudo preparar os sujeitos para serem os protagonistas destas transformações (SILVA, 2013). Nesse sentido, os Movimentos Sociais tem se destacado na defesa de uma formação específica para o professor do campo, para que os mesmos possam articular os conhecimentos teóricos da academia com a realidade sistematizando-os e transformando-os em práticas pedagógicas significativas, tornando o conhecimento mais acessível ao aluno para que possa imprimir o rumo da transformação social.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: Regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANTUNES-ROCHA, M. Isabel ;MARTINS, A. A. *Formação de Educadores no Contexto da Educação do Campo*. Minas Gerais, 2011.
- ANTUNES-ROCHA, M. I; *Licenciatura em Educação do Campo: Histórico e Projeto Político Pedagógico*. In. ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, A. A Belo Horizonte; Autentica Editora, 2009.(Col. Caminhos da Educação do Campo 1), p.39-58
- ARAÚJO, Wagner Paiva. *Práticas pedagógicas no meio rural*. Mabaus: EDU/FAPEAM, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pedagogia do Oprimido*. In: CALDART, Roseli Caldart; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, pp. 553-560.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Políticas de Formação de Educadores(as) do campo*. *Cadernos Cedes*, Campinas, Vol. 27, n 72, p.157-176, maio/ago.2007.
- BALL, Stephen J. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>.
- BARROSO, João. *Autonomia nas escolas: uma ficção necessária*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17(2), pp. 49-83.
- CALDART, Roseli Caldart. *Pedagogia do Movimento*. In: CALDART, Roseli Caldart; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário*

da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, pp. 545-553.

ClAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: CALDART, Roseli Caldart; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, pp. 561-569.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte. MG: Fino Traço, 2011.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Autores Associados, 2000.

FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. A pedagogia de competências na reforma da educação profissional no Brasil: entre a teoria e a prática escolar. In: *Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 2005 (GT 09: Trabalho e Educação)*. Disponível em ><http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09607int.rtf>. Acesso em 18 de out. de 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a Forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: *Anais da 27ª Reunião Anual da AMPED*. Caxambu/MG. 2004 (GT 13: Educação Fundamental).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 1996.

GADOTTI, Moacir. Uma escola, muitas culturas: educação, e identidade, um desafio global. In: GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA Jarbas Santos; PIZZI Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.100-112, jul/dez 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.

LIMA, LICÍNIO C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação Teoria e Prática*. Rio Claro. V. 21, n. 38, out-dez, 2011.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, vol.1, t.1, 1983.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/2003, pp. 89-117.

MOURA, Terciana Vidal Moura e SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Revista Debates em Educação*, UFAL, Maceió-AL, Vol. 4, No 7 (2012). Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>.

MOTA, Eliete Soares; MOURA, Terciana Vidal. A formação continuada de professores para as classes multisseriadas no município de Castro Alves-BA. *Revista Entrelaçando*, nº 7, v. 2, ano III, set.-dez/2012, pp.116-132.

NETO, Antônio Júlio Menezes. Formação de Professores para Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. ANTUNE-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte; Autentica, 2009, p. 25-38. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 1).

NUNES, Cely do Socorro Costa Nunes. *Pedagogia das competências e suas implicações para a formação de professores no Brasil: O CENÁRIO*. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3_4_2002.pdf. Acesso em 12 de Nov. de 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte. MG: Fino Traço, 2011

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007 355. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.* Campinas, v. 25, n. 89, set/dez, 2004, p. 1127 – 1144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 26 de outubro de 2012.

PEREIRA, Sueli Menezes. Educação Básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: a formação por competências em análise. *Cadernos de Educação*, n. 33, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/A%20autonomia%20docente.pdf>. Acessado em 14 de out. de 2012.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Cláudio Félix dos. *O “aprender a aprender” na formação de professores do campo*. Campinas-SP: Autores Associados; Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2013.

SEVERINO, Antonio J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. Formação de Educadores: artes, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006. P. 61-72.

SILVA, Mônica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Simone Araújo. *Desafios para a formação de sujeitos sócio-históricos na educação camponesa*. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/simonearaujo.pdf>. Acesso em 12 de nov. de 2013.

TRICHES, Jocemara. *As Diretrizes do curso de Pedagogia: aproximações com as diretrizes educacionais de organizações multilaterais*. Disponível em: <file:///C:/Users/FABIO/Downloads/2882-7134-1-PB.pdf>. Acesso 15 de março de 2014.



ESCOLA DE DIREITO

Reinventando a escola multisseriada

Maria Isabel Antunes-Rocha
Salomão Mufarrej Hage (Orgs.)

autêntica

Centro de
Educação
do Campo

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA E RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PROBLEMATIZANDO AS REPRESENTAÇÕES NEGATIVAS SOBRE AS CLASSES MULTISSERIADAS¹

Fábio Josué Souza dos Santos – fabio13789@yahoo.com.br
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Terciana Vidal Moura – tercianavidal@hotmail.com
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

RESUMO

Partindo da análise de representações sociais negativas acerca das classes multisseriadas e da multisseriação levantadas em atividades de pesquisa, ensino e orientação de trabalhos acadêmicos pelos autores, o artigo procura discutir as razões históricas e políticas que contribuem para a emergência, estruturação e a permanência de tais representações entre professores e gestores das redes municipais de ensino no estado da Bahia. Neste sentido, o artigo discute as políticas de modernização educacional implementadas no Estado ao longo do século XX, que, progressivamente, foram difundindo o paradigma de organização curricular seriada e instituindo a racionalização do trabalho docente no âmbito das redes municipais de ensino.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas – Políticas educacionais – Trabalho docente – Representações Sociais.

Introdução

O fenômeno das **classes multisseriadas** ou **unidocentes**, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste.

Tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este

¹ Artigo publicado no livro *“Escola de Direito: reiventando a escola multisseriada”*, organizado por Maria Isabel Antunes-Rocha e Salomão Mufarrej Haje, publicado pela Editora Autêntica, Belo Horizonte, em 2010 (Cap. 2, pp. 35-47).

modelo de organização escolar/curricular tem resistido. Como “fênix que renasce²”, as classes multisseriadas tem desafiado as tentativas governamentais que tentaram extingui-las³.

Surpreendentemente, os números desmascaram as teses que a colocam como coisa do passado, em extinção: elas somam, segundo o Censo Escolar 2006, cerca de 71.991 estabelecimentos que abrigam 104.919 turmas com esta configuração. A tabela abaixo, extraída do trabalho de Silva (2007, p. 26), desdobra estes dados por região e permite-nos melhor localizar estas escolas e classes:

Tabela 01 – Distribuição das Escolas e Classes Multisseriadas nas Macro-Regiões Brasileiras - 2006

Regiões do Brasil	Escolas Multisseriadas	Classes Multisseriadas
Sul	4.278	5.988
Sudeste	9.267	15.734
Centro-Oeste	1.788	4.115
Nordeste	41.444	59.654
Norte	15.214	20.919
Total	71.991	104.919

Fonte: SILVA (2007, p. 26). Tabela elaborada a partir de dados extraídos do Censo Escolar 2006 do MEC/INEP.

Interessa pontuar que os estados da Bahia e do Pará são os que reúnem maior número de escolas e classes com este tipo de organização. Dados do Censo Escolar de 2003 apontavam um total de 21.451 classes multisseriadas na Bahia, distribuídas em 14.705 escolas e, no Pará, 11.231 turmas em 8.675 escolas multisseriadas (HAGE, 2005, p. 44).

Não obstante, esta presença viva no cenário educacional brasileiro, as classes multisseriadas padecem do “abandono”, do silenciamento e do preconceito.

² Fazemos uso aqui de termos presentes no título do sugestivo artigo “Fênix que renasce ou praga a ser exterminada: classes multisseriadas”, de autoria de Silva, Camargo e Paim (2008).

³ O Plano Nacional de Educação – PNE, sancionado através da Lei 10.172/2001, expressa bem a posição governamental a favor da extinção das classes multisseriadas, contrariando a LDB. Entre as **Diretrizes** estabelecidas para o Ensino Fundamental, o PNE estabelece que “A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade” (BRASIL, 2001, p. 49). Reforçando esta Diretriz, o item **Objetivos e Metas**, deste mesmo Plano, propõe, dentre outros, “[...] 15) Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos; 16) Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas” (BRASIL, 2001, p. 51). Esta posição contrária, dentre outros, os artigos 23 e 28 da LDB que propõem formas diversas de organização curricular, numa tentativa de estimular a superação da fragmentação instituída pelo modelo curricular seriado, que o PNE parece pretender reforçar.

Via de regra, estas classes funcionam em prédios escolares com uma arquitetura inadequada (apertada, mal iluminada, mal arejada, com mobiliário considerado ultrapassado para as escolas urbanas⁴), geralmente constituída de uma única sala de aula (chamada pejorativamente de “escola isolada”), relegada ao descaso. Quase sempre faltam livros, materiais didáticos, merenda escolar; o transporte oferecido é inconstante.

O silenciamento se expressa na resistência que teve o Estado brasileiro em reconhecer esta realidade e destinar-lhes os investimentos necessários. Basta dizer que a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as escolas de classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa⁵, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas (FREIRE, 2005; LOPES, 2007; XAVIER NETO, 2007).

O silenciamento se manifesta, também, nas Universidades que têm se negado a considerar a importância e a resistência destas classes, pois são escassas por demais as pesquisas sobre esta realidade. Além disso, os cursos de formação de professores, mesmo aqueles situados nas regiões interioranas do País, geralmente, ignoram o multisseriamento não o abordando como temática pertinente em seu currículo.

Assim, o abandono e o silenciamento, aliados a outros elementos, contribuíram historicamente para a constituição de uma representação preconceituosa acerca do multisseriamento e das classes multisseriadas, vistos como os grandes responsáveis pela (suposta) má qualidade da educação nas escolas do campo.

A vivência com professores/as que lecionam em classes multisseriadas; o contato, mesmo que assistemático, com estes/as profissionais, têm nos permitido levantar a existência de um discurso muito negativo acerca do multisseriamento, como também constata Dilza Atta (2003, p. 17):

⁴ Geralmente, quando as escolas da cidade recebem mobiliário novo, o mobiliário antigo, usado, considerado imprestável, é remetido para as escolas da roça. Certa feita, em um município do Recôncavo Sul, quando acompanhava o Secretário de Educação em uma visita a uma escola urbana, ouvimos de uma Diretora, feliz com a chegada de mobiliário novo na sua escola, a seguinte pergunta “Secretário, o que eu faço com estas cadeiras velhas?” ao que este respondeu: “Ajunte tudo que o caminhão vem buscar para levar para as escolas da roça!”

⁵ O Projeto Escola Ativa constitui-se num projeto instituído pelo Ministério da Educação – MEC, em 1997, no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, do Governo Federal e parceria com estados e municípios. O Escola Ativa inspira-se na experiência da *Escuela Nueva* desenvolvida nos anos 1970 na Colômbia e reaplicada em diversos países da América Latina na década de 1980. Voltado exclusivamente para as classes multisseriadas, o projeto consiste em uma proposta metodológica fundada em princípios escolanovistas, de bases eminentemente psicopedagógicas, que desconsidera as contribuições da Sociologia e da Filosofia da Educação, da Antropologia, da Política, etc.

A ECMS [Escola de Classes Multisseriadas] é vista como uma opção de segunda categoria, já que não se tem o “ideal” que é a seriada. Raríssimas professoras me têm declarado gostar de ensinar a essas classes, aceitando-as tais como são. Elas são consideradas o avesso das seriadas a que se espera um dia chegar.

No bojo desta negatividade, a seriação chega a ser apontada como a solução para a dita “má qualidade do ensino das escolas da roça”, atribuída, equivocadamente, ao multisseriamento⁶.

Ouvindo professores e professoras de classes multisseriadas

A análise dos dados levantados em diversas atividades de ensino e pesquisas por nós realizadas ou orientadas em nossa trajetória profissional⁷ tem revelado a existência de representações sociais negativas sobre as classes multisseriadas e a multisseriação. Usando novamente parte do sugestivo título de um artigo de Silva, Camargo e Paim (2008), poderíamos dizer que normalmente as classes multisseriadas são vistas como verdadeiras “pragas que precisam ser exterminadas”. Vejamos mais claramente o que nos dizem alguns professores, ao falar sobre as classes multisseriadas:

– [...] Pela experiência que tenho, pelo tempo que tenho na área da educação, vejo como um erro gravíssimo a questão das salas multisseriadas. O professor não tem condições de lutar com cinco **séries** ao mesmo **tempo**. (Fala de uma Secretária Municipal de Educação de um município do Baixo Sul da Bahia, *apud* SANTOS, 2008, p.55).

– Na classe multisseriada eu me sinto confusa e ao mesmo tempo desorientada quando vejo tantas **séries** juntas precisando de atenção. E a gente não tem **tempo**, nem como dar assistência a todos. (Professora 1, município de Valença-Ba; *apud* SANTOS, 2008, p.57).

⁶ Questionamos aqui as falas que têm atribuído às escolas da roça e, sobretudo, às classes multisseriadas, um ensino de “má qualidade”. Primeiramente, é preciso problematizar o que se define como qualidade. De que qualidade estamos falando? Em segundo lugar, é preciso registrar que se considerássemos o desempenho escolar dos alunos das escolas multisseriadas medidos a partir de parâmetros instituídos pelos currículos urbanocêntricos, não temos ainda estudos comparativos que nos demonstre de forma mais rigorosa a inferioridade da qualidade das classes multisseriadas, quando comparadas às classes seriadas (do campo ou da cidade).

⁷ O autor foi, de setembro/2005 até março/2009, Professor Auxiliar da Universidade do Estado da Bahia, lotado no Departamento de Educação do *Campus* XV, Valença. Desde julho/2008, é Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia lotado no Centro de Formação de Professores - *Campus* Amargosa. A autora é, desde setembro/2007, Professora da Universidade do Estado da Bahia, lotada no Departamento de Educação do *Campus* XV, Valença. Em seu trabalho, têm desenvolvido atividades de ensino em cursos de graduação em Pedagogia, notadamente nas disciplinas Educação do Campo, Currículo, Metodologia do Ensino; têm orientado Trabalhos de Conclusão de Curso (Monografia) na graduação e na especialização *latu sensu*; e, ainda, têm participado de projetos de pesquisa e extensão sobre a temática da Educação do Campo, focando, mais recentemente, a questão das classes multisseriadas.

- Eu já disse à Diretora que paro (sic) ano eu não quero trabalhar de jeito nenhum em classe multisseriada. É difícil! Você tem que fazer um plano para cada **série**, com exercícios diferentes para cada **série**”. (Professora 2, município de Valença-Ba; *apud* SANTOS, 2009, p. 11).
- Como se sente trabalhando numa classe multisseriada?
- Desesperada, porque muitas vezes não vejo um avanço visível da turma, **não consigo dá atenção suficiente** aos alunos que mais necessitam e a metodologia que gosto de usar (história, jogos, músicas, etc.) nem sempre favorece a todas as **séries**. [...] Fiquei quase em choque quando fiquei sabendo que ia para uma classe multisseriada. (Professora 3, município de Amargosa - Ba; *apud* SANTOS e MOURA, 2008, p. 9).

Os trechos acima, exemplos de falas muito recorrentes entre os professores, apontam, primeiramente, que as categorias tempo e série são estruturantes do fazer pedagógico dos professores e professoras de classes multisseriadas, revelando, assim, uma forte influência do paradigma seriado urbanocêntrico (CORRÊA, 2005).

As falas apontam ainda a presença de representações sociais que negativizam as classes multisseriadas.

O conceito de Representação Social vem sendo discutido há algum tempo por teóricos interessados em estudar a relação entre o indivíduo e sociedade, estudando os fenômenos psicossociais. Uma representação é um conhecimento construído na interação indivíduo sociedade, sendo uma maneira de interpretar, de conceituar a realidade cotidiana, que é influenciada pelos valores, crenças e estereótipos de um determinado grupo, ou seja, refere-se a saberes construídos socialmente, que passam a influenciar no comportamento e na forma de pensar do grupo, possibilitando a construção e recriação do objeto por parte de quem representa. (ANADON; MACHADO, 2003).

Vale ressaltar que a representação social nos leva a relacioná-la ao comportamento dos atores sociais ou grupos em determinada sociedade que estão em processo constante de construção, por isso se torna fundamental esse estudo para podermos compreender como estas representações influem no modo de vida e de pensar de um determinado grupo.

O estudo das representações sociais vem se tornando um tema cada vez mais emergente no campo da Educação, uma vez que nos permitem entender como e porque as pessoas pensam e agem de determinada forma. O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para as pesquisas educacionais, na medida em que investiga juntamente como se formam e como funcionam os sistemas de referências que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais que marcam as identidades, as representações

sociais constituem elementos importantes à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (ALVES-MAZOTTI, 2001).

As representações negativas sobre as classes multisseriadas, como as que se infere das falas acima, não podem ser tomadas como verdades absolutas e merecem ser problematizadas. Neste sentido, dedicamo-nos, aqui neste artigo, a problematizar estas representações compartilhadas pelos professores, a partir das seguintes indagações: Onde surgem e em que se ancoram essas representações? Como, onde e quando elas foram construídas?

Perscrutar respostas a estas questões coloca-nos a necessidade de explorar várias dimensões do problema a exemplo das conjunções históricas, políticas, sociológicas, culturais e pedagógicas que o atravessa. Nos limites deste artigo, optamos por priorizar aqui o recorte histórico na tentativa de compreender as circunstâncias históricas e políticas que contribuem para a emergência de tais representações. Procuramos, então, no tópico adiante, trazer alguns elementos de nossa História da Educação para tentar entender porque os professores compartilham tais representações negativas sobre o multisseriamento.

Nossa hipótese principal é que o processo de modernização educacional, fundada na lógica da expansão de um modelo seriado, homogeneizador, e sustentado numa lógica positivista de conceber o currículo, que tem institucionalizado uma racionalização do trabalho pedagógico, tem sido um dos principais elementos que contribuem para a emergência destas representações negativas e sua persistência entre nós.

Pelos caminhos da História: procurando entender as representações sobre as classes multisseriadas

Primeiramente, é preciso pontuar que estas representações negativas nem sempre existiram. Elas são resultado de um determinado momento histórico e resultado de condicionantes diversos, como apontaremos adiante.

Nosso trabalho com ex-professoras leigas que atuaram em escolas multisseriadas nas escolas da roça entre 1960-1990, por exemplo, tem nos permitido constatar que o multisseriamento não se constituía em obstáculos para a realização de seu trabalho pedagógico, para estas docentes⁸. Quando relatam sobre o seu trabalho nestas classes, as

⁸ Referimo-nos ao trabalho sobre história de vida de ex-professoras de classes multisseriadas na região do Recôncavo Sul da Bahia, inserido no âmbito do macro projeto de pesquisa “**Ruralidades Diversas - Diversas Ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil**”. O macro projeto, que conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa em (Auto)Biografia e História Oral - GRAFHO do Programa de Pós-Graduação

reclamações recorrentes nas narrativas dessas professoras recaem, geralmente, sobre os seguintes aspectos: a sobrecarga de trabalho (ser secretária, zeladora, merendeira, etc.); a indisciplina e falta de respeito dos alunos, sobretudo nos anos finais de seu trabalho onde o choque de gerações (a da professora e dos alunos) assumia maior intensidade; e a falta de valorização profissional (baixos salários, atraso no pagamento, etc.). A pluralidade de tempos e ritmos que configura a classe multisseriada não é evocada como um problema para estas docentes que, quase sempre, são provenientes de um percurso estudantil em escolas com este mesmo modelo de organização.

Quando, então, as classes multisseriadas passaram a incorporar sentidos negativos? Antes de responder esta questão, julgamos importante apresentarmos um brevíssimo histórico das escolas de classes multisseriadas no Brasil.

Segundo Dilza Atta, as classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos Jesuítas, com vínculo com o Estado, ou sem esse vínculo, mas convivendo, no tempo, com os professores ambulantes que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras (ATTA, 2002). Ainda segundo a autora (ATTA, 2002, p. 12), nas pequenas vilas, nos lugarejos pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de alguém que podia ser professor e, aí, elas aprendiam a ler, escrever e contar. Mais tarde, as classes multisseriadas foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela Lei Geral do Ensino de 1827 que, em seu artigo primeiro, determinava que “em todas as cidades, *villas e logares* mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (ATTA, 2003; NEVES, 2000).

O Método Lancasteriano, trazido para o Brasil como grande novidade na terceira década do século XIX, procurava difundir o que então chamava de “Ensino Mútuo” ou monitorial, sob patrocínio do Estado⁹. Assim, ensinar pessoas de diferentes idades e níveis de aprendizagem ao mesmo tempo foi assumido e incentivado pelo Estado como uma grande inovação educacional no século XIX (NEVES, 2000).

Somente a partir da República e, mais fortemente, a partir da década de vinte do séc. XX, foram se popularizando, sobretudo nas cidades, os Grupos Escolares organizados de forma seriada, por idade e por nível de domínio das aprendizagens esperadas e, geralmente,

em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *campus* I, Salvador, e do CAF – Grupos de Pesquisa em Currículo, Avaliação e Formação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, *campus* Amargosa.

⁹ O Método de Lancaster apresentava como principal novidade um sistema de monitoria em que alunos em estágios mais “avançados” de aprendizagem ensinavam outros alunos mais novos ou em estágios menos “avançados”. Os monitores, escolhidos pelos mestres, recebiam instrução à parte. O Ensino Mútuo foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827 e, anos após, começou a sofrer questionamentos diversos, vindo a ser oficialmente abandonado (NEVES, 2000; ATTA, 2003).

com as crianças separadas por sexo. Nas vilas e povoados, bem como na zona rural, apesar da instituição dos Grupos, permaneceram funcionando as escolas isoladas, multisseriadas, o que, para atender a problemas de ordem demográfica, em locais de baixa densidade populacional, vem ocorrendo até hoje.

A criação dos Grupos Escolares vai se constituir numa novidade e num esforço modernizador dos governos, porque, como observa Carvalho (2004), até o final do séc. XIX,

As aulas eram dadas na casa do próprio professor e apenas eventualmente aproveitou-se um prédio anteriormente ocupado pelos jesuítas ou outro tipo de convento, para local de ensino. Assim, não era preciso haver um edifício escolar para que a escola existisse. Foi só na década de 1870 que se construíram os primeiros edifícios escolares para funcionarem como escolas públicas no Brasil, sendo o primeiro deles no Rio de Janeiro. (CARVALHO, 2004, 187-188).

Os Grupos Escolares ou Escolas Reunidas vão trazer duas novidades: uma arquitetura própria, especialmente edificada para fins de escolarização, baseada no princípio da racionalização do espaço; e vai instituir uma fragmentação e maior controle do tempo pedagógico nas escolas.

[Os grupos escolares] fundamentavam-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamento supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção de ensino simultâneo, a radicalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aulas e vários professores (SOUZA, *apud* SILVA, 2008, p. 36).

Referindo-se aos Grupos Escolares, Carvalho (2005) aponta que este tipo de instituição previa uma organização administrativo-pedagógica que estabelecia modificações profundas e precisas na didática, no currículo e na distribuição espacial de seus edifícios escolares:

[...] Sua proposta de organizar a construção do conhecimento de modo simultâneo foi uma clara oposição ao ensino mútuo ou método Lancaster, bastante comum no século XIX, que reunia em uma mesma sala alunos com idades e níveis diferentes de escolarização. A seriação e a uniformização dos conteúdos sancionados pelo método “lições de coisas” foi responsável por organizar o tempo escolar, distribuindo gradualmente os conteúdos nos quatro anos que compunham o curso primário, o que resultou no uso de livros didáticos, de literatura infantil e cartilhas ajustados ao currículo da escola primária (CARVALHO, 2005, p. 72).

Outra característica dos grupos escolares foi a introdução da figura do seu diretor, cargo que até então não existia na esfera pública escolar (CARVALHO, 2005, p. 72).

Os Grupos Escolares são criados dentro de uma política de modernização educacional e se organizam, primeiramente, nas capitais e, depois, nas cidades do interior, através da reunião de escolas multisseriadas “isoladas” – pequenas escolas que funcionavam em espaços improvisados – em prédios escolares maiores, construídos especialmente para este fim¹⁰. Em alguns municípios do interior da Bahia, encontram-se, ainda hoje, edifícios construídos na década de 1950 com a denominação de “Escolas Reunidas”, expressando assim a política de extinção das “escolas isoladas”, que funcionavam num regime “multisseriado”.

Portanto, símbolo da modernização educacional que foi introduzida no Brasil no início do século XX e se expandindo nas décadas seguintes, os Grupos Escolares são responsáveis pela difusão de um modelo curricular seriado, instituindo uma fragmentação do processo de ensino e uma racionalização do trabalho pedagógico. Pouco a pouco, eles vão se popularizando pelo interior do país, através de ações dos governos estaduais. Não esqueçamos que, até antes da década de 1970, a responsabilidade pela instrução pública é, sobretudo, uma atribuição dos governos estaduais.

A incorporação do modelo seriado pelos municípios

A partir da década de 1970, progressivamente, os municípios vão assumindo a educação municipal e alguns programas federais são pensados para estruturar a educação municipal (SOUZA & CABRAL NETO, 2001; QUEIROZ, 2001; BOAVENTURA, 1996). Criam-se os Órgãos Municipais de Educação. Estas ações ampliam-se a partir da Constituição Federal de 1988, quando esta oferece maior autonomia aos municípios, possibilitando, no âmbito educacional, a criação de seu sistema de ensino. Na década de 1990, a estruturação da educação municipal aprofunda-se, sobretudo a partir da LDB e do FUNDEF, que instituiu uma política de municipalização induzida, fazendo crescer enormemente as matrículas e as responsabilidades dos municípios com a educação local.

Neste contexto, as Secretarias Municipais de Educação, criadas em substituição a outros Órgãos Municipais de Educação menos estruturados e de menor prestígio e ação

¹⁰ Segundo Carvalho (2005, p. 68), a criação de grupos escolares no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX esteve relacionada ao projeto educacional republicano cujo objetivo era “esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação”.

executiva (coordenadoria, departamento, serviço, setor, etc.), vão se constituir em um espaço privilegiado de organização da educação municipal.

Com a criação e/ou municipalização de novas escolas, amplia-se o número de diretores, coordenadores, supervisores, assessores, instituindo-se uma estrutura burocrática mais complexa que, a partir deste momento, começa a desenvolver políticas municipais de educação mais efetivas, entre as quais se destacam a criação de novas escolas, a implantação de políticas de transporte estudantil e nucleação escolar e ações de coordenação pedagógica que pouco a pouco vai instituir um maior controle e racionalização do trabalho pedagógico das escolas, entre as quais as escolas de classes multisseriadas.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico do professor, que antes era desenvolvido de forma mais livre e autônoma, passa a ser constantemente acompanhado – noutra palavra “vigiado” – pelos membros da Secretaria, através de estratégias diversas, dentre as quais a realização de encontros periódicos de planejamento pedagógico (geralmente realizados nas cidades ou em distritos ou vilarejos onde era possível reunir um número maior de docentes, com periodicidade semanal, quinzenal ou mensal) e as visitas às escolas são as mais emblemáticas.¹¹ Então, as aulas, que antes eram planejadas e desenvolvidas mais autonomamente pelas professoras com base em critérios internos à classe – a faixa etária, o nível de aprendizagem, os ritmos de cada um, etc., são agora padronizadas, uniformizadas, definidas a partir de critérios externos, pois são elaboradas a partir dos conteúdos definidos previamente para cada série, em geral retirados dos livros didáticos adotados.

Disso, resulta aos professores um engessamento de suas práticas pedagógicas e uma dificuldade de estabelecer uma dinâmica própria e mais autônoma no seu fazer docente na classe multisseriada, como bem expressa a professora a seguir:

– Para o professor e para o aluno também é bem melhor pra trabalhar na seriação que na multisseriada. [Na classe seriada] Você tem mais tempo, você fala pra todo mundo a mesma coisa, passa o mesmo assunto... é bem mais fácil! Então, quando o aluno tem vontade de aprender ele se desenvolve bastante. É um trabalho bem melhor, por que a seriação tem muito mais facilidade. O professor faz só um planejamento, uma matriz só pra um determinado assunto, né? Facilita muito, você pode trabalhar com duas disciplinas num turno. Enquanto na multisseriada é uma dificuldade terrível! (Professora 4, município de Valença-Ba; *apud* SANTOS, 2008, p.73).

¹¹ Note-se que estas ações dão-se em consonância com a implementação, pelo MEC, de políticas educacionais de cunho neoliberal, fundadas na racionalidade técnica e que “impõem rigorosas exigências ao sistema público de ensino” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 69).

Ainda sobre esta questão, Dilza Atta (2003, p. 17) nos alerta que para fugir das dificuldades instituídas pelo multisseriamento, os professores, com apoio e recomendação dos sistemas de ensino, tentam promover uma “seriação da classe multisseriada”. “Tenta-se fugir da dificuldade, “seriando” a multisseriada seja na distribuição do tempo, na organização do espaço, na fusão das quatro séries em duas (reduzindo os conteúdos das séries mais adiantadas aos das mais atrasadas), no uso de mais de um quadro de giz e assim por diante”.

O que temos observado em nossa experiência é que nos encontros de planejamento pedagógico, onde geralmente os professores são reunidos por série para realizar os planos de aulas, os professores das classes multisseriadas participam do planejamento com grupos de professores de uma determinada série e, findo o planejamento, saem copiando o planejamento de outras séries. Assim, ao final do período de planejamento, o docente encontra-se diante de um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede, demonstrando claramente uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico.

Estas práticas mostram, claramente, que “O paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo [...] (CORRÊA, 2005, p.164).

Entretanto, mesmo fortemente influenciados pelo paradigma curricular seriado, não podemos desconsiderar a existência de uma “pedagogia das classes multisseriadas¹²”, caracterizada por uma prática pedagógica fundada nos saberes construídos nas relações e mediações que se estabelecem no interior das classes multisseriadas cotidianamente.

Os dados que fomos levantando em nossas atividades têm nos possibilitado constatar, também, que a história de vida dos professores interfere, decisivamente, nas representações que estes constroem sobre as classes multisseriadas. Professores que estudaram em classes multisseriadas, e, ainda, aqueles que possuem maior tempo de serviço em turmas multisseriadas, parece ter uma relação mais tranquila com turmas desta natureza, implementando práticas mais flexíveis e desenvolvendo currículos mais abertos aos tempos e ritmos diversos que marcam estes espaços, como se pode testemunhar nas falas abaixo:

– Trabalhar com classes multisseriadas é um verdadeiro aprendizado e que exige bastante equilíbrio, por parte do professor, para saber administrar uma sala de aula nessas classes. A maior dificuldade é saber lidar com níveis de aprendizado diferentes e ter um controle da sala de aula, pois se não estivermos atentos os

¹² Fazemos uso aqui da expressão que vem sendo utilizada por Terciana Vidal Moura, co-autora deste artigo, em pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto “Ruralidades diversas-diversas ruralidades”, a que já nos referimos na nota 7.

alunos se dispersam e acabam não absorvendo nada do que ensinei na aula”. (Professora 5, município de Valença-Ba; *apud* SANTOS, 2009, 8).

– A prática com o multisseriado não é fácil, mas também não é um bicho de sete cabeças. A gente tem que prestar atenção quando for passar as atividades, pois quem sabe mais faz logo e fica bagunçando. Então, eu começo pelos da 1^a. e 2^a. enquanto os maiores estão fazendo leitura silenciosa”. (Professora 6, município de Valença-Ba; *apud* SANTOS, 2009, p. 10).

Essas questões relacionadas aos saberes docentes dos professores de classes multisseriadas construídos cotidianamente nas suas salas de aulas, as suas histórias de vida, etc. merecem ser melhor investigadas para que se produza e sistematize um conhecimento acadêmico capaz de influenciar na formulação e desenvolvimento de políticas públicas (de formação de professores, de reformulação curricular, de produção de materiais didáticos, etc.) que acolham, incentivem e aperfeiçoem o trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas.

Como já apontam alguns trabalhos produzidos mais recentemente sobre o tema, nas classes multisseriadas “nascem pistas para se pensar alternativas curriculares que consideram a diferença como possibilidade de aprendizagem” (PINHO, 2008, p. 3). No mesmo sentido, Silva, Camargo e Paim (2008, p. 7) indicam que nas classes multisseriadas

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores, tais como o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada à busca de formação), parece desempenhar um papel importante nestas escolas, como pudemos constatar em nossa pesquisa de campo. (SILVA, CAMARGO e PAIM, 2008, p. 7).

Eis então mais um desafio para os que investigam a Educação do Campo!

REFERÊNCIAS

ANADON, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: UNEB, 2003.

ATTA, Dilza. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal – PRADEM. **Escola de Classe Multisseriada**. Salvador: Universidade Federal da Bahia – UFBA; Fundação Clemente Mariani – FCM, 2003. (Série Grupos de Estudo, n. 1, 28 p.).

BOAVENTURA, Edvaldo. O município e a Educação. In: ____ (Org.) **Políticas municipais de Educação**. Salvador: UFBA, 1996, pp. 9-30.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: Inep, 2001.

CARVALHO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: **STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI-XVIII.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2004, pp.179-191.

FREIRE, Jaqueline Cunha da Serra. Currículo e Docência em Classes Multisseriadas na Amazônia paraense: o Projeto Escola Ativa em foco. In: **HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 196-211.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: deesafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: **In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 42-60.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. A (in)viabilidade da metodologia Escola Ativa como prática curricular para ensinar e aprender no campo. In: 18°. EPENN-Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió-Alagoas, 01 a 04 de julho de 2007. *Anais eletrônico* (CD ROOM).

NEVES, Maria de Fátima. O Método de Lancaster e a memória de Martim Francisco. In: Anais da 23 Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu-MG, 2000, GT 02 – História da Educação. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0210t.PDF. Acesso em: 15 de abril de 2008.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. Classes multisseriadas no meio rural: alternativas curriculares que tratam a diferença como possibilidade de aprendizagem. In: II ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 06 a 08 de agosto de 2008. *Anais eletrônicos* (CPC-02: Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo). Brasília: UnB, 2008.

QUEIROZ, Maria Aparecida. EDURURAL/NE: estratégia política de educação para o Nordeste. In: **CABRAL NETO, A. (Org.). Política Educacional: desafios e tendências.** Porto Alegre: Sulina, 2004, pp. 144-177.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”:** O/a aluno/a da roça na escola da cidade – um estudo sobre escola, cultura e identidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus I*, Salvador, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **A Educação do Campo no Baixo Sul da Bahia:** relatório das atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas na disciplina Educação do Campo, junto às turmas do IV e V semestre do curso de graduação em Pedagogia – período acadêmico 2008.2. Valença-Ba: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, fevereiro de 2009. (Digitado).

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. **Conhecendo as práticas pedagógicas nas classes multisseriadas de Amargosa-Ba: um estudo exploratório – Relatório preliminar.** Salvador: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Projeto Ruralidades diversas-diversas ruralidades, 2008, 23 p. (Digitado).

SANTOS, Jucélia Oliveira. **A implantação da política de seriação escolar no Sistema Municipal de Ensino de Valença-Ba (2007-2008): entre a imposição e a resistência.**

(Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Valença-Ba: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2008.

SILVA, Ilsen Chaves da. **Escolas Multisseriadas: quando o problema é a solução**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Lages-SC: Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC: 2007.

SILVA, Ilsen; CAMARGO, Arleide; PAIM, Marilane. Fênix que renasce ou “praga a ser exterminada”: escola multisseriada. In: II ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 06 a 08 de agosto de 2008. **Anais eletrônicos** (CPC-02: Formação de Trabalho Docente nas Escolas do Campo). Brasília: UnB, 2008.

SILVA, Vivia de Melo. Rompendo o silêncio: em busca da memória de professoras de um grupo escolar na Paraíba. In: **MACHADO, Charlinton José dos Santos; et al (Orgs.). Do silêncio à voz: pesquisa em história oral e memória**. João Pessoa-PB: Editora Universitária da UFPB, 2008, pp. 29-40.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: _____ **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, José Nicolau; CABRAL NETO, Antônio. Proposta pedagógica adaptada ao meio rural: educação das populações rurais como prioridade. In: **CABRAL NETO, Antônio (Org.). Política Educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004, pp. 178-213.

XAVIER NETO, Lauro Pires. Educação do Campo em disputa: análise comparativa entre o MST e o Projeto Escola Ativa. In: 18°. EPENN-Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió-Alagoas, 01 a 04 de julho de 2007. **Anais eletrônico** (CD ROOM).

SOBRE OS AUTROES

Fábio Josué Souza dos Santos - UFRB

Licenciado em Pedagogia (1998) e Mestre em Educação e Contemporaneidade (2006), ambos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Foi professor da UNEB nos *campi* de Bom Jesus da Lapa, Itaberaba e Valença, entre 1998-2008, onde desenvolveu diversas atividades de formação de professores municipais. Nos últimos anos vem se dedicando a atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre Educação do Campo. Atualmente é professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, lotado no Centro de Formação de Professores, *Campus* Amargosa. É vice-coordenador do Projeto de Pesquisa *Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do Campo, Bahia-Brasil*, desenvolvido através de parceria entre grupos de pesquisa da UNEB e UFRB. E-mail: fabio13789@yahoo.com.br

Terciana Vidal Moura - UNEB

Possui graduação em Pedagogia (2001), especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (2002) e mestrado em Educação e Contemporaneidade (2007), ambos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Atuou como Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Amargosa-Ba entre 2005 e 2008. É professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, lotada no *campus* XV, Valença-Ba. Tem experiência com formação de professores municipais (Programa Rede UNEB) e é membro do Projeto de Pesquisa *Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do Campo, Bahia-Brasil*, desenvolvido através de parceria entre grupos de pesquisa da UNEB e UFRB. E-mail: tercianavidal@hotmail.com

Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino

Salomão Mufarrej Hage

Resumo

Apresenta referências sobre uma escola de qualidade social para assegurar o direito de aprender dos sujeitos do campo e indica algumas pistas para a construção e a efetivação de propostas político-pedagógicas e curriculares sintonizadas com os interesses e as necessidades das populações rurais. Realiza debate sobre a concepção teórica presente na base da seriação, sua estrutura e implicações metodológicas adquiridas em práticas de sala de aula nas escolas do campo, pautando a necessidade de transgressão do paradigma da seriação e apostando em práticas educativas que valorizem a heterogeneidade sociocultural e ambiental e o currículo orientado pela interação e pelo diálogo entre saberes da terra, da floresta, das águas e da ciência e tecnologia.

Palavras-chave: classe multisseriada; Educação do Campo.

Abstract

For a countryside school with social quality: transgressing the multi-grade school paradigm

The text presents references about a school with social quality intending to guarantee the right of learning to the rural subjects and indicates some tracks to construct and carry out the politic-pedagogical and curricular proposals committed to the interests and necessities of rural populations. The author makes a debate about the theoretical conception of multi-grade school, its structure and the methodological implications acquired during class practices in countryside schools, ruling the necessity to transgress the multi-grade paradigm. Its time to take a bet on educational practices that valorize the socio-cultural and environmental diversity and the curriculum oriented by interaction and dialog between the knowledge arising from the land, the forest, the waters and the one derived from Science and Technology.

Keywords: multi-grade school; countryside education.

Introdução

98

Desde 2002, com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), temos realizado estudos e intervenções focando a Educação do Campo e destacando, nesse contexto, as escolas rurais multisseriadas e os desafios que os sujeitos do campo enfrentam para assegurar o seu direito à escolarização nas pequenas comunidades onde vivem, trabalham e produzem a sua existência.

A partir dessas situações, temos dialogado com educadores, estudantes, técnicos e gestores das escolas e das redes públicas de ensino estadual e municipal, pais e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais populares rurais sobre como deve ser a escola do campo e sobre o que pensam em relação às instituições multisseriadas e ao processo educativo que nelas se efetiva. Essa tem sido uma das estratégias por nós utilizadas para compreender e analisar, sob múltiplos aspectos, a complexidade que configura essa problemática e apresentar possibilidades de intervenção qualificada diante do cenário preocupante que envolve essas escolas e a educação que as multisseriadas oferecem às populações do campo.

De forma mais sistemática, os estudos que realizamos no Estado do Pará, com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (Fapespa), ampliados com as experiências acumuladas a partir de nossa participação em outros espaços e contextos de caráter nacional, regional e estadual, como seminários, encontros e congressos – ministrando conferências, palestras e oficinas, orientando teses, dissertações, monografias e trabalhos de conclusão de graduação ou planos de

trabalhos de iniciação científica e atuando em bancas examinadoras ou na organização de livros e eventos sobre essa temática –, têm nos permitido identificar uma ambiguidade muito característica da dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que elas se encontram, reflexo do descaso com que é tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo, e, ao mesmo tempo, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas configuradoras da realidade existencial dessas escolas.

Para dar mais significância e concretude a nossa afirmação, apresentamos inicialmente um conjunto de particularidades que caracterizam as dificuldades que permeiam a realização do processo de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas e que, em grande medida, comprometem a qualidade da ação educativa dessas instituições, fortalecendo o descrédito atribuído às escolas do campo quanto à possibilidade de assegurarem o direito de aprender de crianças, jovens e adultos das pequenas comunidades rurais. Posteriormente, compartilhamos determinadas reflexões que expressam possibilidades de (re)inventar a ação educativa que acontece no interior dessas escolas.

Precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários. Além disso, o número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a demanda, e o quadro de giz ou os vários quadros existentes estão deteriorados, dificultando a visibilidade dos alunos. Enfim, são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática.

Sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc. Além disso, muitos professores são temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação, submetendo-se a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego.

Angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente.

Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares – extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando a fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”.

Como resultado dessas situações, os professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se considerarem perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que devem executar ao trabalhar em uma escola

ou turma multisseriada, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, num contexto em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, sentem-se pressionados pelas secretarias de educação, quando estabelecem encaminhamentos padronizados referentes à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas escolas ou turmas.

Currículo deslocado da realidade do campo

O trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variados dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas ou turmas multisseriadas. Nessa situação, acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para a seleção e a organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos obrigam a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo.

Como consequência, o conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações do campo e seus padrões de referência e sociabilidade, que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam, não são incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas. Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção *urbanocêntrica* de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades.

Fracasso escolar e defasagem idade-série elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil

Nas escolas ou turmas multisseriadas, os alunos têm pouco aproveitamento nos estudos e, por esse motivo, a defasagem na relação idade-série, o abandono e a repetência são muito frequentes, motivados por diversos fatores, como: a) longas distâncias percorridas pelos estudantes – e, em muitas situações, por professores também – para chegar à escola, que podem durar até oito horas diárias, caminhando por ramais e vicinais pouco pavimentadas ou utilizando montaria, bicicleta, motocicleta, casco, rabeta, barco, caminhão, ônibus, etc., muitas vezes antigos, sem manutenção e superlotados; b) oferta irregular da merenda, que, quando não está

disponível, desestimula bastante os estudantes a permanecer na escola; c) acúmulo de funções e tarefas assumidas pelos professores, que os impede de realizar um atendimento mais qualificado aos estudantes, especialmente àqueles que não sabem ler e escrever e demandam uma ação pedagógica mais adequada em relação à apropriação da leitura e da escrita.

Articulando-se a essas situações, as condições precárias de vida dos sujeitos do campo impõem a realidade do trabalho infanto-juvenil e, em determinados casos, a prostituição de meninas adolescentes, afastando os estudantes da escola e prejudicando a aprendizagem. A precarização de trabalho dos pais, forçados muitas vezes a realizar atividades itinerantes, de pouca rentabilidade, prejudiciais à saúde e sem as mínimas condições de segurança, também é provocadora do fracasso dos estudantes nas escolas do campo multisseriadas.

Dilemas relacionados à participação dos pais na escola

Na dinâmica pedagógica que se efetiva nas escolas ou turmas multisseriadas, a participação dos pais mostra-se limitada, revelando pouca interação família-escola-comunidade. Nos estudos realizados, evidenciamos que os professores acusam recorrentemente os pais de não colaborarem na escolarização dos filhos e dizem ser esse um grande problema que interfere na aprendizagem. Os pais, por sua vez, afirmam que trabalham e não têm tempo para ajudar os filhos nas situações que envolvem a escola; porém, sempre que podem, ajudam, estimulam e cobram dos filhos a realização das tarefas de casa. De fato, muitos pais não se sentem preparados para ajudar seus filhos nos trabalhos solicitados pela escola e isso se dá pelo baixo nível de escolaridade que possuem, embora não deixem de reconhecer a importância e a necessidade de sua participação mais efetiva na escola.

Falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação

Os professores, os pais e os integrantes da comunidade envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as secretarias estaduais e municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam serem estas discriminadas em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta quanto ao acompanhamento pedagógico e à formação dos docentes. No entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso desses órgãos governamentais para com as escolas multisseriadas, pois não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que nelas atuam.

Os professores também expressam um sentimento de abandono que os incomoda bastante, por trabalharem como unidocentes, isolados de seus pares, sem o acompanhamento pedagógico das secretarias de Educação. Eles se sentem desprivilegiados em relação aos professores que atuam nas escolas urbanas, pelo

fato de desempenharem suas funções docentes em pequenas comunidades afastadas umas das outras e distantes das sedes municipais, sem as mínimas condições de infraestrutura para acomodá-los, o que os obriga a executar algumas tarefas com os seus próprios meios, como deslocamento de casa até a escola, alojamento e alimentação durante as aulas, transporte da merenda e de materiais pedagógicos até a instituição de ensino, entre muitas outras situações que ocupam a atenção e a ação dos professores e os distanciam de suas atividades docentes, diminuindo o tempo por eles disponibilizado para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Por parte dos funcionários que atuam nas secretarias de Educação, as justificativas em relação à falta de acompanhamento pedagógico apontam carências de estrutura e pessoal para a realização dessa ação, pois a maioria delas não possui departamento ou coordenação específica para atender a Educação do Campo, e, quando existe, sua criação é recente e a maioria dos técnicos que ocupam essas instâncias tem pouca experiência ou formação para assumir a função.

Avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar

Dados oficiais extraídos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam, no ano de 2006, a existência de 50.176 escolas exclusivamente multisseriadas no País, as quais atendiam um contingente de 1.875.318 estudantes, representando 32% da matrícula total no meio rural. Em 2009, apesar de os dados não estarem ainda totalmente consolidados, o Censo indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no Brasil e um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados.

A existência de um número muito extenso de escolas, associada à dispersão de localização e ao atendimento reduzido do número de estudantes por instituição, tem levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento daquelas situadas nas pequenas comunidades rurais e na transferência dos estudantes para as localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade).

Dados oficiais do Inep, do Censo Escolar de 2006, fortalecem essa argumentação ao revelarem que as escolas exclusivamente multisseriadas passaram de 62.024, em 2002, para 50.176, em 2006, e as matrículas nesse período passaram de 2.462.970 para 1.875.318. Houve, ainda, um crescimento no deslocamento dos estudantes no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e no sentido campo-campo de mais de 200 mil estudantes transportados em 2006.

De fato, a inexistência de escolas suficientes no campo tem forçado o deslocamento de 48% dos alunos dos anos iniciais e 68,9% dos anos finais do ensino fundamental para as escolas localizadas no meio urbano em todo o País, problema esse que se agrava à medida que os estudantes avançam para as séries mais elevadas, em que mais de 90% dos alunos do campo precisam se deslocar para as escolas

urbanas a fim de cursar o ensino médio (Brasil. Inep, 2002). Se adicionarmos a essas informações as dificuldades de acesso às escolas do campo, as condições de conservação e o tipo de transporte utilizado, bem como as situações de tráfego das estradas, concluiremos que a saída do local de residência torna-se uma condição para o acesso à escola, uma imposição e não uma opção dos estudantes do campo.

As particularidades apresentadas neste artigo sobre a realidade das escolas multisseriadas, em seu conjunto, fortalecem uma visão negativa e depreciativa em relação à escola do campo, levando grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade a se referirem às escolas rurais multisseriadas como um “mal necessário”, por enxergarem nelas a única opção de oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais, e, ao mesmo tempo, como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo.

Esses mesmos sujeitos consideram as escolas ou turmas multisseriadas um “grande problema”, não no sentido epistemológico – em que este termo é entendido como motivador de investigações e de mudanças, em face das intervenções que provoca, incentiva e materializa –, mas como um empecilho, um fardo muito pesado ou mesmo um impedimento para que o ensino e o direito à aprendizagem sejam assegurados nas escolas do campo. Tudo isso somente porque essas escolas reúnem em uma mesma turma, concomitantemente, estudantes de várias séries, sob a docência de um único professor, diferentemente do que ocorre na grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada série possui o seu próprio professor.

Essa sensação de imobilismo, impotência, falta de opção ou alternativa que a oferta da escolarização sob a forma de multissérie provoca nos sujeitos do campo é resultante dos desdobramentos da aplicação do princípio da relação custo/benefício no investimento destinado às políticas educacionais, em que gestores públicos, assim como pais e, muitas vezes, pesquisadores e lideranças dos movimentos sociais, premidos pelo contingenciamento de verbas públicas para a educação, não visualizam outras possibilidades de oferta do ensino fundamental nos anos iniciais aos sujeitos do campo além do ensino multisseriado, contrapondo-se, inclusive, ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigência, em seus arts. 28 e 23, quando afirma que:

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

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola [...].

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização [...].

Nessa situação, o privilegiamento da dimensão econômica em detrimento das dimensões social, cultural e educacional reforça o entendimento generalizado de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas ou turmas multisseriadas

se resume a transformá-las em seriadas, seguindo o exemplo e o modelo do meio urbano. Não obstante, os estudos que realizamos no âmbito de nosso grupo de pesquisa, observando, entrevistando e acompanhando os docentes e discentes em suas atividades letivas nas escolas ou turmas multisseriadas propiciaram a compreensão de que a seriação, reivindicada como solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas, já se encontra fortemente presente, materializada nas escolas do campo multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração da multi(série).

De fato, nossas constatações indicam que as escolas multisseriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, referenciada pela visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e na mundial.

A visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento. São esses argumentos que induzem educadores, estudantes, pais e muitos outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que *o modelo seriado urbano de ensino* deve ser a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade e que sua implantação seja a única solução para superar o fracasso dos estudantes nas escolas rurais multisseriadas.

Esse discurso se assenta no *paradigma urbanocêntrico*, de forte inspiração *eurocêntrica*, que estabelece os padrões de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, impondo um único modo de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independentemente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero e idade existente na sociedade. Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, e a compreender que as do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências daquelas da cidade, se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar escolas de qualidade.

O *modelo seriado de ensino* trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impõe a fragmentação em séries anuais e submete os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional. Esse modelo se pauta por uma lógica “transmissiva”, que organiza todos os tempos e os espaços dos professores e dos alunos em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no eixo vertebrador da organização dos níveis de ensino, das séries, das disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, da aprovação ou da reprovação (Brasil. MEC, SEF 1994).

A presença do *modelo seriado urbano de ensino* nas escolas ou turmas multisseriadas pressiona os educadores a organizar o trabalho pedagógico de forma

fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, de currículo e de avaliação isoladas para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação.

Essas questões são reveladoras da complexidade que configura a realidade e os desafios enfrentados pelos educadores e estudantes das escolas rurais multisseriadas. Em grande medida, essas situações têm nos demandado, nesses últimos anos, apontar possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática que sejam contextualizadas e viáveis e atendam às necessidades e às expectativas do poder público, dos movimentos e organizações sociais, dos órgãos de fomento e dos pais, educadores e estudantes envolvidos com as escolas ou turmas multisseriadas.

Essa, com certeza, não é uma tarefa fácil ou simples de ser efetivada, principalmente porque as mazelas que envolvem a realidade das escolas e turmas multisseriadas são muito antigas e profundas. Elas resultam do fato de que as questões educacionais vivenciadas por educadores e estudantes dessas escolas e turmas, historicamente, não têm sido incluídas na pauta das políticas educacionais, o que significa dizer que condições de infraestrutura, processos de gestão, projeto pedagógico, currículo, metodologias de ensino, materiais pedagógicos, avaliação e formação de seus educadores têm sido pouco considerados pelo poder público, pela academia e pelos movimentos sociais do campo.

Contudo, as aproximações que temos efetivado com a realidade educacional do campo em vários municípios do Estado do Pará – resultantes de observações e acompanhamento em salas de aula, de oficinas e mini-cursos ministrados, de palestras e conferências proferidas e de entrevistas realizadas com os diversos segmentos que participam dessas escolas – oferecem algumas pistas interessantes para referenciar propostas de intervenção que contribuam para mudar o quadro preocupante, dramático e desalentador que envolve as escolas e turmas multisseriadas.

O eixo central dessas pistas aponta a *transgressão do modelo seriado urbano de ensino* como o elemento de convergência dos esforços e das energias criadoras e inventivas vivenciados, formulados e desenvolvidos por gestores, educadores, estudantes, pais e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais no cotidiano das escolas e turmas multisseriadas.

Quando buscamos o entendimento do termo *transgressão* no Dicionário Aurélio, encontramos como significado “ato ou efeito de transgredir; infração, violação”. (Ferreira, 1986). Ao realizarmos uma pesquisa mais ampliada consultando os sinônimos desse termo, constatamos que ele se encontra associado à *desobediência, insubordinação, rebeldia, quebra, fratura, ruptura, interrupção, rompimento, transposição, superação, transcendência*.

Transcender significa “ultrapassar; ser superior a; ir além do ordinário, exceder a todos, chegar a alto grau de superioridade. Ir além (dos limites do conhecimento)” (Ferreira, 1986). Esse é precisamente o significado que estamos assumindo e propondo quando indicamos a *transgressão do modelo seriado urbano de ensino* como um caminho para o enfrentamento da problemática que envolve as escolas e turmas multisseriadas.

A transgressão se trata de uma legitimidade em gestação e em processo, provisória e possível, solitária e em face da lei, da ordem e do dominante (Martins, 2003). Para Bataille (*apud* Lippi, 2009), a transgressão ultrapassa e nunca para de recomeçar a ultrapassar; mas ela não pode ir além do “universo estrelado”. A transgressão não é mais do que imaginação, e o limite não existe fora do entusiasmo que a atravessa e a nega.

Para Foucault (1963, p. 237), “a transgressão é um gesto que diz respeito ao limite; é aí, nessa delgadez da *linha*, que se manifesta o relâmpago de sua passagem, mas talvez também sua trajetória em sua totalidade, sua própria origem”. O limite é intransponível, ou melhor, pode ser ultrapassado, mas a linha que se ultrapassa é ainda aquela que se torna a encontrar. O lado de cá e o lado de lá da linha estão em contiguidade e em continuidade, mesmo que estejam em oposição. Não se sai dessa linha. A transgressão é uma ação contínua que se afirma no vaivém entre o limite e o ilimitado: ela é um excesso que tem também a função de bloqueio em seu movimento.

Para Bataille (2004, p. 37), o impossível é o “imutável”, o “fundo das coisas”. “Criar um possível (humano) na medida do impossível”. É a transgressão.

Dessa forma, buscando ser mais explícito na argumentação, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas ou turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o *paradigma seriado urbano de ensino*, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas.

Temos a clareza de que essa proposição não se efetivará via decreto, por imposição do poder público, de modo compulsório para todas as escolas ao mesmo tempo, ou por decisão dos pesquisadores, educadores ou de algum outro segmento escolar isoladamente. Uma mudança dessa natureza, para se materializar e apresentar os resultados significativos, deve constituir-se paulatinamente, com muito diálogo e reflexão, envolvendo todos os segmentos escolares, com estudos e pesquisas sobre as condições existenciais e as possibilidades de intervenção que atendam as peculiaridades locais das escolas e suas comunidades, aproveitando o que os sujeitos conseguem realizar de positivo nessas escolas por meio de sua prática criadora e inventiva, de sua capacidade de inovar e de fazer diferente, mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas são desfavoráveis e as limitações e carências são muito profundas.

Nesse sentido, a transgressão passa a ser assumida como possibilidade de transcendência, como forma de romper com as amarras de toda acomodação que apequena, conduzindo à realização de utopias concretas. A transgressão é entendida como consolidação máxima da possibilidade de um novo tempo na educação (Fazenda *apud* Espírito Santo, 1996).

Como forma de ilustração do que estamos indicando, um dos passos importantes na *transgressão do paradigma seriado urbano de ensino* se efetiva com o fortalecimento da participação coletiva de todos os segmentos escolares na

construção do projeto pedagógico e do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas realizadas na escola. Quando isso acontece, a instituição de ensino, e com ela os diversos segmentos que a constituem, toma para si a responsabilidade de conduzir o planejamento, a gestão, o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Esse processo ajuda a corroer alguns dos pilares sobre os quais se assentam o paradigma hegemônico, sua racionalidade e os princípios de sociabilidade, ao fortalecer o protagonismo, o empoderamento e a emancipação das escolas e dos sujeitos diante das condições subalternas, clientelistas e patrimonialistas que ainda se manifestam com muita intensidade nas relações sociais materializadas no território do campo.

Assim, construir e implementar as proposições, as políticas e as ações *com os sujeitos* do campo envolvidos com as escolas e turmas multisseriadas, e não para eles, parecem-nos um caminho apropriado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário. Isso implica ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, trabalho, convivência e educação e permitir-lhes o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, os valores e os ritmos de aprendizagem. Implica, também, realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, escola... Enfim, repensar as práticas e formular novas propostas sintonizadas com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global e do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se sua identidade/subjetividade a partir dessa interação.

Todos, sem exceção, devem participar da produção dessas proposições, políticas e ações: educandos, educadores, gestores, funcionários, pais, lideranças das comunidades e movimentos e organizações sociais locais. Todos têm com o quê contribuir e devem, portanto, participar com suas ideias, críticas, sugestões e ponderações. Esse é um requisito fundamental e mesmo uma exigência para se democratizar o saber, as relações sociais e o poder na escola, reconhecido inclusive pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quando estabelecem:

Art. 10 – O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Outro passo significativo na *transgressão do paradigma seriado urbano de ensino* se materializa quando no cotidiano da sala de aula se procura valorizar a inter-multiculturalidade configuradora das identidades/subjetividades e dos modos de vida próprios das populações do campo, ou seja, quando se reconhece a pluralidade de sujeitos e a configuração territorial que se constitui a partir da diversidade/heterogeneidade cultural.

A própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada no interior do Ministério da Educação em 2004, na qual se insere a Coordenação-Geral da Educação do Campo, assumiu como meta pôr em prática uma política de educação que respeite e valorize o campo em sua diversidade, entendendo que ele “engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas, como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento”.

No caso específico dos nossos estudos, temos nos concentrado em compreender e investigar a socioculturalidade presente na Amazônia paraense, lócus mais ampliado onde os estudos são efetivados. A partir deles, procuramos enfatizar que a Amazônia, ao possuir uma das mais ricas biodiversidades do planeta, é marcada fundamentalmente por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e no rural, habitando um elevado número de comunidades rurais, pequenas e médias cidades e poucas metrópoles, que, em sua maioria, possuem reduzidas condições para atender às necessidades dessas populações, ao apresentarem infraestrutura precária e não disporem de serviços essenciais básicos, sobretudo no campo. As pequenas comunidades rurais abrigam a grande parte das escolas e turmas multisseriadas, denominadas em muitos casos de escolas isoladas, em face das grandes distâncias existentes entre si e com as sedes municipais.

Entre as populações e os grupos que habitam a Amazônia no campo e na cidade, encontram-se caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, coletores, indígenas e remanescentes de quilombos, colonos e migrantes de outras regiões brasileiras (especialmente do Nordeste e do Centro-Sul), estrangeiros, agricultores familiares assentados, sem-terra, sem-teto, posseiros, garimpeiros, atingidos por barragens e segmentos populares – idosos, deficientes, jovens, crianças, mulheres, negros, trabalhadores, entre outros.

A título de exemplificação para fortalecer os argumentos que estamos apresentando, um dos estudos específicos que realizamos sobre as escolas do campo e sua localização por comunidades rurais, tomando como referência o Censo Escolar do Inep de 2006, revelou que, entre as 9.483 escolas rurais de educação básica existentes no Estado do Pará, 891 estão localizadas em assentamento rural, 376 em colônia agrícola, 8 em comunidade garimpeira, 109 em comunidade indígena, 12 em comunidade praiana, 214 em comunidade quilombola, 2.525 em comunidade ribeirinha, 3.550 em comunidade rural, 120 em comunidade rural em fazenda e 1.678 em comunidade vicinal.

A partir desses resultados, intensificamos cada vez mais nas reflexões e formações de professores, gestores, estudantes, pais, lideranças comunitárias e dos movimentos sociais do campo que realizamos, assim como no diálogo com pesquisadores, técnicos e dirigentes municipais e estaduais de educação, a importância de pautar essa diversidade sociocultural e territorial em suas agendas políticas e educacionais, afirmando a *diferença* que se manifesta nos modos próprios de vida e existência das populações e dos grupos que constituem a Amazônia, considerando a *conflitualidade* existente nas relações sociais que esses grupos e populações

estabelecem entre si e apontando para uma *convivialidade* de forma pacífica, dialógica e emancipatória que precisa se efetivar entre eles.

Essas orientações, de forma clara, contrapõem-se e ajudam a minar as referências que fundamentam o *paradigma seriado urbano de ensino*, explicitadas anteriormente, pois contribuem para ressaltar a heterogeneidade que configura a socioculturalidade do campo, fortalecendo, enquanto valores, a solidariedade, a alteridade e a justiça social, ajudando, assim, a consolidar a igualdade na diferença.

Conclusão

As escolas do campo, que em sua grande maioria se organizam sob a multisseriação, são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na multissérie, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada a particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, etc., é elemento imprescindível na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Amazônia e para o País.

Essa prerrogativa referencia e fortalece nossa intencionalidade de pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo, tendo em vista a *transgressão do paradigma seriado urbano de ensino*, pois, se assumimos como pretensão elaborar políticas e práticas educativas incluídas e emancipatórias para as escolas do campo, é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos, entre os ecossistemas e entre os processos culturais, produtivos e ambientais cultivados pelos seres humanos nos diversos espaços sociais em que se inserem, e não promover a homogeneização, a parametrização e o ranqueamento, conforme nos impõe a seriação.

Não obstante, não podemos desconsiderar a visão dos sujeitos envolvidos com as escolas e turmas multisseriadas, que em grande medida consideram a heterogeneidade inerente ao ambiente escolar como um fator que dificulta o trabalho pedagógico do professor, fundamentalmente porque se tem generalizado na sociedade que as "classes homogêneas", entendidas muitas vezes como aquelas que reúnem estudantes da mesma série ou da mesma idade, são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e, conseqüentemente, de educação de qualidade.

Contudo, os fundamentos teóricos que orientam as pesquisas por nós realizadas apontam justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas, carecendo, no entanto, de mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a construção do currículo que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma, em nosso entendimento, significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas tal como apresentamos no início deste artigo.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. *Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos?* Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BARROS, Oscar Ferreira. *Educação e trabalho ribeirinho: um estudo da relação entre os saberes das práticas produtivas e a escola do campo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2007.
- BATAILLE, Georges. *L'érotisme*. Trad. João Bénard da Costa. Lisboa: Antígona, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103283>.
- _____. Resolução CNE/ CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, Seção 1, p. 25-26, 29 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2002*. Brasília, 2002.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2006, 2007, 2008, 2009*.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. *Escola plural: proposta político-pedagógica*. Brasília: SEF. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília. 2007. (Cadernos Secad, 2). Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>>.
- CALDART, Roseli Salete (Org.). *A Educação do Campo, identidade e políticas públicas*. Brasília: Movimento Nacional por uma Educação do Campo, 2002.
- CASTRO, Edgar. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. *Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha*: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2007.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cesar do. *Pedagogia da transgressão: um caminho para o autoconhecimento*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FOUCAULT, Préface à la transgression (1963). In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994. t. 1, p. 233-250. [Edição brasileira: Prefácio à transgressão. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. In: _____. *Ditos e Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2001. p. 28-46].

FREITAS, Maria Natalina Mendes. *O Ensino de Ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha*: um estudo de caso no Estado do Pará. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Educação em Ciências e Matemática do NPADC, Universidade Federal do Pará (UFPA), 2005.

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA (Geperuaz). *Relatório conclusivo da pesquisa "Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica"*, apresentado ao CNPq. Belém, PA, 2004.

_____. *Relatório conclusivo da pesquisa "Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia"*, apresentado ao CNPq. Belém, PA, 2007.

112

_____. *Relatório conclusivo da pesquisa "Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia"*, apresentado ao CNPq. Belém, PA, 2007.

_____. *Relatório parcial da pesquisa "Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia"*, apresentado a FAPESPA. Belém, PA, 2009.

_____. *Relatório conclusivo da pesquisa "Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia"*, apresentado ao CNPq. Belém, PA, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (Org.). *A educação, o currículo e a formação dos professores*. Belém: EDUFPA, 2006.

_____. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p.302-312, set./dez. 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. Belém, 2005.

HAGE, Salomão; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIPPI, Sílvia. Os percursos da transgressão: Bataille e Lacan. *Ágora* [online], Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 173-183, 2009.

MARTINS, José de Souza. *O sujeito oculto: ordem e transgressão na Reforma Agrária*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. *Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2008.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. *Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá – Pará*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2009.

Salomão Mufarrej Hage, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz).

salomao_hage@yahoo.com.br

Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro

Cláudia da Mota Darós Parente*

Resumo

O estudo sistematiza pesquisas e experiências sobre a multisseriação em países desenvolvidos e em desenvolvimento, por meio de uma revisão da literatura internacional, analisando suas opções político-pedagógicas. Evidencia-se que a multisseriação, no caso brasileiro, é resultado de uma necessidade e não uma opção pedagógica. Porém, a multisseriação proveniente de uma necessidade deve avançar para a busca de alternativas pedagógicas. Compreendendo a multidirecionalidade das opções político-pedagógicas em qualquer forma de organização escolar, defendemos que a política educacional brasileira deve abdicar da simples negação à multisseriação, buscando investigar experiências e investir na construção de alternativas que garantam o acesso à educação de qualidade a todos.

Palavras-chave: Escola Multisseriada. Política Educacional. Educação do Campo.

1. Introdução

O presente estudo tem a intenção de discorrer sobre o tema da multisseriação, trazendo à tona questionamentos relativos aos seus aspectos político-pedagógicos, chamando a atenção para seus vínculos diretos com a organização dos tempos e espaços educativos¹. Optamos por fazer essa discussão por meio de uma revisão da literatura internacional sobre as escolas multisseriadas, as *multigrade schools*, propiciando condições de melhor compreender as opções desencadeadas nas últimas décadas em diferentes países e analisando os limites das políticas e legislações no âmbito da multisseriação.

Historicamente, a população do campo esteve à margem da educação escolar². A democratização da educação, possibilitando o acesso à educação a todos, trouxe à tona a discussão referente ao tipo de escola construída para atender a demandas reduzidas em localidades distantes e/ou isoladas. Nesse espaço e contexto nasceu e se disseminou a chamada multisseriação³.

* Doutora em Educação, Unicamp. Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe. e-mail: claudia-daros@hotmail.com.

1 A questão dos tempos escolares associada aos tempos dos sujeitos educativos é tratada por Parente (2006).

2 O movimento da Educação do Campo, no Brasil, é retratado por Arroyo, Caldart e Molina (2009).

3 A multisseriação pode ocorrer em espaços rurais e urbanos e em meio a várias demandas e intenciona-

A escola multisseriada, como opção de organização que atende a um número reduzido de sujeitos, num espaço pequeno e com poucos profissionais, pode ser caracterizada como política de democratização do acesso à educação, ainda que tenha relegado a segundo plano as necessárias opções pedagógicas.

Poder-se-ia criar uma escola com cinco níveis/graduações diferentes para atendimento no primeiro segmento do Ensino Fundamental, no caso brasileiro, com professores específicos para cada faixa etária/ano escolar, atendendo cerca de 1 a 5 alunos em cada série/ano/turma. Melhor ainda: poder-se-ia criar uma escola cuja preocupação central com os sujeitos educativos viesse a superar as imposições das padronizações e seriações promovidas nas escolas urbanas.

Diante da inexistência de um projeto pedagógico para as escolas ditas “isoladas”, projeto esse que ultrapassasse as barreiras burocráticas da designação de alunos para séries específicas, optou-se pela adequação do modelo seriado urbano nas escolas “isoladas”. Essa opção política está diretamente associada à questão dos investimentos educacionais. Os custos de implantação do modelo seriado em sua completude (idade-série) em tais escolas seriam muito altos. Por isso, a opção foi de fazer a junção de grupos de alunos de diferentes faixas etárias, matriculados em diferentes séries/anos, com um único professor, todos num mesmo espaço.

Na educação brasileira, não é incomum, quando o tema da multisseriação vem à tona, nos depararmos com a defesa equivocada de seu contrário, a seriação⁴. É a compreensão errônea de que a escola multisseriada passaria necessariamente por um processo evolutivo, culminando na seriação, estágio mais avançado de organização da instituição escolar. Se pensarmos nas opções políticas em meio às quais nasceu a multisseriação, há certa lógica nessa abordagem. Mas, se pensarmos na própria crise do modelo seriado, desejar que o falacioso processo evolutivo da escola ocorra, será retroceder e negar as próprias oportunidades que surgem cotidianamente nas escolas multisseriadas, apesar do fardo nominal que carregam, apesar da ausência de políticas públicas para as populações do campo, apesar da demora em tratar os sujeitos dessas escolas como agentes na construção social da escola.

A multisseriação é uma prática que incomoda. E vem incomodando cada vez mais porque é a partir dela que são expostos muitos dos históricos problemas

lidades, como veremos mais adiante.

4 Sobre a seriação, histórico e características, indicamos Freitas (2003).

educacionais: escassa infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos; condições precárias de trabalho e de formação docente. Esses problemas são retratados no trabalho organizado por Hage (2005) e nas várias experiências apresentadas por Hage e Antunes-Rocha (2010).

A multisseriação traz à tona outros temas como: direito à educação, sua democratização, seu acesso, sucesso do aluno, qualidade educacional, organização do trabalho pedagógico, currículo, formação docente, diversidade e projeto político-pedagógico. Temas tão debatidos na atualidade, mas muitas vezes vazios de significações, desprovidos de relação com os sujeitos da educação.

Se a multisseriação incomoda, sua pura e simples negação também. Por que o desejo de eliminá-la? Por que considerá-la como causa de todas as mazelas existentes nas escolas que a adotam? Por que ela tem sido vista como vilã no alcance dos objetivos educacionais? Quais são os reais limites e possibilidades da organização da escolarização em multisséries? Será que tais incômodos não estão associados à própria lógica que ela recebeu de herança e às dificuldades de se romper com o paradigma da seriação e construir outras formas de organização que deem conta do processo educativo no âmbito da escola?

Entendemos que a organização da escolarização em multisséries é parte da opção do sistema de ensino que a adota. Compreendemos que as opções pedagógicas, seja numa organização multisseriada, seriada ou outra qualquer, são feitas também no cotidiano da prática educativa, no currículo em movimento, no contexto do planejamento do professor, nas várias transgressões docentes, tornando as barreiras da seriação ou da multisseriação mais ou menos intransponíveis, a depender das escolhas que são feitas. Acreditamos, portanto, na existência da multidirecionalidade das opções político-pedagógicas em qualquer forma de organização escolar.

Quando um sistema de ensino opta pela multisseriação em algumas escolas e turmas, em muitos casos tal opção não vem associada a um conjunto de orientações pedagógicas. Não são dadas ao professor, na maioria das vezes, orientações de como atuar numa organização multisseriada. Essa ausência de orientação leva, muitas vezes, a reproduções do modelo seriado na própria multissérie, o que acarreta trabalhos duplicados ou, até mesmo, quintuplicados, tendo em vista a junção de alunos matriculados em diferentes séries/anos.

Por outro lado, a ausência de orientação pedagógica aos professores da multisseriação abre espaço para a busca de soluções pedagógicas nascidas no cotidiano do fazer-docente; abre espaço para a criação de alternativas, de materiais, de inovações, de novas formas de organização e de superação das adversidades surgidas no contexto educacional. Ou seja, desse ponto de vista, a organização multisseriada em nada se diferencia da organização seriada: diante de uma determinada forma de organização escolar, há uma multiplicidade de possibilidades e alternativas de atuação dos profissionais da educação, seja porque o sistema permite, seja porque ele se omite, seja porque ele é tão perverso que é preciso e necessário transgredi-lo e superá-lo política e pedagogicamente.

Ora, se a demanda pelo acesso à educação nasce do desejo de levar a escola a todos os povoados e recantos do país, esse desejo, na maioria das vezes, veio impregnado do desejo de se ter a mesma escola da cidade. E a escola da cidade é a escola seriada. Qualquer coisa que as diferencie, dadas as condições objetivas em que nascem as escolas “isoladas”, é vista de forma negativa. De forma contrastante, ao longo do processo de democratização da escola, também houve espaço para o nascimento de escolas que conseguiram superar esses desejos de se igualarem à escola da cidade e que conseguiram cumprir sua função educativa sem se preocuparem em a ela se equiparar.

O fato é que o primeiro exemplo de escola acabou ganhando força e eis que a dificuldade de se igualar à escola da cidade marcou forçosamente o surgimento de um tipo de escola chamada multisseriada. Não é a escola seriada tão desejada por muitos, é um tipo de escola quase seriada, é a multisseriada.

Não é preciosismo discorrer sobre o termo. Ele está carregado de concepções e significados, repleto de elementos persuasivos, inclusive. A nomenclatura multisseriação está carregada de sentido negativo; é uma adjetivação que tem aprisionado o fazer-educativo, que tem limitado a prática pedagógica. Mais do que isso, é uma adjetivação que rotula, classifica e associa a multisseriação a um tipo de escola de baixa qualidade, fraca, difícil, trabalhosa, errada, isolada. Por que escola multisseriada e não apenas escola? É no mínimo curioso que tenhamos que adjetivar a escola multisseriada ao passo que dispensamos a adjetivação da escola “seriada”.

Mas as escolas têm vida. Não são apenas resultados de políticas ou de ausência delas. Elas se criam e recriam em meio às inoperâncias burocráticas, às legislações, aos programas que começam e terminam, às lutas pelo direito à

educação de qualidade. E é nesse contexto que surgem inovações e transgressões no cotidiano escolar. Com a escola multisseriada, esse processo não é diferente.

Apesar dos rótulos, muitas têm buscado exercer sua função sociopolítica e pedagógica; apesar do fardo, têm superado as imposições do termo, buscando romper com os encaixes e padronizações desnecessários.

Para esse estudo, utilizaremos o termo “escola multisseriada” como tradução de “*multigrade school*”, ainda que as experiências de cada país possam carregar concepções e práticas pedagógicas diferenciadas. O termo inglês “*grade*” está sendo compreendido como tradução de graduação/nível, ou melhor, ano/série/idade. “*Multigrade*”, portanto, como multissérie/multi-idade/multigraduado. Apesar disso, ver-se-á que traduzir o termo *multigrade* como multissérie é significativamente diferente de traduzi-lo como multi-idade, a depender de contextos específicos.

Optamos por também adjetivar a escola multisseriada neste artigo, mesmo não compactuando com a defesa de sua adjetivação. Em termos de desenvolvimento do tema e tendo em vista a necessidade de ampliação cada vez maior de pesquisas na área, compreendemos a necessidade de utilizá-lo como forma de dar voz e vez à temática. Não é mesmo uma escola qualquer; é a escola multisseriada assim denominada e construída social e historicamente. É preciso compreender o seu surgimento e analisar seus impasses para superá-los.

Essa opção é decorrente do objetivo maior deste artigo: sistematizar estudos e pesquisas que evidenciam as formas diferenciadas de organização do trabalho pedagógico em escolas que atendem sujeitos de diferentes idades/séries/anos numa mesma turma. Ou seja, diante desse quadro, quais são as opções político-pedagógicas de diferentes países, as pesquisas existentes sobre o tema e os estudos desencadeados sobre a questão no âmbito internacional.

Esperamos que esse esforço de sistematização possa produzir reflexões sobre as opções político-pedagógicas dos sistemas de ensino brasileiros em relação à multisseriação, tornando-a parte efetiva da agenda governamental e da sociedade civil, não apenas associando-a à apologia da nucleação, do fechamento de escolas ou da seriação, mas reconhecendo-a como parte de uma realidade escolar que tem vida e onde se encontram diferentes sujeitos que querem, necessitam e têm o direito de estar ali.

2 Escolas Multisseriadas: conceitos e características

As escolas multisseriadas nasceram como opção política de atender a uma população historicamente excluída da escola. Tal atraso na oferta educacional é muito mais visível em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Devido a este fato, há décadas, organismos internacionais vêm discutindo e fazendo acordos de modo a superar esses atrasos históricos.

Por meio da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, por exemplo, países de quase todo o mundo firmaram acordos para a universalização do ensino fundamental, com vistas a colocar em prática o que a Declaração Universal de Direitos Humanos já anunciava: toda pessoa tem direito à educação⁵.

Em 2000, em Dacar, os países da Organização das Nações Unidas (ONU) apresentaram os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio ou 8 jeitos de mudar o mundo⁶, entre eles, oferecer “educação básica de qualidade a todos”. Esse objetivo é composto de 6 metas, privilegiando mais uma vez a educação primária, gratuita, de qualidade, obrigatória a todos, sem diferenças de gênero.

A Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), no documento “Metas Educativas 2021 – O que queremos para a geração dos bicentenários⁷”, apresenta 11 metas, entre as quais, universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade, compreendendo: escolarização mínima de 12 anos, equitativa, sem diferença de gênero, privilegiando a oferta para públicos historicamente excluídos, como os afro-descendentes e os indígenas, muitos dos quais vivem hoje no campo.

No Brasil, a Constituição de 1988 afirma a educação como direito de todos e dever do Estado e da família⁸. Este direito é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990⁹ e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

5 Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10/12/1948: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito”. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

6 Os 8 objetivos do milênio fazem parte da Declaração do Milênio das Nações Unidas, aprovada em 08/09/2000. Disponível em: <http://www.objetivosdomilenio.org.br/>

7 Documento elaborado a partir de reunião dos representantes dos países iberoamericanos, em 18/05/2008. Disponível em: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>.

8 Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

9 Art. 53 da Lei nº 8.090, de 13/07/1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

de 1996¹⁰. Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação aprovou duas diretrizes específicas em relação à educação do campo: Resolução CNE nº 01/2002 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, e Resolução CNE nº 02/2008 que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo¹¹. Ambas afirmam o modo próprio de vida da população do campo e expõem diretrizes para a garantia da universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica para a população do campo.

É, portanto, nesse contexto político-legal, nacional e internacional, tendo em vista a implementação de políticas públicas para as escolas primárias, principalmente a partir da década de 1990, que os estudos sobre a multisseriação também começaram a se disseminar¹².

A multisseriação existe tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, tanto em zonas rurais, como em zonas urbanas. Porém, são estreitos seus vínculos com o campo e com as regiões menos povoadas.

Little (1995), uma das principais pesquisadoras da área, pertencente ao Instituto de Educação da Universidade de Londres, ressalta que o conceito de multisseriação difere a depender dos países onde é implementada. Considerando o conceito de *multigrade teaching* como o ensino a estudantes de diferentes idades/graus/habilidades num mesmo grupo, em contraposição ao ensino monograduado, no qual estudantes possuem idades e habilidades similares, a autora destaca que em países em desenvolvimento é possível haver grandes variações de idade num mesmo grau/ano de escolarização, tendo em vista a grande incidência da reprovação. É o que a autora denomina de “*multi-age-within-grade teaching*”. Essa situação difere significativamente da realidade dos países desenvolvidos, já que tal condição não existe.

Mais recentemente, Little (2005), ao produzir um Relatório para a UNESCO sobre a multisseriação (EFA Global Monitoring Report¹³), destaca que os sistemas, os materiais,

10 Art. 2º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

11 Resolução CNE nº 01/2002, 03/04/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Resolução CNE nº 02/2008, de 28/04/2008. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2_08

12 Cardoso e Jacomeli (2010) apresentam dados preliminares do estado da arte das escolas multisseriadas no Brasil.

13 EFA – Education for All (Educação para Todos).

os currículos e as formações docentes são sempre pensados para as *monograded schools*. Ou seja, nem sempre a multisseriação faz parte da agenda política educacional. Os currículos e materiais não são pensados para atender turmas multisseriadas e, quando isso acontece, são pensados do ponto de vista de mera adequação.

Muitos professores saem dos cursos de licenciaturas sem saber da existência de turmas multisseriadas. Isso é corroborado pela evidência empírica de que os cursos de formação de professores nas várias instituições de ensino superior brasileiras sequer tratam da questão¹⁴, seja do ponto de vista político-legal, seja do ponto de vista metodológico. Essa situação poderia ser minimizada caso a formação continuada, a ser promovida pelos sistemas de ensino, garantisse aos professores em serviço as reflexões necessárias sobre a educação do e no campo, conforme preconizam as Resolução do Conselho Nacional específicas à educação do campo. (BRASIL, 2002; 2008)

Apesar disso, a multisseriação está presente em todo o mundo. Na Austrália, em 1988, 40% das escolas dos territórios do norte eram multisseriadas. Em 1996, na Índia, 84% das escolas primárias tinham três professores ou menos. No Peru, em 1998, 78% das escolas públicas primárias eram multisseriadas. (LITTLE, 2005)

No Brasil, existem cerca de 106 mil escolas urbanas e 107 mil escolas rurais de educação básica, atendendo aproximadamente 47 milhões de alunos e 8 milhões de alunos, na zona urbana e na zona rural, respectivamente. Na região Nordeste, são cerca de 32 mil estabelecimentos localizados na zona urbana e 61 mil na zona rural, atendendo 13 milhões e 5 milhões de alunos, respectivamente. Das 100 mil escolas rurais brasileiras de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental, 70 mil têm até 50 alunos. Do total de escolas rurais brasileiras que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, 64% são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes, atendendo 1 milhão e setecentos mil alunos, em turmas de aproximadamente 27 alunos (BRASIL, 2003).

Conforme aponta Little (2005), a multisseriação existe em alguns contextos, quais sejam: em escolas localizadas em regiões pouco povoadas, afastadas e/ou de difícil acesso; em escolas que compreendem um conjunto de salas de aula em várias localidades, formando um *cluster*; escolas localizadas em regiões cuja população está em declínio e que, inicialmente, não eram multisseriadas;

14 Tal afirmação é feita considerando-se a experiência empírica da autora como professora em cursos de licenciatura, bem como pesquisadora da área.

escolas localizadas em regiões com crescimento populacional, com insuficiência de escolas e professores; escolas menos populares que perdem alunos para escolas mais populares; escolas que superam o número de alunos por turma, levando à criação de turmas com alunos de outro grau/série; escolas móveis (*mobile schools*), com um ou mais professores, cujos alunos nômades pertencem a diferentes idades/séries; escolas com alto grau de absenteísmo docente, sem professores substitutos; escolas com número real de professores abaixo do necessário; escolas que optaram pela multisseriação por razões pedagógicas.

O último motivo de existência da multisseriação (por razões pedagógicas), diferentemente dos demais, é uma escolha, ao passo que as demais nascem de uma necessidade. Para Little (2005), a multisseriação, como escolha pedagógica, é bem diferente da multisseriação num contexto de necessidade.

No caso brasileiro, dadas as suas características continentais é possível arriscar que as razões de existência da multisseriação perpassam todos os motivos apontados por Little (2005), inclusive a razão pedagógica, ainda que em menor escala.

Acreditamos que a questão central da temática é: a multisseriação é uma forma de organização da escolarização criada com base numa necessidade ou numa escolha pedagógica? No entanto, para além das duas situações expostas por Little (2005), é possível criar uma terceira situação: a multisseriação num contexto de necessidade que avança para a busca de alternativas pedagógicas¹⁵.

Little (2005) enfatiza ainda em seu relatório que, muitas vezes, a política erra no investimento em estratégias para melhorar a multisseriação em condições em que ela não deveria sequer existir. É o caso, por exemplo, de situações em que a multisseriação é utilizada em lugar de se garantir maior número de professores para a escola. Conforme a autora, “ensino multisseriado não pode ser apresentado como uma panaceia para os problemas de turmas grandes e falta de professores”¹⁶. (p. 7)

Quanto à aceitação da multisseriação, a autora destaca que, se por um lado, nos países desenvolvidos os professores têm uma percepção positiva em relação à multisseriação, por outro lado, persiste uma percepção negativa da multisseriação em países em desenvolvimento, como é o caso do Nepal e o do Peru.

15 Eis a foco da Pesquisa “Formas de Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas Multisseriadas de Sergipe: inovações nos tempos e espaços escolares”, do qual o presente artigo é parte integrante.

16 Tradução da autora.

No Brasil, também persiste uma visão negativa da multisseriação; não há como negar que as condições em que é implantada, sugerem haver sérios problemas relacionados à infraestrutura, ao financiamento, à gestão, à formação de professores. Em lugar de se resolverem tais questões, implanta-se a multisseriação e se aprofundam os problemas educacionais. No entanto, é possível captar, por trás das dificuldades materiais, financeiras e humanas, um desejo e uma esperança, por parte dos professores, de que existam aspectos pedagógicos positivos em escolas multisseriadas, entre os quais: trabalho em grupo, trabalho interdisciplinar, maior integração e socialização entre os estudantes, auxílio mútuo, respeito às diferenças. No entanto, cabe destacar que tais elementos não são aspectos pedagógicos “da multisseriação”, mas que podem ocorrer “na multisseriação” (PARENTE; SANTANA, 2012).

Para Little (2005), são necessárias providências para que a multisseriação seja benéfica aos estudantes: 1) Aumento da sensibilização dos governantes e dos profissionais da educação em relação à multisseriação, muitos dos quais desconhecem sua natureza, características e necessidades e, a partir disso, avançar no desenvolvimento de estratégias, planejamentos, materiais e formação; 2) Adaptação curricular, considerando estratégias que veem sendo adotadas em contextos multisseriados, tais como: currículo multigraduado/multiníveis; currículo diferenciado; quase monogradoado; centrado no aluno com materiais individuais; 3) Transformação na filosofia do ensino-aprendizagem; 4) Investimento em materiais de aprendizagem, sem perder de vista a importância central e fundamental do professor na organização da aprendizagem, e atentando para o uso cuidadoso dos tradicionais livros didáticos; 5) Investimento em diferentes estratégias de organização dos alunos em sala de aula; 6) Investimento na formação de professores, seja na formação inicial, seja na formação em serviço, considerando-se os contextos multisseriados; 7) Investimento nos sistemas de avaliação com vistas a prezar a avaliação formativa e não a mera seleção.

Defende-se, portanto, uma alteração na estrutura curricular do ensino multisseriado, tendo em vista a necessidade de revisão da concepção do próprio processo de ensino-aprendizagem, alertando que isso deve ser feito em todas as turmas, escolas e países, em organização seriadas/graduadas, multisseriadas/multi-graduada ou qualquer outra forma de organização.

Uma abordagem mais radical no currículo tem como premissa uma mudança na filosofia de ensino-aprendizagem, de uma que enfatiza a homogeneidade dos alunos e a padronização das estratégias dos professores, para outra que reconhece a diversidade dos alunos e a necessidade de uma diferenciação nas estratégias¹⁷. (LITTLE, 2005, p. 14-15).

Pridmore (2007) apresenta um estudo sobre questões curriculares em escolas multisseriadas de vários países: Peru, Sri Lanka, Vietnã e Nepal. Tal estudo integra um Programa Internacional de Pesquisa sobre Ensino e Aprendizagem em Ambientes Multisseriados (*Multigrade Settings*), financiado pelo Reino Unido. A autora destaca que a grande mudança que vem acontecendo em relação à multisseriação é associá-la à possibilidade de educação para todos, tendo em vista atingir crianças que moram em localidades longínquas, bem como os custos reduzidos de manutenção de menos professores por aluno. Conforme o estudo, uma das grandes dificuldades da multisseriação é romper com a *monograded norm*. Isso faz com que os professores das escolas multisseriadas precisem promover adaptações.

A autora relata que, em 1998, a pesquisa sobre multisseriação desenvolvida pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres abarcou as experiências do Vietnã, Sri Lanka e Peru e, a partir de 2002, abrangeu Nepal, Grécia, Finlândia, Espanha e Reino Unido. Após a análise das experiências observadas em diferentes países, Pridmore (2007) elenca quatro tipos de currículos existentes nas escolas multisseriadas: quase monograduado, currículo diferenciado, currículo multi-idade/ciclos e currículo centrado no aluno.

O modelo quase monograduado, ou seja, o professor é responsável por um grupo de alunos pertencentes a diferentes faixas etárias/anos de escolarização e fornece atividades específicas a cada subgrupo específico, realizando atendimento diferenciado a cada um dos subgrupos em momentos específicos, como se fossem “monograduados/seriados”. Esse modelo implica vários planejamentos por parte do professor.

O segundo currículo existente em escolas multisseriadas é o modelo de currículos diferenciados, uma versão do currículo quase monograduado. Neste modelo, há um tema geral tratado no começo e no fim das atividades com todos os alunos.

17 Tradução da autora. Optamos por utilizar o termo “estratégias” e não “insumos” na tradução do termo “input”, de modo a aproximar o conceito da área educacional.

Entre um momento e outro, são fornecidas atividades diferenciadas, com base em níveis de aprendizagem e/ou habilidade e com objetivos específicos, as quais são realizadas em grupo e durante as quais o professor fornece pequenas explicações aos subgrupos específicos.

O terceiro modelo curricular apresentado (*multiple-year curriculum cycles*) está centrado em conteúdos e objetivos específicos para cada ciclo, geralmente composto por dois anos. Este modelo é encontrado em países como Finlândia, Reino Unido, Espanha e Grécia, e está centrado no processo¹⁸.

O quarto e último modelo curricular centra-se no aluno e em materiais específicos para os alunos. É o exemplo do Programa Escuela Nueva da Colômbia. É uma adaptação do currículo mongraduado, a partir da construção de um material modular. O aluno segue adiante apenas quando aprendeu a lição atual. Além da Colômbia, esse modelo é aplicado também em países como Brasil, Guatemala, Panamá, Chile, Nicarágua, Guiana, Filipinas e Uganda.

Pridmore (2007) destaca a existência de experiências nas quais há uma combinação de modelos curriculares.

No Brasil, parece haver a presença dos quatro modelos curriculares nas escolas multisseriadas, com predominância do modelo quase mongraduado e do modelo centrado no aluno, este último, principalmente nas escolas multisseriadas que tiveram como herança a metodologia do Programa Escola Ativa. Tal programa, coordenado pelo Ministério da Educação, era destinado especificamente às turmas multisseriadas, teve sua origem na experiência colombiana e iniciou-se na década de 1990, deixando de existir no final de 2011, em meio a muitas críticas¹⁹. O uso do livro didático era um dos elementos principais da metodologia do Programa Escola Ativa.

Existe um grande desafio em relação à política curricular quando o assunto é multisseriação. É imprescindível considerar a multisseriação na discussão de currículos, seja na educação básica ou na educação superior. Mais do que isso: que

18 Na apresentação dos estudos de caso europeus, será possível apresentar maiores informações sobre o funcionamento de escolas que adotam este modelo curricular.

19 Muitas das críticas ao programa estão sistematizadas no documento "Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: análise crítica", do Fórum Nacional de Educação do Campo, realizada em 2011. Parente, Marchelli e Santana (2011) discorrem sobre a formação de professores-multiplicadores do Programa Escola Ativa.

na escola do campo, multisseriada ou não, as propostas pedagógicas preservem o direito à igualdade de oportunidades e garantam o respeito à diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

Conforme Arroyo (2010),

A questão que se impõe é entender quais processos educativos formadores de identidades, saberes e valores estão em jogo nessa dinâmica tensa e complexa do campo. Que indagações esses processos trazem para escola do campo, para seus currículos, sua organização, para a formação e função docente-educadora. (p.11)

Afere-se, portanto, que a multisseriação é uma condição e não uma prática. Diante de uma condição é preciso rever concepções e desenvolver práticas que possibilitem que os diferentes sujeitos da educação avancem social, cultural e cognitivamente.

3. A Multisseriação em Países Desenvolvidos: o caso europeu

Entre os estudos que analisam a multisseriação em países desenvolvidos: Sigsworth e Solstad (2005) apresentam um estudo sobre as pequenas escolas rurais em 7 países europeus; Lemos (2001) desenvolve estudo de caso da Austrália sobre o desempenho de estudantes de turmas multisseriadas (*multi-age grouping*); Mariano e Kirby (2009) apresentam estudos sobre o desempenho de estudantes nos Estados Unidos²⁰; Gordon, Lokisso e Allen (1997), analisam as *single-teacher schools* em 14 países desenvolvidos e em desenvolvimento, entre os quais temos, Austrália, França, Grécia e Portugal.

Para este artigo, optou-se por dar destaque ao estudo de Sigsworth e Solstad (2005), ressaltando que os países europeus pertencem à categoria daqueles que fazem da multisseriação uma escolha pedagógica. Os autores organizaram um estudo sobre as pequenas escolas rurais de 7 países europeus: Irlanda, País de Gales, Noruega, Suécia, Finlândia, Inglaterra e Islândia, considerando alguns elementos centrais, entre os quais:

20 Dois estudos têm sido muito citados pela literatura internacional quando a questão se refere a desempenho dos estudantes em turmas multisseriadas: Veenman (1995) e Mason e Burns (1996). Conforme Lemos (2001), Veenman concluiu não haver diferenças entre o desempenho de estudantes em turmas multisseriadas ou não. No entanto, Mason e Burns (1996) apontam que esse resultado pode sofrer influência pelo fato de que se oferece às escolas multisseriadas melhores e experientes professores, além de que, o tamanho reduzido da turma indica menos tempo ministrando aulas e mais tempo de preparação. Vê-se que tais conclusões não podem ser generalizadas a países em desenvolvimento, como o Brasil, cujas questões de formação e de tempo docente são secundarizadas.

1) A vulnerabilidade das escolas rurais às decisões políticas, levando-se em conta que o modelo de escolaridade urbano é o modelo dominante e, apesar de as escolas rurais exigirem um modelo próprio, nem sempre há esforço político para tal. Com base nisso, como as escolas multisseriadas são afetadas por tais decisões políticas? 2) As escolas multisseriadas necessitam de uma organização pedagógica e curricular devido à sua especificidade, o que pode ser subestimado pelo governo e pelas políticas e diretrizes educacionais. Se as escolas multisseriadas requerem uma pedagogia e um currículo adequados, como os governos nacional e local fornecem apoio à gestão dessas escolas? 3) Um escola pequena deve fornecer um currículo igualmente complexo ao da escola urbana. É preciso captar: o governo está provendo as escolas de suporte adequado? 4) Uma turma multisseriada, supõe-se, deve ser menor do que uma turma seriada (*single-age class*). Há regulamentação a respeito do tamanho de uma turma multisseriada? 5) Há afirmações de que, na escola multisseriada, os alunos têm menor aprendizado do que em grandes escolas. Isso é real? A seguir serão apresentados cada um dos sete estudos citados.

O primeiro estudo, apresentado por Alwyn Evans (2005), refere-se à experiência do País de Gales. O autor aponta que, no período pré-1974, escolas foram fechadas no país no contexto do declínio da população e da economia rural. Não foi resultado de uma política específica, e sim de uma situação demográfica. Nesse período, foi publicado documento defendendo que uma escola, para ser educacionalmente viável, deveria ter no mínimo 50 alunos e três funcionários. Para o fechamento das escolas, o argumento da viabilidade econômica superava a questão da viabilidade do ensino. A partir de 1974 a pressão pelo fechamento das escolas foi reduzida no país. Nesse contexto, o que houve foi um processo chamado “*twinning*”, com a junção de duas ou mais escolas, tendo um gestor responsável por ambas.

No Brasil, é possível encontrar experiências similares em sistemas de ensino que possuem as chamadas escolas-mãe, tendo um coordenador geral/diretor como responsável por um conjunto de escolas (PARENTE; SANTANA, 2012).

Evans (2005) destaca que, a partir dos anos 2000, iniciou-se uma preocupação mais política no País de Gales, estabelecendo-se documentos e critérios para uma possível reorganização das escolas ou mesmo seu fechamento. Isso foi feito com base em análises individuais das características curriculares, administrativas e pedagógicas das escolas, entre elas: 1) Proximidade em relação a outras escolas; 2) Disponibilidade de espaço nas escolas próximas; 3) Percurso para a escola; 4) Número de alunos que frequentam a escola; 5) Número de alunos previsto nos anos subsequentes.

O autor apresenta alguns estudos de caso, apontando que o levantamento realizado pelo governo levou a uma reestruturação das escolas, o que implicou no fechamento de algumas, a nucleação de outras e a manutenção de muitas, ainda que com números reduzidos, tendo-se por base elementos palpáveis para cada decisão. Cita o caso de escolas cujos próprios pais decidiram pelo fechamento e preferiram o fornecimento do transporte.

A experiência brasileira mostra que a decisão pelo fechamento das escolas “isoladas”, escolas dos povoados, escolas dos distritos está sendo tomada, na sua maior parte, sem a consulta à comunidade (FAGUNDES; MARTINI, 2003), o que contraria as próprias diretrizes para a educação do campo. (BRASIL, 2008)

No segundo estudo europeu, Ingrid Sörlin (2005) faz referência às escolas paroquiais ou escolas populares surgidas na segunda metade do século XIX, na Suécia. A autora destaca que, nessa época, surgiram as pequenas escolas populares, com menor qualidade e com professores não certificados, de modo a atender a população. Na década de 1950, as *monograde schools* eram chamadas de *A-schools* e as *multigrade schools* de *B-schools*. Conforme a autora, a definição de pequena escola rural é “uma escola rural com no máximo 50 alunos entre 6 e 13 anos”. (p. 18)²¹

O final da década de 1990 foi marcado pelo fechamento de muitas escolas. As 1.065 *small schools* existentes em 1974, passaram a 600 em 1997. O fechamento ocorreu devido à diminuição da demanda, à migração das famílias para a cidade em busca de trabalho e ao declínio da taxa de natalidade, bem como a problemas financeiros para a manutenção das pequenas escolas. A autora alerta que o fechamento de escolas não pode ser visto apenas como economia de recursos financeiros. É preciso investigar as consequências dessa decisão política. Isso porque a escola tem grande importância para a comunidade; é parte central de sua infra estrutura, centro de aprendizagem para todas as idades, um *village meeting place*, ou seja, um lugar de encontro da comunidade. A autora cita trecho de uma conferência de Jan Cedevärn, na Interskola²², em 2003, o qual destaca que a *village school* deve ser o centro da vila não apenas fisicamente, mas também na consciência das pessoas.

21 Tradução da autora.

22 Interskola é o nome de uma Conferência Anual que teve início em 1968, na Escócia. Originou-se do encontro de professores de áreas rurais da Noruega e da Escócia, em 1967. A 44ª Conferência Interskola aconteceu no Kenia, em 2011. Foi a primeira vez em que foi realizada fora da Europa. Participam da Conferência representantes de vários países do mundo. A Interskola Network (*Interskola – Educacion in Remote and Rural Communities*) tem como foco, entre outros, a educação em áreas rurais e pouco povoadas. Conforme: www.interskola.net

Conforme a autora, os defensores das *small schools* acreditam que esse tipo de escola ganha em proximidade com a comunidade, além de garantir um ensino-aprendizagem mais individualizado. Outros críticos afirmam que o aprendizado nessas escolas não possui tanta qualidade como nas grandes escolas. Apesar disso, a autora relata pesquisa em que demonstra não haver diferença de desempenho dos alunos no que se refere à variável “tamanho de escola”. No entanto, é clara a dificuldade da *small village school* em termos de distância das decisões políticas, porém, a mesma parece encontrar soluções criativas para seus problemas. O estudo demonstra que, apesar da antipatia existente em relação às pequenas escolas, onde a norma é o *multigrade teaching*, o método de ensino com alunos de diferentes idades (*mixed age groups*), entre 6 e 9 anos, tornou-se tendência também em grandes escolas.

O terceiro estudo europeu apresentado refere-se à Irlanda. Mulryan-Kyne (2005) destaca que as “*small one or two-teacher schools*” foram, historicamente, a principal característica das escolas primárias do país. A partir da década de 1960, o fechamento das escolas e as fusões (*amalgamation*) basearam-se no argumento da natalidade, da urbanização e do declínio da população.

Nos anos de 1990, a política governamental irlandesa induziu à manutenção de pequenas escolas, contanto que tivessem o mínimo de quatro professores. Conforme dados de 2003, na Irlanda, 49% dos alunos do ensino primário estavam matriculados em pequenas escolas e 42% dos professores do ensino primário estavam nestas escolas.

Na Irlanda, escolas com até 12 alunos têm direito a um professor; de 12 a 50 alunos, dois professores; de 50 a 82 alunos, 3 professores; de 82 a 116 alunos, 4 professores. Nas escolas até 180 alunos e com até 8 professores (75% das escolas primárias do país), o diretor da escola é também um professor.

Em termos de formação, não há cursos específicos para os professores que trabalham nas *multigrade schools*. No entanto, a multisseriação é tratada na maior parte dos cursos de formação de professores como parte da metodologia e dos currículos.

No que se refere ao desempenho dos alunos, a autora faz referência à pesquisa que demonstra a inexistência de diferenças significativas associadas ao tamanho da escola no que se refere ao aprendizado do irlandês e do inglês, quando comparadas crianças de *multigrade-classes* e *single-grade classes*.

Conforme Mulryan-Kyne (2005), a maioria dos professores sente-se satisfeita em trabalhar com a *multigrade class*. No entanto, alguns problemas existentes são destacados: o ensino na *multigrade class* requer maior organização e gestão do que a *single-grade class* e, por isso, sentem dificuldade de atender a todas as exigências de escolarização; o fato de muitos professores acumularem funções também de diretores prejudica o ensino; a distância e o isolamento das escolas também é um fator prejudicial, inibindo a participação em eventos esportivos do país ou o acesso a serviços de apoio psicológico, por exemplo.

No quarto estudo europeu apresentado, Syväniemi (2005) informa que, na Finlândia, não há regulamentação no que se refere ao número mínimo de alunos e professores por turma/escola. Conforme o autor, em termos de rendimento, os alunos das *small schools* possuem rendimento igual ao dos alunos das *large schools*. Além disso, como espaço para a aprendizagem social, as pequenas escolas são melhores do que as grandes escolas.

Como problemas, as pequenas escolas da Finlândia apresentam questões relativas à diminuição dos alunos, o que pode levar ao fechamento das escolas. Além disso, é necessário investir na qualificação dos professores que atuam nas escolas. Na Inglaterra, conforme Tony Rule (2005), que apresenta o quinto estudo europeu, as escolas localizadas no campo ou, *education in the countryside*, desde a sua existência, a partir de 1870, sempre foram organizadas com *multigraded classes* para as crianças de 5 a 14 anos.

A Lei da Educação de 1944 organizou o ensino inglês da seguinte forma: primário (5-11 anos) e secundário (11-15/16/18). Entre as décadas de 1960 e 1980, as pequenas escolas perderam alunos e muitas foram fechadas.

Durante o mandato da primeira ministra Thatcher²³, definiu-se que 9 seria o número mínimo de professores para o funcionamento de uma pequena escola. Tal determinação subsidiou os desejos de muitos governantes em fechar ou nuclear (*amalgamate*) escolas.

No Brasil, a temática da multisseriação está estreitamente vinculada à questão da nucleação. Isto porque, a multisseriação é apresentada como decisão política para não nuclear as escolas. Por sua vez, a política de fechamento de escolas rumo à nucleação tem sido adotada em muitos sistemas de ensino, sob o argumento

23 Margaret Thatcher foi primeira ministra do Reino Unido de 1979 a 1990.

financeiro, com vistas a reduzir os custos de manutenção de uma escola com poucos alunos e sob o argumento dito “pedagógico”, com vistas a eliminar a multisseriação. Ou seja, em muitos sistemas de ensino, as opções apresentadas são: multisseriar para não nuclear; nuclear para não multisseriar. Essas práticas ocorrem em meio ao silenciamento das diretrizes da educação do campo, as quais estabelecem que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental “sempre serão oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”, admitindo-se, excepcionalmente que os anos iniciais do ensino fundamental “poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos” (BRASIL, 2008).

Conforme Carvalho et al (2010, p. 291)

O processo de nucleação nas redes municipais reduziu o número de escolas nas comunidades do campo. Isso foi revelado pelos participantes nos ciclos de diálogos. Eles lamentavam o fato, argumentando que, ao fechar uma escola, a vida das comunidades ficava altamente comprometida. Primeiro, porque a escola é ainda o único equipamento público na maioria das comunidades rurais; segundo, porque o deslocamento das crianças para outras comunidades estimulava os pais a abandonarem suas propriedades para acompanhar seus filhos e, assim, garantir-lhes a escolarização.

No que se refere à experiência inglesa, em 1995, o governo reconheceu a escola do campo como importante para a localidade. Tal ideia fortaleceu-se diante da constatação de que não havia diferenças entre a pequena e a grande escola, após a aplicação de instrumentos de medição do desempenho dos alunos.

Rule (2005) destaca a região da Cornualha (*Cornwall*) como um caso específico da Inglaterra, tecendo maiores considerações sobre esta região que está no sudoeste do país. Ao fazer isso, informa não haver legislação específica sobre a multisseriação e que as normas do governo central definiram, por exemplo, o máximo de 30 alunos por turma no que se refere ao agrupamento de 5 a 7 anos. No que se refere à enturmação de alunos de 7 a 11 anos, existem regiões que acabam ultrapassando esse limite, alegando-se falta de condições.

Os recursos despendidos pelas pequenas escolas sempre vêm à tona. Na Inglaterra, uma escola dita “economicamente viável” deve possuir entre 120 e 150 alunos.

Isto porque, o autor exemplifica: uma escola com 20 alunos gasta cerca de 4500 libras por aluno/ano e uma escola com 118 alunos gasta 1800 libras por aluno/ano.

Destaque também é dado aos chamados *clusters*, ou seja, agrupamentos de duas ou mais escolas seja para fins de acompanhamento por parte do governo, seja para fins de formação, seja para fins de compartilhamento de projetos e experiências, melhoria da gestão e no planejamento conjunto. Na Cornualha, por exemplo, existem 135 escolas organizadas em *clusters* que variam de 2 a 9 escolas. Ressalta-se, no entanto, que as condições do clima e da região geográfica da Inglaterra são favoráveis à instauração desses *clusters*, o que pode não acontecer em outros países.

Rule (2005) cita que, em alguns casos, há a defesa da noção de *school federation*, ou seja, escola federação, tendo um diretor a frente de algumas escolas. Não é incomum encontrar *clusters* que avançaram inclusive na preparação de materiais pedagógicos que consideram a especificidade da localidade.

Sobre o caso da Noruega, sexto estudo, Solstad (2005) explica que desde o século XVIII, a legislação educacional do país já destacava que as *parish schools* (escolas paroquiais) deveriam atender a crianças de 7 a 12 anos. No início do século XX, a educação no país era essencialmente rural, tendo em vista que 80% da população estavam no campo. Atualmente, a situação é inversa e apenas 20% da população localizam-se no campo.

Até 1959, existiam dois currículos: um para a escola urbana e outro para a escola rural. A partir da segunda metade do século XX, as escolas primárias urbanas passaram a ser organizadas por *single-graded* e, nesse contexto, muitas escolas foram nucleadas com a garantia de transportes escolares. Sob a alegação de melhoria e equidade das oportunidades educativas, o currículo também foi padronizado para as escolas urbanas e rurais. Apenas no final da década de 1980, abriu-se espaço para que o currículo introduzisse questões relativas à cultura da localidade.

Atualmente, cerca de 35% das escolas primárias da Noruega são multisseriadas, atendendo a cerca de 12% dos alunos matriculados em escolas primárias. Solstad (2005) destaca que o número de escolas rurais caiu drasticamente no contexto de transferência de recursos do poder central para o poder local, inviabilizando a gestão das escolas por parte dos municípios e ocasionando o fechamento de muitas escolas como alternativa para o problema.

Durante algum tempo a multisseriação foi considerada indesejável. No entanto, o autor apresenta algumas informações que caminham em direção a avanços na educação norueguesa: o Ministério da Educação do país criou um Manual para as Escolas Multisseriadas, levando em consideração o currículo nacional e os 10 anos de escolarização básica; foi criada uma Associação Nacional de Escolas Multisseriadas, que atua tanto na formação dos professores como na defesa da educação rural frente às políticas e legislações do país. Além disso, o autor destaca, ao citar uma pesquisa da década de 1990, que as pequenas escolas rurais geralmente são as que mais envolvem os pais e as comunidades nas atividades da escola.

Conforme legislação educacional da Noruega, desde 1998, o número máximo de alunos por turma é de 12 alunos com quatro ou mais idades, 18 alunos com três idades, 24 alunos envolvendo duas idades e 28 alunos envolvendo apenas uma idade (*single-grade class*). No entanto, em 2004, uma emenda à lei flexibilizou essa divisão, pregando que a organização deveria privilegiar as necessidades sociais dos alunos e que a mesma não deveria pautar-se pelos méritos acadêmicos, gênero ou raça. Tal flexibilização pode ser vista como positiva tanto para alunos e escolas como para a administração do sistema, tendo em vista que pode ser utilizada para ampliar o número de alunos nas turmas, gerando uma situação negativa.

Sobre a questão do tamanho das turmas, vale destacar que, no Brasil, a legislação nacional não trata especificamente da questão e deixa tal definição a cargo dos sistemas de ensino. Em virtude disso, a multisseriação, no caso brasileiro, carregada da lógica seriada, chega a enturmar alunos não apenas da faixa etária/série/ano correspondente (6 a 10), mas também alunos que passaram por processos de reprovação e evasão, sendo possível encontrar, numa mesma turma, alunos de 6 a 19 anos²⁴.

Solstad (2005), quanto às pesquisas sobre o desempenho dos alunos, cita que, na década de 1970, as pesquisas indicavam pouca relação entre o desempenho e o tamanho da escola. Em relação à aprendizagem social, estudos da década de 1990 mostraram que, em escolas multisseriadas, há maior propensão para o desenvolvimento da independência e do cooperativismo.

Outra questão apontada por Solstad (2005) refere-se aos incentivos dados pelo governo do país à economia e ao desenvolvimento rural. Ele enfatiza que,

²⁴ Fazemos referência aos dados de pesquisa em desenvolvimento, citada anteriormente, coordenadora pela autora.

enquanto na Finlândia e na Suécia tais incentivos permanecem, isso não tem acontecido na Noruega, o que pode fortalecer o processo de fechamento das escolas como consequência da falta de investimento do campo.

Por fim, o autor destaca algumas alternativas positivas para o cenário, quais sejam: *school clusters*, ou seja, escolas trabalhando em conjunto para melhoria da gestão e do planejamento; e *eletronic networking*, utilizando-se de redes para, inclusive, ampliar as oportunidades curriculares dos alunos.

Sigþórsson e Jónsdóttir (2005) apresentam a realidade da educação na Islândia, sétimo e último estudo europeu, onde existem 180 escolas que oferecem o ensino obrigatório (6 aos 16 anos), sendo que 60 delas são classificadas em pequenas escolas com menos de 120 alunos.

Os autores salientam que, na história da educação rural da Islândia, existiram as chamadas “escolas viajantes” (*traveling schools*), que se constituíam de professores que viajavam de fazenda em fazenda, em cada qual permaneciam durante algumas semanas para ensinar as crianças de uma determinada região. Ao longo do século XX, os internatos (*boarding schools*), passaram a substituir as escolas viajantes.

Conforme os autores, são raras as escolas rurais com mais de 80 alunos ou com menos de 20. Geralmente, as escolas com cerca de 80 alunos atendem alunos na faixa etária de 6 a 16 anos e as escolas menores, com cerca de 20 alunos, atendem apenas a faixa etária de 6 a 12 anos ou 14 anos, impulsionando os alunos a concluírem a escolarização obrigatória em escolas maiores de outras regiões.

Quanto ao desempenho dos alunos, um estudo não oficial mostrou que não existem diferenças entre o desempenho de alunos de pequenas e grandes escolas, e sim, uma pequena diferença a favor de alunos que estudam na capital em relação a áreas do país.

Por fim, os autores fazem indicações quanto à necessidade de envolvimento da comunidade na escola e de fortalecimento dos *school clusters*. Destacam ainda o fato de que as grandes escolas estão começando a olhar mais para as escolas pequenas, nas suas estratégias de atendimento individualizado do aluno, como é o caso do *multi-age teaching*.

Após a análise dos estudos apresentados sobre a multisseriação, podem ser elencadas algumas considerações principais:

A multisseriação, em países desenvolvidos, não é compreendida como um elemento negativo *a priori*. Os problemas ocasionados no interior das *multigrade schools* não ocorrem por sua lógica multigraduada.

A escola rural²⁵ não é negada pela população ou pelos profissionais da educação por ser multisseriada. A negação é contra problemas do próprio sistema educativo que privilegia questões de ordem econômica, secundarizando questões mais relevantes de ordem pedagógica.

Defende-se claramente a manutenção da escola rural como espaço de aprendizagem da comunidade como um todo e, qualquer decisão relativa ao seu futuro deve, necessariamente, passar pela comunidade.

São evidenciados avanços de escolas que procuram trabalhar coletivamente por meio de troca de experiências, inclusive investindo-se em processos formativos e produção de materiais.

4 A Multisseriação em Países em Desenvolvimento

Dentre os estudos que analisam a multisseriação em países em desenvolvimento, destacamos: Little (1995) que apresenta experiências de países como Peru, Colômbia, Zâmbia e Sri Lanka; McEwan (2008) que apresenta as experiências da Colômbia, do Chile e da Guatemala; Aksoy (2008) que traz a experiência da Turquia; Mulkeen e Higgins (2009) que analisam as experiências de Uganda, Senegal e Gambia; Brown (2010) que apresenta a experiência da África do Sul. Para este artigo, optou-se por dar destaque ao primeiro estudo.

McEwan (2008) destaca que as reformas educacionais da América Latina passaram a considerar as escolas multisseriadas. A experiência da Escuela Nueva da Colômbia foi uma das precursoras dessa preocupação no campo da política educacional, seguida pela experiência da Nueva Escuela Unitaria da Guatemala e da MECE-Rural do Chile. A Escuela Nueva da Colômbia existe desde a década de 1975 e, durante sua existência, recebeu apoio financeiro da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID,

25 Utilizamos o termo educação rural para melhor traduzir as experiências citadas. No entanto, no Brasil, o termo “educação do campo” tem sido largamente utilizado para abarcar inclusive o rural.

do Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Banco Mundial. A Nueva Escuela Unitaria da Guatemala surgiu em 1993 e também contou com recursos da USAID. No Chile a MECE-Rural foi implantada em todo o país em 1996.

Conforme o autor, as três experiências apresentam características de implementação diferentes entre si, embora assemelhem-se em outras. As reformas implementadas, diante dos problemas e dificuldades da multisseriação, destacaram a necessidade de implantar ações que contemplassem os seguintes elementos: formação específica aos professores que trabalham em escolas multisseriadas; fornecimento de materiais específicos aos professores e aos alunos; produção de formas de interação desses profissionais com outros, minimizando o isolamento de tais escolas; compreensão do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem; avaliação do aluno baseada em competências. Além disso, no caso da Colômbia e da Guatemala, os programas destacaram a necessidade de envolvimento das comunidades no trabalho escolar, bem como a criação de comitês de participação dos alunos na gestão da escola.

O autor lembra que tais reformas e prescrições fazem parte de recomendações de organizações internacionais, como UNESCO e Banco Mundial, e são compreendidas como estratégias para o alcance dos chamados Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Para ilustrar a abrangência da multisseriação, no Chile, por exemplo, existem 8.727 escolas que oferecem o ensino primário (1º ao 8º ano). Destas, 57% estão localizadas na área rural, atendendo 17% dos alunos do ensino primário; 86% das escolas urbanas têm oito ou mais salas de aula e nenhuma é multisseriada; 47% das escolas rurais possuem apenas uma sala de aula e 100% dessas são multisseriadas; 22% das escolas rurais possuem duas ou três salas de aula e destas, 90% são multisseriadas (MCEWAN, 2008).

O mesmo autor ressalta ainda que as reformas implantadas nas escolas multisseriadas nos países analisados defendem que há uma potencialidade embutida na relação entre alunos de idades diferentes, evocando que isso pode ser benéfico para o aprendizado dos mesmos.

Acreditamos que, no âmbito político-pedagógico, a principal discussão da multisseriação tem sido como desenvolver um currículo que considere os sujeitos/alunos nas suas especificidades, na sua cultura, na sua condição, na sua

diversidade. Ou seja, o principal questionamento é: como o professor trabalha com diferentes sujeitos de diferentes idades, matriculados em distintos anos de escolarização num mesmo espaço e, muitas vezes, com poucos recursos e pouca formação? Quais as suas estratégias para lidar com essa diversidade?

Muitas pesquisas que analisam a prática docente em salas multisseriadas acabam por visualizar currículos que tendem a transportar a seriação para a multisseriação, ou seja, os alunos são divididos conforme a faixa etária/ano de escolarização e recebem atividades diferenciadas por parte do professor e este disponibiliza tempos específicos para atendimento. Muitas políticas e programas destinados à multisseriação surgem justamente a partir da preocupação com esse formato e buscam elaborar estratégias e materiais específicos para alunos e professores, muitos deles centrando tais materiais no que chamam de aprendizagem ativa.

No contexto brasileiro, o Programa Escola Ativa, herança do Escuela Nueva da Colômbia, foi muito criticado pela sociedade civil, notadamente, pelos movimentos sociais e pelas Universidades. Por vezes, a crítica ao Programa foi também a crítica à multisseriação. Mais recentemente, principalmente com a extinção do Programa, ponderações sobre a própria existência da multisseriação ganharam destaque.

Conforme o Fórum Nacional de Educação do Campo
As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica. Reconhecemos, porém que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disto, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011, p. 1).

Do ponto de vista da avaliação de programas e políticas que focalizam a multisseriação, McEwan (2008) faz referência a pesquisas que investigam seu processo de implementação. Tais pesquisas focalizam, por exemplo, se materiais específicos produzidos para determinado programa estão chegando às escolas; se os professores estão tendo acesso à formação específica e se esta produz efeitos nas estratégias docentes na sala de aula. Quanto a isso, afirma-se que tais políticas e programas não foram implementadas na sua totalidade, seja na Colômbia, na Guatemala ou no Chile.

No caso brasileiro, as muitas críticas sobre o processo de implementação do Programa Escola Ativa fazem referência à sua concepção e origem, articuladas ao pensamento escolanovista, com raras associações aos anseios das populações do campo, bem como à sua operacionalização, tendo em vista morosidades no fornecimento de materiais e no processo de formação de professores. (FONEC, 2011)

McEwan (2008) também apresenta estudos que avaliam o desempenho dos estudantes em turmas multisseriadas dos três países em questão, tecendo considerações e problematizando tais pesquisas do ponto de vista metodológico, e afirmando a falta de tradição da América Latina no uso de testes longitudinais na pesquisa de avaliação. Apesar disso, o autor assevera que, na Colômbia, evidenciaram-se resultados positivos no desempenho dos alunos do ensino primário com a adoção da Escuela Nueva.

Diante do trabalho de McEwan (2008) é possível elencar algumas considerações a respeito da multisseriação:

A multisseriação é vista como elemento negativo a priori. Isto porque a lógica é a mesma da seriação e, a partir disso, buscam-se novos elementos e novas metodologias que viabilizem a sua manutenção sem alteração das condições dos sistemas educativos.

A organização multisseriada é rotulada como forma de organização indesejável por parte da sociedade e por parte dos profissionais da educação, pois está fincada em problemas históricos dos sistemas educacionais.

Em vários países, a multisseriação associou-se a currículos centrados no aluno e em metodologias pautadas na aprendizagem individualizada, muitas vezes, sem a garantia das condições mínimas de infraestrutura.

5 Considerações Finais

As pesquisas e experiências em países em desenvolvimento e desenvolvidos mostram claras diferenças, quanto à concepção e ao tratamento dado às escolas multisseriadas. Parece haver uma relação intrínseca entre as condições materiais da escola construídas historicamente e o direito à educação. Apesar de o discurso sobre o fechamento das escolas do campo articular-se à lógica econômica, tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, há evidências de que a multisseriação, como forma de organização escolar, no primeiro caso, não se atrelou a um empobrecimento da oferta educacional. Já em países em desenvolvimento, como no caso brasileiro, a multisseriação, articulada à oferta educacional tardia às populações do campo, assim o fez de maneira empobrecida, a começar pelas condições materiais das próprias escolas.

Isso demonstra a importância de entender a multisseriação, ou melhor, o *multigrade teaching*²⁶, como forma de organização que não deve ser vista, a priori, como um mal, embora muitos a tratem assim, sob pena de induzirmos à lógica de que bastaria a eliminação da multisseriação para acabarmos com os problemas existentes nas atuais escolas.

Se a multisseriação passa a ser entendida como um direito à educação e que, portanto, possibilita a alunos de uma determinada localidade o acesso aos bens socialmente construídos, ao exercício da cidadania, à socialização, ao desenvolvimento individual, os sistemas de ensino passam a formular estratégias e políticas que deem conta desse direito. Partimos da necessidade, portanto, não da multisseriação, mas do direito. Esse direito tem sido administrativamente tratado como “multisseriação”. A questão é: como vamos tratar esse direito pedagogicamente? O desafio, portanto, não é como podemos acabar com a multisseriação, rumo à seriação, discurso vazio muito em voga e que esconde muitas vezes a eliminação do único espaço social que existe no campo: a escola pública. Até porque, na prática, “as escolas multisseriadas já são a materialização da seriação no território do campo” (MORAES et al, 2010, p. 401).

Objetivamente, o grande desafio é como garantir que todos os sujeitos, da cidade ou do campo, organizados em série, multissérie ou outra forma existente ou que venhamos a criar, tenham o direito a uma educação de qualidade e usufruam plenamente esse direito. Na expressão de Arroyo (2011), “respeitar organizando convívios-aprendizagens por tempos humanos vai além da lógica seriada e multisseriada”. (p. 13)

26 Tendo em vista que o termo em inglês não se associa necessariamente à seriação.

Referências

AKSOY, N. Multigrade schooling in Turkey: an overview. *International Journal of Educational Development*, [S.l.], v. 6, n. 28, p. 218-228, 2008.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Escola: terra de direitos. In: HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.) *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma política nacional de educação do campo: Caderno de Subsídios*. Brasília, DF: MEC, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/diretrizes-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

_____. Resolução CNE nº 02, de 28 de abril de 2008. Estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 81. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2.08>. Acesso em: 25 jun. 2012.

BROWN, B. A. Teachers' Accounts of the Usefulness of Multigrade Teaching in Promoting Sustainable Human-Development Related Outcomes in Rural South Africa. *Journal of Southern African Studies*, [S.l.], v. 36, n. 1, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057071003607428>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. Considerações sobre as Escolas Multisseriadas: estado da arte. *Revista de Educação Educere*, Cascavel/PR, v. 5, n. 9, p. 267-290, jan./jun. 2010.

CARVALHO et al. Educação do Campo no contexto do semiárido: tessitura de um processo. In: HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.) *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 285-299.

EVANS, A. Small Rural Schools: a Welsh perspective. In: SIGSWORTH, A.; SOLSTAD, K. J. *Small Rural Schools: a small inquiry*. Cornwall: Interskola, 2005, p. 6-17. Disponível em: <<http://www.hinesna.no/system/files/skriftserie/64.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

FAGUNDES, J.; MARTINI, A. C. Políticas educacionais: da escola Multisseriada à escola nucleada. *Revista Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003. Disponível em: <<redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68460108.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: análise crítica*. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

FREITAS, L. C. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

GORDON, W.; LOKISSO, A.; ALLEN, J. *Enhancing the effectiveness of single-teacher schools and multi-grade classes: synthesis of case studies*. [S.l]: UNESCO, 1997. Disponível em: <[HAGE, S. M. \(Org.\). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas do Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.](http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=125917&set=4FE8938E_1_390&gp=0&lin=1&ll=s.>>. Acesso em: 25 jun. 2012.</p></div><div data-bbox=)

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.) *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEMOS, M. M. de. *The Effectiveness of Multi-Age Grouping: an Australian study*. 2001. Disponível em: <http://www.nfer.ac.uk/nfer/PRE_PDF_Files/01_25_05.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2012.

LITTLE, A. *Learning and teaching in multigrade settings: paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report*. 2005. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/INTINDIA/4371432-1194542398355/21543231/LearningandTeachinginMulti-GradeClassrooms.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

_____. *Multigrade teaching: a review of practice and research*. London: Overseas Development Administration, 1995.

MARIANO, L. T.; KIRBY, S. N. *Achievement of students in Multigrade Classrooms: evidence from the Los Angeles Unified School District*. Santa Monica: Institute of Education Sciences; Rand Education, 2009. Série Working Papers. Disponível em: <http://www.rand.org/pubs/working_papers/WR685.html>. Acesso em: 25 jun. 2012.

MASON, D. A.; BURNS, R. H. Simply no worse and simply no better, may simply be wrong: a critique of Veenman's conclusion about multigrade classes, *Review of Educational Research*, [S.l.], v. 66, n. 3, p. 307–322, 1996. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/66/3/307.abstract>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

MCEWAN, P. J. Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, [S.l.], v. 44, n. 4, p. 465–483, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.wellesley.edu/Economics/mcewan/PDF/evaluating.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

MORAES, E. et al. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.) *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 399-416.

MULKEEN, A. G.; HIGGINS, C. *Multigrade Teaching in Sub-Saharan Africa: lessons from Uganda, Senegal, and The Gambia*. Washington, D.C.: The World Bank, 2009.

MULRYAN-KYNE, C. Small rural schools: an Irish perspective. In: SIGSWORTH, A.; SOLSTAD, K. J. *Small Rural Schools: a small inquiry*. Cornwall: Interskola, 2005, p. 24-29. Disponível em: <<http://www.hinesna.no/system/files/skriftserie/64.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

PARENTE, C. da M. D. *A construção dos tempos e espaços escolares: possibilidades e alternativas plurais*. 2006. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000390970&opt=1.>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

PARENTE, C. da M. D.; MARCHELLI, P. S.; SANTANA, S.; O Programa Escola Ativa em Sergipe e o processo de formação dos professores-multiplicadores: contribuições ao (re)conhecimento da realidade da educação no/do campo. In: PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. (Org.) *Avaliação, Política e Gestão da Educação*. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 157-178.

PARENTE, C. da M. D.; SANTANA, S. Concepções e Práticas Pedagógicas em Escolas Multisseriadas: contribuições de um estudo de caso. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2012, Itabaiana-SE. *Anais...* Itabaiana-SE: Grupo de Pesquisa APOGEU/UFS, 2012.

PRIDMORE, P. Adapting the primary school curriculum for multigrade classes: a 5-step plan and an agenda for action. *Journal of Curriculum Studies*, [S.1], v. 39, n. 1, p. 559-576, 2007. Disponível em: <<http://eprints.ioe.ac.uk/3749/1/Pridmore2007Adapting559.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

RULE, T. Rural schools: an English perspective. In: SIGSWORTH, A.; SOLSTAD, K. J. *Small Rural Schools: a small inquiry*. Cornwall: Interskola, 2005. p. 32-41. Disponível em: <<http://www.hinesna.no/system/files/skriftserie/64.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

SIGÞÓRSSON, R.; JÓNSDÓTTIR, Þ. B. Small rural schools: an Icelandic perspective. In: SIGSWORTH, A.; SOLSTAD, K. J. *Small Rural Schools: a small inquiry*. Cornwall: Interskola, 2005. p. 51-58. Disponível em: <<http://www.hinesna.no/system/files/skriftserie/64.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

SIGSWORTH, A.; SOLSTAD, K. J. *Small Rural Schools: a small inquiry*. Cornwall: Interskola, 2005. Disponível em: <<http://www.hinesna.no/system/files/skriftserie/64.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

SOLSTAD, K. J. Small rural schools: a Norwegian perspective. In: SIGSWORTH, Alan; SOLSTAD, Karl Jan. *Small Rural Schools: a small inquiry*. Cornwall: Interskola, 2005. p. 42-50. Disponível em: <<http://www.hinesna.no/system/files/skriftserie/64.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

SÖRLIN, I. Small Rural Schools: a swedish perspective. In: SIGSWORTH, A.; SOLSTAD, K. J. *Small Rural Schools: a small inquiry*. Cornwall: Interskola, 2005. p. 18-23. Disponível em: <<http://www.hinesna.no/system/files/skriftserie/64.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

SYVÄNIEMI, U. Small Rural Schools: a finnish perspective. In: SIGSWORTH, A.; SOLSTAD, K. J. *Small Rural Schools: a small inquiry*. Cornwall: Interskola, 2005, p. 30-31. Disponível em: <<http://www.hinesna.no/system/files/skriftserie/64.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

VEENMAN, S. Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multiage classes: a best evidence synthesis, *Review of Educational Research*, [S.l.], v. 65, n. 4, p. 319–381. 1995. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/65/4/319.abstract>>. Acesso: 25 jun. 2012.

Recebido em: 04/07/2012

Aceito para publicação em: 27/07/2013

Multiseried Schools: the international experience and reflections for the Brazilian case

Abstract

The study systematizes researches and experiences of multiseried teaching in developed and developing countries by means of an international literature review that analyzes the political-pedagogical options. It emphasizes that the multiseried teaching, in Brazil, is the result of a necessity, not an educational option. However, the multiseried school originated from necessity must advance to search for educational alternatives. Understanding the several directions of the political and pedagogical options in any form of school organization, we argue that the Brazilian educational policy must give up the simple denial of multiseried teaching, and to investigate experiences and build alternatives to ensure access to quality education to all.

Keywords: Multiseried school. Educational policy. Countryside education.

Escuelas multigrado: experiencia internacional y reflexiones sobre el caso brasileño

Resumen

El presente estudio sistematiza la investigación y experiencia de la enseñanza multigrado en países desarrollados y en desarrollo a través de una revisión de la literatura internacional, además analiza las opciones político-pedagógicas desarrolladas en las últimas décadas. Es evidente que la enseñanza multigrado, en Brasil, resulta de una necesidad y no de una opción pedagógica. De todos modos, a pesar de originarse de una necesidad, debe avanzar y buscar alternativas pedagógicas. Abarcando las múltiples direcciones de las opciones político-pedagógicas bajo cualquier forma de organización escolar; defendemos que la política educacional brasileña debe renunciar a la simple negación de las escuelas multigrado, y buscar estudiar las experiencias e invertir en la construcción de alternativas que garanticen el acceso a una educación de calidad para todos.

Palabras clave: Escuela Multigrado. Política educacional. Educación de campo.

ATIVIDADE ASSÍNCRONA

Questão 1: A partir da leitura do texto **“POLÍTICAS EDUCACIONAIS, MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA E RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PROBLEMATIZANDO AS REPRESENTAÇÕES NEGATIVAS SOBRE AS CLASSES MULTISSERIADAS”**, faça uma síntese sobre o histórico das classes multisseriadas no Brasil e justifique o porquê das representações negativas sobre as classes multisseriadas.

Questão 2: O texto **“A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente”**, pontua que: **“Consideramos que mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de regulação do trabalho docente, os professores das classes multisseriadas conseguem empreender estratégias didáticas que se revestem numa perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafia e potencializa um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais colocando-se como autor e sujeito de sua prática”**. Com base nesta assertiva, escreva sobre sua trajetória profissional no contexto das classes multisseriadas destacando: como foi o início de sua atuação enquanto professor/a de classes multisseriadas, como foi construindo sua prática pedagógica para este contexto, as dificuldades e potencialidades do contexto da multissérie e quais os aspectos que você indica para possibilitar a qualidade do processo ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas.

Questão 3: No texto **“Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro”**, encontramos os seguintes questionamentos: **“Se a multisseriação incomoda, sua pura e simples negação também. Por que o desejo de eliminá-la? Por que considerá-la como causa de todas as mazelas existentes nas escolas que a adotam? Por que ela tem sido vista como vilã no alcance dos objetivos educacionais? Quais são os reais limites e possibilidades da organização da escolarização em multisséries? Será que tais incômodos não estão associados à própria lógica que ela recebeu de herança e às dificuldades de se romper com o paradigma da seriação e construir outras formas de organização que deem conta do processo educativo no âmbito da escola? Você concorda com estes questionamentos? Justifique a sua resposta.**

Questão 4: Muitos gestores tem utilizado o argumento que em classes multisseriadas não se aprende. E esse discurso tem legitimado o fechamento das escolas do campo. Há um forte discurso de que o ensino em classes multisseriadas não tem qualidade. Você concorda com estes argumentos? Justifique a sua resposta.

Questão 5: O texto **“A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO: QUE PRINCÍPIOS? QUE DIRETRIZES? QUE EPISTEMOLOGIA?”**, faz uma crítica a concepção que tem norteado a formação de educadores no Brasil, especialmente a formação que tem sido direcionada aos professores do campo que atuam em classes multisseriadas. A partir das reflexões trazidas pelo texto, como você vê a formação que tem sido ofertada para vocês? Ela tem contribuído com a prática pedagógica para o contexto da multissérie?

De que forma? Que demandas você indica para pensar a formação continuada de professores que atua em classes multisseriadas, a partir de sua vivência e experiência?

Questão 6: O texto “**Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**”, afirma que: “Dessa forma, buscando ser mais explícito na argumentação, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas ou turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas.”. A partir desta afirmativa, que aspectos você destaca para pensar a transgressão e reinvenção da forma precarizada em que se materializa a multissérie, na perspectiva de conquistar a qualidade da escola do campo?

Questão 7: Descreva uma aula que você construiu e realizou que conseguiu atender a realidade de sua turma multisseriada (aqui descrever o tema da aula, os objetivos, os recursos, a metodologia e as formas de avaliação, como os/as alunos/as se envolveram, como você trabalhou a questão dos níveis e tempos pedagógicos diferentes. Se puder também anexar fotos deste momento).