

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA MULTISSERIADA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Geraldo Augusto Locks¹
Maria de Lourdes Pinto de Almeida²
Simone Rafaeli Pacheco³

Resumo

Este texto reflete aspectos históricos da educação no Brasil com foco nas escolas multisseriadas inseridas no meio rural. Utiliza-se uma abordagem metodológica bibliográfica e documental por meio da qual busca-se informações acerca da legislação e do desenvolvimento do sistema educacional. A educação brasileira se desenvolve no bojo do empreendimento colonial português. Inicia-se com a chegada da Companhia de Jesus, cuja missão era catequizar os povos indígenas de acordo com a fé cristã, a fim de propagar, difundir valores e princípios cristãos. O acesso à educação era restrito às elites e as camadas populares permaneciam sem acesso à “instrução”, pois manter a nova ordem estabelecida era o principal interesse do Brasil colônia e imperial. Nesse período nem se discutia a escola multisseriada, o destaque era para o ensino propedêutico, clássico, humanista e de cunho literário e formativo oferecido principalmente à aristocracia rural até 1759, quando a os Jesuítas foram expulsos do Brasil. Após a expulsão dos jesuítas, o Estado criou as Aulas Régias e nomeou os professores. As Aulas Régias eram sinônimo de escola, aulas avulsas e isoladas. Assim, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois não havia articulação entre elas. Entrevê-se nesse processo o início da escolarização por meio do sistema multisseriado, considerando que não havia um programa específico para cada estágio de desenvolvimento dos alunos. Após a vinda da Família Real em 1808, a educação escolar destinada à população geral ficou restrita basicamente às aulas régias avulsas de primeiras letras e algumas escolas de ensino secundário no Rio de Janeiro. Esse cenário mostra que a educação sem um padrão de atendimento aos alunos de acordo com o desenvolvimento de cada idade, com séries ou classes distintas, concentra a gênese da escola multisseriada para as classes populares, e também marca o início da desvalorização da educação para os menos favorecidos e do descaso em relação às condições psicológicas, sociais, físicas, materiais e econômicas dos professores nomeados para “educar” os mais pobres. A Constituição Federal de 1824 preconizou a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. É na pretensa disposição do governo em “instruir” no sentido de amenizar a ignorância, que se institui de fato o sistema multisseriado e adota-se o princípio do ensino mútuo, ou seja, as classes eram heterogêneas e os mais adiantados ajudavam os que encontravam dificuldades na aprendizagem. Quanto às escolas multisseriadas, pode-se dizer que as reformas

¹ Graduado em Ciências Sociais pela UNIPLAC, Mestre e Doutor em Antropologia pela UFSC, pós doc em Educação pela UFSC. Coordenador Adjunto e Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). E-mail: geraldolocks@gmail.com.

² Pedagoga e Historiadora, Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP, pós doc em Políticas Educacionais pela USP e em Ciência Tecnologia e Sociedade pela UNICAMP. Coordenadora e Professora do PPGE da Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: malu04@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela UNIPLAC, Pós-graduada em Supervisão Escolar pela UNIPLAC e Metodologia do Ensino pela Faculdade Plínio Augusto do Amaral e Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). E-mail: simonerafaeli@hotmail.

implantadas na última fase do Império contribuíram para a substituição do ensino ministrado por um único professor para um grupo de alunos em diferentes níveis de aprendizado, pelo sistema de seriação e agrupamento de alunos. Isso se deu através da criação dos grupos escolares em boa parte do território nacional. Hoje a escola multisseriada vem sendo objeto de disputa no campo das políticas educacionais. Quando milhares delas nas últimas duas décadas tem sido fechadas, o Movimento Nacional da Educação do Campo reivindica sua permanência, particularmente, na sua avaliação, por se constituir em uma modalidade de educação adequada às peculiaridades, complexidade e diversidade dos povos do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA MULTISSERIADA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na história se realiza o homem e somente o homem. Portanto, não é a história que é trágica, mas o trágico está na história; não é absurda, mas é o absurdo que nasce da história; não é cruel, mas as crueldades são cometidas na história; não é ridícula. Mas as comédias se encenam na história. [...] Nenhuma época histórica é, em absoluto *apenas* uma passagem para outro estágio, assim como nenhuma época se eleva acima da história. A tridimensionalidade do tempo se desenvolve em *todas* as épocas: se agarra ao passado com os seus pressupostos, tende para o futuro com suas consequências e está radicada no presente pela estrutura. (KOSIK, 1995)

Este texto reflete alguns aspectos da história da educação no Brasil com foco nas escolas multisseriadas inseridas no campo brasileiro, que do ponto de vista formal se inicia com a chegada dos portugueses e jesuítas. O território brasileiro era habitado por povos indígenas que possuíam formas particulares de organização social, política, econômica e cultural (FERNANDES *apud* SAVIANI, 2008, p 33).

Com o processo de colonização do Brasil e exploração das terras, a figura dos padres jesuítas surge com a missão de evangelizar e catequizar os indígenas de acordo com a fé cristã, a fim de propagar valores e princípios cristãos, ou seja, “viram-se, então, diante da árdua tarefa de civilizar seres exóticos, cuja essência humana admitia com certa desconfiança e pouca convicção, através de formas alternativas de ação pedagógica” (XAVIER, 1994, p. 40).

Nesse período nem se discutia o escola multisseriada, o destaque era para a educação destinada às elites e que estava a cargo dos jesuítas, dedicados ao ensino propedêutico, clássico, humanista e de cunho literário e formativo oferecido principalmente à aristocracia rural, aos nobres e aos “burgueses abonados”, compatível

com os “interesses da Igreja e da sua Ordem”, possibilitando ao alunado optar pela formação sacerdotal, ou prosseguir seus estudos na Europa (PONCE, 1998, p. 119).

Os jesuítas montaram, na Colônia, um sistema de ensino nos moldes europeus, denominado de *Ratio Studiorum*. Este plano de estudos, segundo Saviani (2008), tratava-se de um plano universalista e elitista. Universalista porque deveria ser adotado por todos os jesuítas, e elitista porque se destinava aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas e negros, contribuindo assim para a conversão dos colégios jesuítas em colégios para a elite colonial.

O predomínio da educação jesuítica permaneceu no Brasil até 1759, quando os padres da Companhia de Jesus foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal - Sebastião José de Carvalho e Melo -, que pretendia dismantlar o sistema colonial de ensino com novas experiências educacionais e implantação das “reformas pombalinas”.

Essas reformas tinham como base os ideais do Iluminismo, que visavam transformações de origem econômica, política e cultural, com o intuito de colocar Portugal e suas colônias no mesmo patamar que as demais nações europeias rumo à modernidade. Para Saviani (2008, p. 80), defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista, ou seja, da experiência e da razão. A educação precisaria se contrapor ao modelo jesuítico com a instituição das reformas pombalinas da instrução pública, introduzindo as “Aulas Régias”. Segundo Pantel (2011, p. 24), esse processo trouxe a dinâmica do ensino multisseriado, que certamente se transformou ao longo dos tantos anos e de diferentes processos sociais, permanecendo, porém, ampla, diversa e fortemente presente na escola brasileira.

Após a expulsão dos jesuítas, o Estado criou as Aulas Régias e nomeou os professores. Essas aulas limitavam-se às primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática) e eram organizadas em espaços físicos oportunizados pelos professores em uma sala de sua casa ou numa sacristia, que após efetivarem a matrícula e o funcionamento da “escola”, recebiam o pagamento mensal oriundo de um imposto chamado “Subsídio Literário”, criado com esta finalidade (XAVIER, 1994, p. 57).

Para Saviani (2008, p.108), as aulas régias eram sinônimo de escola, porque avulsas e isoladas. Assim, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois não havia articulação entre elas. O desenvolvimento das aulas régias aconteceu em ritmo lento, sazonal e enfrentou condições precárias de

funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento. Entrevê-se nesse processo o início da escolarização por meio do sistema multisseriado, considerando que não havia um programa específico para cada estágio de desenvolvimento dos alunos.

Com o retorno, em 1821, da corte para Portugal, desencadearam-se rupturas na estrutura governamental, pressionadas pelo sistema vigente que oportunizou a proclamação da independência e a organização jurídico-administrativa para o novo país.

De acordo com Saviani (2008, p. 119), em 3 de junho de 1823, Dom Pedro I convocou a Assembleia Constituinte e Legislativa, onde destacou a necessidade de uma legislação especial para a instrução pública, criando a Comissão de Instrução Pública.

Durante esse processo, foi outorgada, em 1824, a primeira Constituição brasileira, que continha, no Art. 179, um item específico destinado à educação, no qual afirmou-se que a "*instrução primária é gratuita para todos os cidadãos*". Havia, portanto, a necessidade de criação de um sistema nacional que previsse a implantação no Império de escolas primárias, ginásios e universidades. No entanto, ocorreu um descompasso entre os objetivos propostos e o encaminhamento dos projetos, assim como entre as medidas legais e as condições concretas de realização. Para amenizar de certa forma esse descompasso, foi instituída a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação das "Escolas de Primeiras Letras" (SAVIANI, 2008, p. 127).

Nesta abordagem, cabe destacar os artigos,

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as classes de primeiras letras que forem necessárias;

Art. 4º As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e também nas cidades, vilas e lugares populosos, em que for possível estabelecerem-se.

Essa Lei garantia, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber considerados na época indispensáveis para afastar a ignorância, bem como a organização escolar e os conteúdos que os professores deveriam ensinar: ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quadrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã (SAVIANI, 2008, p. 126).

De acordo com o mesmo autor, o método Lancaster consistia em um sistema de ensino

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mutuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos

mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados (SAVIANI, 2008, p. 128).

A adoção dessa forma de ensino oportunizou avaliações contraditórias nos documentos da época, o que resultou em discussões divergentes em relação ao método. Os relatórios dos ministros do império e dos presidentes das províncias evidenciavam as carências do ensino, e o “abandono total da instrução pública elementar pelo Estado” (XAVIER, 1994, p. 62), mas enalteciam a possibilidade de instruir um número relativamente grande de pessoas a um custo muito baixo. Observa-se nesse caminho seguido pela educação nacional a preocupação em “instruir” no sentido de amenizar a ignorância, instituindo-se de fato o sistema multisseriado e adotando o princípio do ensino mútuo, ou seja, as classes eram heterogêneas e os mais adiantados ajudavam os que encontravam dificuldades em aprender os rudimentos da língua e da matemática, por exemplo.

Evidenciamos que, apesar de não ter encontrado essa referência nos autores pesquisados, as escolas multisseriadas (classes multisseriadas) surgiram nesse período em que o ensino das primeiras letras, financiado ou não pelo Estado, era difundido de fazenda em fazenda por professores itinerantes ou por alguém que a comunidade considerasse capaz de instruir a outros. Isso também se deu em pequenas vilas e povoados, por meio da reunião de crianças de vários níveis, independentemente da faixa etária, num mesmo ambiente escolar e com um único professor.

Para Monlevade (1997, p. 29), “[...] a descentralização dos serviços públicos é uma tendência histórica saudável”, desde que os recursos financeiros, humanos e materiais sejam suficientes para garantir a efetiva estruturação do ensino. O panorama da época demonstrava um número insuficiente de escolas, isoladas e regulares, que geralmente funcionavam em espaços inadequados, faltavam materiais pedagógicos e professores, e as instalações físicas eram inadequadas à prática de ensino.

Esta situação clamava por uma ampla reforma, que ocorreu por meio do Gabinete da Conciliação, sob o comando do Marquês do Paraná (Honório Hermeto

Carneiro Leão). Trabalhava nesse gabinete o então ministro do Império, Luiz Pedreira Couto Ferraz, responsável pelo Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulou a “reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte” (SAVIANI, 2008, p. 131). Esse regulamento, composto por cinco títulos, apresenta, no segundo, as instruções para a escola pública primária, “regulação das escolas particulares e no regime disciplinar dos professores e diretores de escolas”, bem como “a questão dos professores adjuntos” (SAVIANI, 2008, p. 131).

Chama a atenção nesse Regulamento a referência à “obrigatoriedade do ensino”, com multas para os pais que tivessem filhos com mais de sete anos de idade e não os matriculassem na escola. Para Saviani (2008, p. 131), esses fatores podem ser considerados os primeiros passos para delinear um sistema nacional de ensino.

A concepção de ensino que fundamentou essa Reforma adotou um caráter conservador, em razão “do amplo papel atribuído ao inspetor geral ao qual se encontram hierarquicamente subordinado os delegados de distrito” (SAVIANI, 2008, p. 132). O paradigma iluminista vigente na Europa àquela época também inspirou esse documento, com o ideal de derramar luzes sobre todos os habitantes do país, colocando a obrigatoriedade da sociedade brasileira de escolarizar, pelo menos no primeiro grau, todos os meninos maiores de sete anos. Esse **todos**, no entanto, restringia-se aos meninos livres, excluindo da escola os escravos, conforme destacado no Parágrafo 3º, do Artigo 69, desse Regulamento.

Dois fatores importantes sobressaem nesse documento, o primeiro, que trata da divisão do ensino em primeiro grau, ministrado nas escolas de instrução elementar, as escolas de segundo grau, responsáveis pela “instrução primária superior” e a instrução secundária, específica do Colégio Pedro II. O outro fator diz respeito ao início da seriação, com o agrupamento dos alunos em turmas e o “ensino simultâneo” (SAVIANI, 2008, p. 132).

Há que se observar também que, embora a extensão e a proposta desse documento, muitas coisas não se consolidaram, a exemplo dos professores adjuntos, que seriam formados na prática cotidiana em substituição às Escolas Normais até então responsáveis pela formação de professores. Esses profissionais, selecionados por concurso público, poderiam, após três anos de trabalho como auxiliar, ocupar vagas que porventura existissem, tornando-se profissionais da educação à época. Também a reforma tão esperada na questão da educação nacional não se consolidou com esse documento, e os projetos apresentados no parlamento desde 1854 não foram aprovados.

Destaca-se com relação a esse Regulamento a obrigatoriedade do ensino e seu afastamento do processo de ensino mútuo vigente (SAVIANI, 2008, p. 134).

O caráter elitista da educação nesse contexto mostra que o ensino, embora sob a prerrogativa **para todos**, acabava por excluir a maioria e, principalmente, aqueles que mais necessitavam de um sistema educacional de qualidade que pudesse colocá-los em uma posição mais próxima da cultura dominante. Ressalta-se, também, que o início da seriação do ensino classificava os alunos pelo nível de conhecimento, o que permitia selecionar os mais aptos para cada etapa e deixar para trás os que não possuíam as condições necessárias para a continuidade do ensino. Um dos fatores importantes que esse histórico traz diz respeito à questão do afastamento do ensino do sistema multisseriado, substituído pelo seriado, o que não colocou fim a esse procedimento, porque essa modalidade de ensino permanece como possibilidade de educação formal à população do campo.

Os anos 1860 reforçaram os desejos de reforma na educação brasileira com a ascensão à chefia de Gabinete de Francisco José Furtado, de orientação liberal e o primeiro dessa linha a assumir essa função. Juntamente com ele, estava nesse processo o ministro do Império José Liberato Barroso, que adotou a instrução pública como a principal meta de seu mandato. Suas ideias estão presentes na obra “A instrução pública no Brasil”, publicada em 1857, e, de acordo com Saviani (2008, p. 135), inauguram a última fase do Império, período em que proliferam as propostas e projetos voltados para a reforma unificada da educação nacional, apesar de a maioria ter ficado no papel.

Das principais colocações de Liberato Barroso destacam-se a obrigatoriedade da escolarização, a educação como possibilidade de manutenção do “*status quo* e fator de integridade nacional” e a valorização do ensino livre a ser ministrado pela iniciativa privada. Este último também vai fundamentar a proposta de Reforma de Leôncio de Carvalho, ressaltada no Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, o qual retoma, de certo modo, as principais ideias propostas por Liberato Barroso, em especial a valorização do ensino privado.

Leôncio de Carvalho propõe a livre iniciativa no que trata do ensino primário e secundário, oportunizando a abertura de escolas privadas para oferecer essas modalidades de ensino, fator já contemplado nas ideias de Liberato Barroso, e também se preocupa com as questões de higiene, situação decorrente da valorização da medicina como “um campo disciplinar autônomo” e do discurso liberal iluminista. A obrigatoriedade do ensino primário dos sete aos quatorze anos também é reiterada nessa

Reforma, bem como veicula-se a ideia de “assistência do Estado aos alunos pobres”, a escola primária dividida em dois graus e currículo semelhante, além do serviço de inspeção (SAVIANI, 2008, p. 137). Retoma-se, ainda, nessa Reforma as Escolas Normais como espaços de formação de professores, contrariando o proposto por Liberato Barroso, que considerava essas escolas ineficientes quanto à sua proposta. Idealiza-se ainda sob o pensamento de Leôncio de Carvalho a Educação Infantil, com a abertura de jardins de infância para atender

[...] crianças dos 3 aos 7 anos de idade (artigo 5º); caixa escolar (artigo 6º); bibliotecas e museus escolares (artigo 7º); subvenção ao ensino particular, equiparação de Escolas Normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver Escola Normal (artigo 8º); regulamentação do ensino superior abrangendo a associação de particulares para a fundação de cursos livres (artigo 21); permissão a particulares para abrir cursos livres em salas dos edifícios das Escolas ou faculdades do Estado (artigo 22); faculdades de direito (artigo 23); e faculdades de medicina (artigo 24) (SAVIANI, 2008, p. 137-138).

Um dos fatores que sobressai na Reforma Leôncio de Carvalho é a valorização do ensino intuitivo, como possibilidade de suprir a ineficiência do ensino até então veiculado nas escolas brasileiras e que, portanto, não atendia às exigências da revolução industrial, sendo que esta também foi responsável pela produção de materiais didáticos a serem utilizados nas escolas como meio de auxiliar o trabalho pedagógico do professor, tornando-se, os manuais, o principal elemento utilizado na prática cotidiana (SAVIANI, 2008, p. 139). O método intuitivo e, portanto tradicional de ensino, se manteve nas escolas brasileiras até 1930, quando os ideais da Escola Nova começam a se manifestar em terras nacionais, influenciando as reformas que foram instituídas a partir de então. Nesse contexto, embora tenham sido propostos outros dispositivos de autoria de Rui Barbosa, Almeida Oliveira e Barão de Mamoré, o projeto de Leôncio de Carvalho foi o que se manteve como regulamento oficial da educação nacional até a Revolução de 1930, quando mais efetivamente começaram a ser implantadas reformas do ensino nacional.

Quanto às escolas multisseriadas, pode-se dizer que as reformas implantadas na última fase do Império contribuíram para a substituição do ensino ministrado por um único professor para um grupo de alunos em diferentes níveis de aprendizado, pelo sistema de seriação e agrupamento de alunos. Isso se deu através da criação dos grupos escolares em boa parte do território nacional, no caso de Santa Catarina, a criação do

primeiro grupo escolar do Estado deu-se em Lages, em 1911, pelo então governador Vidal Ramos, mesmo nome desse grupo escolar, fundado nesta cidade.

Para Saviani (2008, p. 174), esse processo contribuiu para a sistematização da formação de elites, na medida em que selecionava e setorizava os alunos por graus de aprendizagem, privilegiando o sucesso dos mais capacitados e a marginalização daqueles que obtivessem resultados inferiores, o que mostra a desvalorização das propostas de uma educação popular, situação que começa a mudar com a Reforma paulista proposta por Sampaio Dória, em 1927.

A proposta de Dória consistiu em instituir uma escola primária gratuita e obrigatória para todos, com duração de dois anos e que atendesse principalmente aos princípios de alfabetização, garantindo, desse modo, a universalização das primeiras letras. Tratava-se de uma escola de primeiras letras mais simples e aligeirada, criada especialmente para atender às classes populares quanto aos rudimentos da língua portuguesa e conhecimentos básicos necessários a uma pessoa alfabetizada. Essa proposta foi bastante criticada e, por isso, não foi amplamente divulgada e executada em todo o território nacional.

De acordo com Saviani (2008, p. 177), atrelada às concepções tradicionais de ensino, as novas propostas pedagógicas que ganham destaque no final do século XIX se refletem nas políticas públicas direcionadas para a educação brasileira, no entanto, nenhuma delas se sobrepõe ao tradicionalismo até a implantação da Escola Nova, que se dá na década de 1930, impulsionada pelos movimentos revolucionários da época.

Fazendo um balanço desse período, Saviani (2008, p. 178-179) coloca a questão do Estado e Igreja como ponto importante nesse processo, haja vista que os ideais iluministas e laicistas se chocam com os ideais conservadores da Igreja Católica e sua intensa afinidade com o império, com privilégios financeiros e o ensino religioso ministrado em todas as escolas. Com a separação entre Clero e Estado, o primeiro perde regalias, mas ganha no que diz respeito à autonomia, embora a exclusão do ensino religioso nas escolas brasileiras tenha sido um choque bastante considerável para o clero nesse processo. Como resultado, a igreja católica, por meio da Confederação Católica Brasileira de Educação e das Associações de Professores Católicos (APCs), criada por volta de 1928, tornou-se “o principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil a partir dos anos de 1930” (SAVIANI, 2008, p. 181).

No contexto sobre o qual estamos falando, além das ideias pedagógicas opostas, tradicional e nova, também se destacavam no Brasil da década de 30 do século passado outras adotadas por grupos não dominantes, mas que sobressaíram no cenário nacional, a exemplo do “desenvolvimento do movimento operário”, “sob a égide das ideias socialistas, na década de 1890, anarquistas (libertárias) nas duas primeiras décadas do século XX, e comunistas, na década de 1920” (SAVIANI, 2008, p. 182).

Os estudos sobre essa fase da educação brasileira não apontam para a existência de classes multisseriadas, mas revelam que o ensino em questão deveria atender a propósitos bastante definidos, que eram o de preparar pessoas para o mercado de trabalho, tornando a educação uma mercadoria de diferentes qualidades a ser consumida conforme as condições econômicas de cada família.

A década de 1930 marcou o início da implantação dos ideais escolanovistas, com a reforma da educação pública de Minas Gerais em 1927 e 1928 e os decretos baixados pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, sob a denominação de Reforma Francisco de Campos, em 1931. Por meio desses decretos, criou-se o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931); instituiu-se a organização do ensino superior e adotou-se o regime universitário; organizou-se a Universidade do Rio de Janeiro e o Ensino Secundário no país; houve o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas; a organização do ensino comercial e a regulamentação da profissão de contador, bem como outras providências. Consolidaram-se, assim, as disposições sobre a organização do ensino secundário. Veiculou-se a preocupação do governo brasileiro com a educação nacional, culminando, em 1932, com a ruptura entre a Igreja e o Estado, quando o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” reprime os interesses da Igreja e esta sai da Associação Brasileira de Educação, fundando a Confederação Católica Brasileira de Educação.

Quanto ao Estado, este prossegue com suas políticas de reformas centradas nos ideais da Escola Nova e da reestruturação da educação nacional contemplada na Constituição de 1937, promulgada pelo Estado Novo. A promoção mais efetiva da reforma da instrução pública no Brasil se deu, no entanto, a partir do trabalho de Fernando Azevedo, quando ocupou o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Essa reforma, segundo seu idealizador, envolvia três aspectos, a escola única, a escola do trabalho e a escola-comunidade, em acordo com os princípios da Escola Nova. Para executar a proposta da escola única, previa-se uma “educação inicial uniforme, uma formação comum, obrigatória e gratuita, com a duração de cinco anos,

iniciando-se aos sete anos de idade” (SAVIANI, 2008, p. 211). A duração desse primeiro estágio educacional de cinco anos havia sido prevista para sete anos, mas, o escasso financiamento da educação por parte do Estado resultou na diminuição para cinco anos o tempo da educação inicial.

Juntamente com Azevedo, destaca-se a figura de Anísio Teixeira como idealizador e contribuinte dos ideais da Escola Nova no Brasil, em especial quando assume o cargo de diretor geral de Instrução Pública do Distrito Federal, que centrou-se na renovação da formação docente, criou o Instituto de Educação e transformou a Escola Normal em Escola de Professores, integrando com o Instituto o Jardim de Infância, a Escola Primária e a Secundária. Desenvolveu a pesquisa por meio do Instituto de Pesquisas Educacionais e enfatizou a importância da educação pública como princípio para a democracia, baseado nos ideias de Dewey e Lippmann (SAVIANI, 2008, p. 219). Discordante da política repressiva adotada pelo Estado Novo, Anísio Teixeira deixa a vida pública, e a ela retorna com a destituição desse regime governamental. Assumiu a Secretaria Geral da Capes e, simultaneamente, a direção do INEP (SAVIANI, 2008, p. 220- 221).

Nesse contexto as escolas multisseriadas não deixaram de existir por conta de todo esse processo, no entanto se constituíram em guetos nos quais professores se empenhavam em promover o ensino básico para os que frequentavam essas unidades de ensino, situação que não se modificou muito no que diz respeito às escolas públicas dos centros urbanos, que tendiam, e ainda tendem, a instruir os filhos de famílias das camadas populares, enquanto um ensino com uma pretensa qualidade era e é vendido em escolas particulares.

Pode-se dizer que Anísio Teixeira foi um dos defensores da educação como direito e não como privilégio. Embora adotasse em boa parte o pensamento de Dewey, adaptou esse modelo às especificidades brasileiras, especialmente no Distrito Federal, sendo uma delas a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino, estabelecendo o atendimento do maior número possível de alunos nos bairros; o sistema de avaliação do desempenho por provas elaboradas e aplicadas em sala de aula de modo centralizado, cuja revisão também se dava externamente à escola. Juntamente a isso, o serviço centralizado controlava matrículas, frequência e obrigatoriedade de escolarização. A visão de Anísio Teixeira permitiu-lhe também antever a necessidade de um Conselho Nacional de Educação autônomo e independente, contrário ao seu atrelamento ao Ministro da Educação, conforme previu a Constituição de 1934, situação

reiterada na LDB de 1961, que entendia o Conselho como órgão deliberativo, mas dependente do poder Executivo, o que se manteve também na LDB de 1996 (SAVIANI, 2008, p. 227- 228).

O ano de 1946 marcou outra fase para a educação nacional, quando se intensificaram os ideais democráticos ascendidos com a queda do Estado Novo e seu autoritarismo, mas assumiram o poder figuras emblemáticas do governo anterior, sob o comando do general Eurico Gaspar Dutra. O contexto internacional após o final da Segunda Guerra Mundial também entrou em estado de tensão com o início da Guerra Fria, situações que interferiram em todo o cenário nacional brasileiro (SAVIANI, 2008, p. 280).

Na área educacional, essa década foi marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir do que preconizava a Constituição de 1946, que restabeleceu os ideários dos escolanovistas superando os interesses dos tradicionalistas comandados pela igreja católica, vertentes pedagógicas até então vigentes no Brasil.

Fagundes Martini (2003, p. 103-104), com base na edição da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998, resume esse período entendendo que,

Em relação ao período do Estado Novo (período ditatorial compreendido entre 1937 e 1945), considera-se importante ressaltar alguns aspectos: a nacionalização do ensino, que consistiu na destruição das iniciativas educacionais comunitárias dos imigrantes e na instituição da obrigatoriedade do ensino na língua portuguesa; a ampliação da oferta educacional também nas zonas rurais, para fazer frente às escolas dos imigrantes e ao crescente êxodo rural, que era superior ao afluxo populacional que as cidades comportavam com possibilidade de emprego; a introdução de uma dualidade no ensino, com a criação de escolas profissionalizantes para a classe trabalhadora, ao lado das escolas preparatórias para o ensino superior; a introdução dos princípios da Escola Nova, que contribuiu para a expansão da oferta educacional, para a mudança de um ensino baseado na memorização de conhecimentos em um ensino baseado na interrelação pessoal, e para a valorização do aluno enquanto indivíduo (SANTA CATARINA, 1998, *apud* MARTINI, 2003, p. 103-104).

Atenta-se nesse cenário para a descentralização do ensino e para a manutenção de escolas isoladas, juntamente com a criação de novas classes em zonas afastadas dos centros urbanos para atender à população rural e suplantando as escolas dos imigrantes, que se configuravam como um perigo ao sistema educacional do país. Quando se trata de escolas isoladas, podemos entender que nessas classes funcionavam turmas multisseriadas, haja vista a conformação das escolas situadas em locais mais afastados, com a escassez de professores e o baixo número de alunos se comparadas às escolas dos

centros urbanos. O interessante nisso é a não menção propriamente dita à escola como sistema multisseriado, embora seja ainda hoje uma das características das unidades de ensino existentes em locais de difícil acesso ou de locomoção dos alunos para centros urbanos.

Outro destaque que interessa ressaltar nesse contexto histórico da educação brasileira desde a década de 1940 até os anos 1960, quando surge a primeira LDB (4024/61), diz respeito à necessidade governamental de atender aos requisitos do capitalismo de alfabetização das camadas populares. Com isso, se proliferam no território nacional diferentes programas de educação veiculados sob a visão dominante de instrução pública (SAVIANI, 2008, p. 316). São também os anos 1960 que marcam o esgotamento dos ideais escolanovistas e abrem campo para a ideologia tecnicista que passa a predominar na segunda metade do século XX na educação brasileira. Esse contexto é caracterizado pela mobilização civil, desde os camponeses até os estudantes do ensino superior, o que contribuiu para novas reformas no ensino no Brasil.

Considerações finais

Em síntese, para suprir as necessidades de alfabetização principalmente das comunidades rurais, manteve-se a política de abertura de escolas multisseriadas que tinham por objetivo educar/alfabetizar/escolarizar a população do campo, procurando manter o mínimo de educação elementar nesta modalidade. Observa-se que a criação de escolas multisseriadas teve objetivos muito claros e as distinguiu consideravelmente das escolas dos centros urbanos. Destinadas à população do campo, portanto uma educação diferenciada daquela ministrada em escolas de centros urbanos. Hoje a escola multisseriada vem sendo objeto de disputa no campo das políticas educacionais. Quando milhares delas têm sido fechadas nas últimas duas décadas, contraditoriamente pelo Estado, o Movimento Nacional da Educação do Campo reivindica sua permanência por se constituir em uma modalidade de educação mais adequada às peculiaridades, complexidade e diversidade dos povos do campo.

Convém enfatizar que a Constituição Federal Brasileira de 1988 em seus artigos 205 e 208 consolidaram o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em contemplar a educação para todos, garantindo o direito e a promoção do ensino em todas as modalidades e respeitando todas as particularidades e especificidade culturais e regionais. Na mesma direção, a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei N 9394/96), no seu Artigo 28, contempla a oferta da educação básica para a população rural, promovendo a sua adequação às especificidades e peculiaridades de cada local, respeitando as características, a territorialidade e a identidade dos povos do campo. Agrega-se a este conjunto de normatizações as Resoluções de 2002 e 2008, bem como o Decreto Presidencial de 2010. Como se vê, a continuidade do ensino em escolas multisseriadas no campo é contemplada pela combinação de leis, resoluções e decretos federais. Contudo, a existência do Marco Legal nem sempre garante a operacionalização da política pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em cinco de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17/02/2013.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de Abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. **Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada**. In: Olhar de professor, Ponta Grossa, 6(1): 99-118, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1394/1039>>. Acesso em 18/02/2013.

KOSIK, Karel. (Trad.) Célia Neves e Alderico Toríbio. **Dialética do Concreto**. 6ª Reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil: contos&descontos**. Ceilândia, DF:Idéia Editora, 1997.

PANTEL, Kamila Farias. Escola Multisseriada Espaço de Relações. 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 10 out. 2012, 9h 5 min.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. Trad. De José Severo de Camargo Pereira. 16ª ed. São Paulo. Cortez, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luiza, NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.