

**CLASSES MULTISSERIADAS:  
QUE ESPAÇO ESCOLAR É ESSE?**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Curso de Mestrado em Educação  
Linha de Investigação: Teoria e Prática Pedagógica

**CLASSES MULTISSERIADAS:  
QUE ESPAÇO ESCOLAR É ESSE?**

Cássia Ferri

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na área de teoria e Prática Pedagógica, do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Oly Pey

Florianópolis (SC), 1994.

*“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceite o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”.*

*(Bertold Brecht)*

*“Nós corremos o risco de perder o ser humano, porque temos que cumprir programas”.*

*(Ubiratan D’Ambrósio)*

*As crianças de todas as classes multisseriadas, razão primeira deste trabalho, pela lição de simplicidade...*

*As alunas do curso de Pedagogia e professores de classes multisseriadas que conosco repartiram as angústias e alegrias deste estudo...*

*Aos professores Sílvio Gallo, Reinaldo M. Fleuri e Iereçê Rego Beltrão – de modo especial-pela leitura e sugestões dadas...*

*Aos amigos e amigas que, cada um ao seu modo, demonstraram carinho e incentivo...*

*Aquelas pessoas, que mesmo anônimas, foram responsáveis por detalhes... Tão importantes!*

*A Maria Oly pelo trabalho de recuperação da auto-estima, por nos ter dado a possibilidade de sonhar, de fazer descobertas, de ter incertezas, de nos exercitar na autonomia e liberdade...*

*A Beatriz, por ter ouvido todos os choros e angústias, pelo companheirismo...*

*A Sheila pelo afeto e carinho especial nos momentos mais difíceis... E nos mais felizes!*

*Ao Armelindo e Cezira por acompanharem, torcendo, cada conquista...*

*A Cáli, Cati, Sérgio, Giovani, Marcelo, Mateus e Maurício, por fazerem parte da minha vida...*

*Aos meus pais, Darcy e Leonilda, exemplos de determinação e força de vontade, por cada um ao seu modo ter amado e permitido a escolha dos meus próprios caminhos, por existirem...*

*Agradeço!*

## SUMÁRIO

INDICE DE GRAFICOS.....	06
RESUMO.....	08
RESUMÉE.....	09
APRESENTAÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
a) <u>Escola/classe multisseriada: que espaço escolar é esse?</u> .....	11
b) Meus encontros com essa escola.....	25
CENA 1: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	28
a) <u>As falas sobre a educação rural... E sobre as classes multisseriadas...</u> .....	43
CENA 2: UMA CLASSE MULTISSERIADA: O CENÁRIO.....	53
a) <u>Pausa 1: Campo, objetivos e procedimentos da pesquisa</u> .....	57
CENA 3: O GRUPO DE PEDAGOGIA: AS DÚVIDAS, AS ANGÚSTIAS.....	60
CENA 4: DE FRENTE COM LIMITES E POSSIBILIDADES.....	66
a) <u>Pausa 2: Refletindo as limitações</u> .....	70
b) <u>Pausa 3: As experiências das escolas libertárias como fontes de inspiração para pensar possibilidades para as classes multisseridas</u> .....	73

CENA 5: OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO.....	80
a) <u>Pausa 4: Pensando sobre a formação (acadêmica e em serviço)</u> .....	82
1) Historicamente.....	82
2) A formação em serviço.....	89
CENA 6: OS DIALOGOS CONTINUAM.....	94
a) <u>Pausa 5: Refletindo sobre a relação com o conhecimento</u> .....	97
b) <u>Pausa 6: A seriação como forma de organização da classe</u> .....	108
1) A seriação como fenômeno do sistema escolar brasileiro, historicamente situado .....	111
2) A seriação como forma de poder disciplinar .....	115
CENA 7: O ENCONTRO DE ESTAGIÁRIAS E PROFESSORES.....	120
a) <u>Pausa 7: Um outro pensar/fazer nas classes multisseriadas</u> .....	127
CENA 8: VIVÊNCIAS.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS (POSSÍVEIS E PROVISÓRIAS).....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
ANEXOS.....	153
Anexo 1: “ Paidéia – Uma escola livre” .....	154
Anexo 2: “ Educação rural: um pouco de história” .....	159

## INDICE DOS GRÁFICOS

1. Escolas Urbanas e Rurais no ensino de 1º grau no Brasil e no estado de Santa Catarina.....	18
2. Matrículas do ensino de 1º grau nas escolas urbanas e rurais no Brasil e em Santa Catarina.....	19
3. Turma Multisseriada e Unisseriada no ensino de 1º grau da zona rural – Brasil.....	20
4. Professores e atuantes no ensino de 1º grau na zona rural e urbana – Dados de Santa Catarina e do Brasil.....	21
5. Habilitação dos professores atuantes no ensino de 1º grau do Brasil.....	22
6. Habilitação dos professores atuantes no ensino de 1º grau em Santa Catarina .....	23

7. Estabelecimentos de ensino de 1º grau com uma única sala de aula – Brasil e Zona Rural.....	24
8. Dependência Administrativa dos professores de zona rural no ensino de 1º grau – Brasil .....	89
9. Habilitação dos professores de 1º grau por região do país.....	90



## RESUMO

Este trabalho objetiva refletir a existência das classes multisseriadas no panorama da escolarização brasileira, bem como investigar os limites e possibilidades destas classes à luz das concepções libertárias de educação.

O relato discorre sobre a trajetória percorrida pelas alunas do Curso de Pedagogia da Universidade do Contestado – UnC, campus de Concórdia e professores de classes multisseriadas da Região do Meio Oeste Catarinense, na tentativa de explicitar e superar os limites das classes multisseriadas e de compreender/encaminhar suas possibilidades.

As limitações são exploradas basicamente no que diz respeito à formação do professor, a relação com o conhecimento/conteúdos escolares e na percepção do sistema de seriação como obstáculo à organização da classe que facilite o processo ensino-aprendizagem.

As possibilidades se pautam numa relação pedagógica que permita trabalhar a heterogeneidade do grupo de crianças, como fator positivo e desencadeador de relações/interações autônomas e cooperativas, posicionando-se inquieta e curiosamente diante dos conhecimentos, para poder apropriar-se, questionar, reconstruir e produzir outros conhecimentos de modo dinâmico e criativo.

## RESUMÉE

Ce travail vise à réfléchir sur l'existence des classes multigraduées dans le cadre de la scolarisation brésilienne ainsi bien que vérifier les limites et les possibilités de ces groupes à la lumière des conceptions libertaires d'éducation.

Le récit traite de la trajectoire parcourue par les étudiants du Cours de Pédagogie de l'Université du Contestado – UnC, campus de Concórdia et les professeurs des classes multigraduées de la région du mi-ouest de Santa Catarina dans une tentative d'explicitation et de surmonter les limites de ces classes de les comprendre et de leur trouver des possibilités d'existence.

Les limitations sont exploitées essentiellement en ce qui concerne la formation du professeur, les rapports du système de division en classe comme obstacle à l'organisation de la classe qui facilite le processus enseignement/apprentissage.

Les possibilités (solutions) se fondent sur une relation pédagogique qui permette de travailler l'hétérogénéité du groupe d'enfants comme un facteur positif et déclencheur de rapports/interactions autonomes et auxiliaires ou l'on puisse prendre position devant les savoirs, pour s'en approprier, pour les questionner, les reconstruire et en produire d'autres de façon dynamique et créative.

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho descreve a trajetória percorrida junto com alunas do Curso de Pedagogia da Universidade do Contestado – UnC, campus Concórdia e os professores de classes multisseriadas da região do meio oeste catarinense, na tentativa de explicitação dos limites e possibilidades destas classes.

A busca de compreensão e a construção coletiva que ocorreram na efetivação deste estudo foram traduzidas no corpo do trabalho por “cenas” e “pausas”.

As “cenas” referem-se a momentos vividos, junto com o grupo, que nos pareceram muito significativos. São, basicamente, descrições de cenas cotidianas, situações observadas, discussões acontecidas com professores e alunas e momentos históricos das classes multisseriadas.

As “pausas” sistematizam as discussões e compreensões efetuadas no decorrer do trabalho, procurando explicitar os aspectos fundamentais de cada momento e indicando possíveis superações e / ou alternativas de ação.

Os encaminhamentos dados no decorrer da pesquisa, as reflexões, os pontos de interrogação, as descobertas, os avanços e obstáculos refletem-se na forma escolhida para este relato e, portanto, respalda a decisão de assim descrever e analisar o movimento de pensar/fazer deste estudo.

## INTRODUÇÃO

### a) Escola/classe multisseriada: que espaço escolar é esse?

Para alguns uma estranha, para outros a única possibilidade de escolarização nos primeiros anos de vida. Desconhecida por muitos educadores, as escolas com classes multisseriadas, no interior do país – mais acentuadamente na região nordeste e partes da região sudeste e sul – parecem uma realidade difícil de aceitar...

Considerada por alguns autores como “*arremedo de escola e não escola propriamente dita*” (FONSECA, 1989:20), o “status” de difíceis em todos os aspectos (acesso, transporte, condições físicas e materiais, alunos, comunidade...) diz muito do que encontrei no contato sistemático com as escolas multisseriadas das redes de ensino municipal da Região de Concórdia, enquanto exercia as funções de orientadora pedagógica. Estes fatos levaram-me a repensar esse tipo de escola. Trabalhando com elas, durante anos, visitando-as quase que diariamente, despertou em mim o desejo de perguntar por suas ambigüidades e possibilidades.

Uma escola, uma sala de aula, um professor, alunos, de 1ª a 4ª série. Sem merendeira, diretora, orientadora, vigia, laboratório, sala de vídeo... Tão somente quatro paredes, um armário com o mínimo de material, quadro de giz, crianças tímidas, com o olhar atento, deslumbradas com a possibilidade de aprender coisas novas, um professor com a tarefa de ensinar e a sensação de que o que sabe não serve para aquela realidade, de que não sabe trabalhar com a diversidade do grupo...

Nesta escola todas as dificuldades aparecem em primeiro plano:

- a) É árduo alfabetizar, (59,7% dos alunos matriculados na 1ª série em escolas de zona rural foram reprovados em 1988)<sup>1</sup>, *“porque falta às crianças o aprendizado pré-escolar, o professor não está preparado par alfabetizar em função da deficiência de sua formação, faltam recursos materiais e incentivos do meio social e familiar que facilitem o acesso à linguagem escrita”*;
- b) É difícil ensinar, *“porque as crianças, de todas as séries, têm limitações para aprender”*;
- c) As crianças quase não lêem, *o acesso a livros de literatura infantil e/ou bibliotecas é bastante limitado*;
- d) As famílias não participam das atividades da escola, *“ora porque são analfabetos, ora porque acreditam que é da escola a responsabilidade de ensinar e, na maior parte das vezes, porque o trabalho lhes impede de acompanhar o processo escolar dos filhos”*;
- e) Não se pode fazer atividades extraclasse. *“Porque as crianças trabalham nas lavouras”*;
- f) O professor não pode dedicar-se integralmente a tarefa de ensinar *“porque tem muitas outras tarefas: a merenda, a horta, a matrícula, etc”*.<sup>2</sup>

Uma escola onde a concomitância escola/trabalho (num cotidiano onde este último é parte imprescindível e varia de tarefas conforme a idade e sexo das crianças) é considerada um entrave à escolarização, onde os alunos são considerados “deficientes” academicamente por terem pouco ou

---

<sup>1</sup> Estes dados são do Ministério da Educação – MEC, da Coordenação de Informações para Planejamento – CIP, retirados da Sinopse Estatística do Ensino Regular de 1º grau de 1989, publicada em Maio de 1992.

<sup>2</sup> As explicações sobre as dificuldades das classes multisseriadas foram retiradas das falas das próprias professoras destas escolas/classes.

nenhum contato com os livros ou fontes de informação, “atrasados” no seu desenvolvimento escolar, onde lhes faltam as condições básicas necessárias a um bom processo de escolarização, são, por isto tudo, tidos como tímidos e difíceis. Vale ressaltar que para dizer-lo “difíceis” é preciso compará-los com o estereótipo das escolas urbanas.

Para pais e professores, o perfil ideal do aluno é o de uma criança obediente, dócil, honesta, responsável e disciplinada, pois estas são, também, características indispensáveis para o “trabalhador”. Assim

*“O êxito obtido em relação ao comportamento da criança na escola é reconhecido pelos pais, que aprovam atitudes autoritárias dos professores, quando estas produzem disciplina e obediência em casa, como também fazem questão que os professores adotem medidas disciplinares semelhantes às por eles utilizadas. Assim, a representação do professor eficiente está relacionada ao bom domínio da classe, manutenção da ordem e da disciplina”.(RASIA & ZAGO, 1986:71).*

Uma escola onde os professores são considerados, às vezes, “heróis” – porque capazes de trabalhar com as quatro séries e desempenhar várias funções na escola, além de caminhar quilômetros, ter família, filhos, etc... É comum ter professores que se dividem entre a escola e a produção agrícola (seja a de subsistência ou não), às vezes “carentes” – porque sua formação, com raras exceções, não vai além do Magistério ou do LOGOS

II<sup>3</sup>, porque não tem acesso a fontes de informações, lêem muito pouco e estão isolados em suas comunidades.

As estatísticas nos mostram que a realidade das escolas com classes multisseriadas se faz presente no atual panorama brasileiro da educação.

Os dados estatísticos de 1989<sup>4</sup>, fornecidos pelo MEC, demonstram que o Brasil tinha 75,4% dos estabelecimentos de ensino de 1º grau localizados na zona rural – conforme comprova o gráfico 1 na página 18 – do total de 196.638 estabelecimentos de ensino de 1º grau existentes no país. Em Santa Catarina<sup>5</sup>, no ano de 1990, os estabelecimentos de 1º grau da zona rural representavam 75,9% do total. São 6.198 Escolas Isoladas das 8.481 escolas de 1º grau, incluídos os Grupos Escolares, Escolas Básicas e Escolas Reunidas<sup>6</sup>. No estado de Santa Catarina, 99,6% das escolas de 1º grau pertencem as redes públicas de ensino.

Dos 148.302 estabelecimentos da zona rural, 563 (0,4%) tem como dependência administrativa à rede de ensino federal, 24.793 (16,7%) estão ligados as redes estaduais, 121.842 (82,2%) pertencem às redes municipais e 1.104 (0,7%) são de iniciativa particular.

Como demonstra o gráfico 2 na página 19, em contraste com o número de estabelecimentos, o total de matrículas no ensino de 1º grau da zona rural no Brasil, representa apenas 20,5% do total de 27.557.542

---

<sup>3</sup> Trata-se de um programa supletivo que forma professores em serviço para o Magistério de 1ª a 4ª série, principalmente os de zona rural e equivale ao Curso de Magistério regular.

<sup>4</sup> Idem a nota de rodapé 1.

<sup>5</sup> Estes dados foram obtidos no Relatório de Unidades Escolares por tipo de escola, dependência administrativa, segundo o município e zona de localização, da Secretaria Estadual de Educação em 31/03/91.

<sup>6</sup> Estas denominações foram estabelecidas pelo Regulamento para os estabelecimentos de Ensino Primário no Estado de Santa Catarina de 17 de dezembro de 1946, que em seu capítulo II artigo 12 rege:

*“ Art.12 – Serão assim designados os estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos”:*

*I – Escola Isolada (E.I.) quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente.*

*II – Escolas Reunidas (E.R.) quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores.*

*III- Grupo Escolar (G.E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos e número igual ou superior de docentes.”*

alunos. Em Santa Catarina este número sobe para 38,2% do total de alunos matriculados o ensino de 1º grau.

Os 5.651.415 alunos brasileiros da zona rural estão divididos em 265.538 turmas, das quais 137.630 (51,8%) são turmas multisseriadas – gráfico 3 na página 20.

Em nível de país, no ano de 1989, os alunos de 1º grau da zona rural eram atendidos por 22% dos professores em exercício. No estado de Santa Catarina – gráfico 4 na página 21 – esta tendência se mantém, ou seja, somente 27,2% dos professores de 1º grau atuavam na zona rural no ano de 1991.

No gráfico 5 – página 22 – pode-se observar que os professores brasileiros que atuam no ensino de 1º grau tem habilitações que variam do 1º grau incompleto a cursos de 3º grau com diferentes formações. Salientam-se as percentagens de professores com habilitação Magistério – 2º grau (42,8%) e professores com 1º grau incompleto (27,1%).

Em Santa Catarina há uma situação diferenciada em relação à habilitação dos professores – gráfico 6 na página 23. Cerca de 59,3% tem habilitação Magistério – 2º grau e apenas 9,8% dos professores são considerados “leigos”.

Em levantamento do MEC<sup>7</sup>, no ano de 1988, os dados demonstravam que do total de 196.951 estabelecimentos de 1º grau existentes (313 estabelecimentos a mais que os dados de 1989 expostos acima), havia no Brasil, 117.872 (59,85%) estabelecimentos com uma única sala de aula. Na zona rural, o ensino de 1º grau, comporta 115.562 (77,17%) estabelecimentos com uma única sala de aula do total de 149.757 existentes – gráfico 7 na página 24.

---

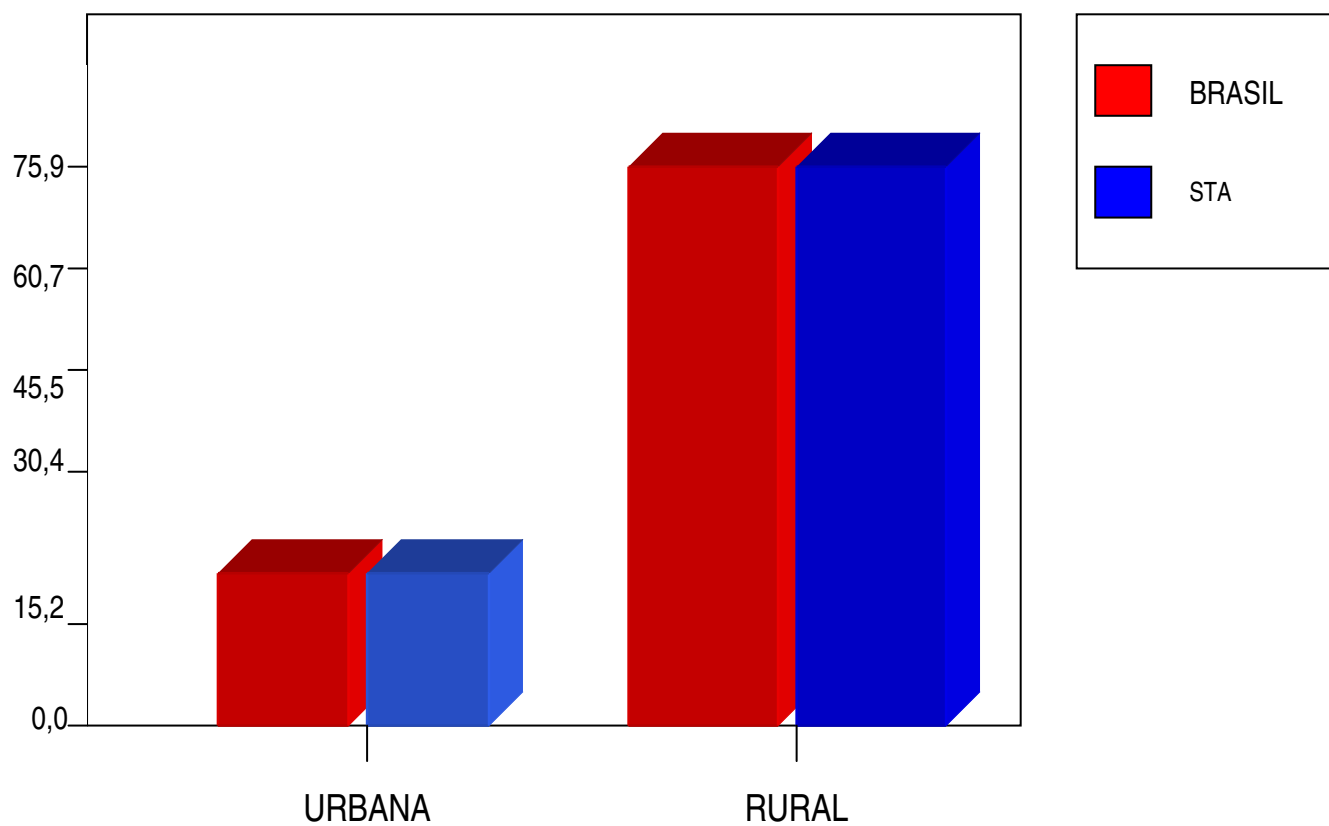
<sup>7</sup> Estes dados foram obtidos de um boletim do MEC/SAG/CPS/CIP denominado “Ensino Fundamental: alguns dados relevantes”, publicado em 08/11/1991, com dados estatísticos do ano de 1988.



As informações aqui colocadas procuram demonstrar que as escolas com classes multisseriadas são um fenômeno presente na realidade educacional brasileira, cuja complexidade exige reestudo e aprofundamento. Elas têm se mantido pelo fato de viabilizar a escolarização para comunidades de difícil acesso não pode ser entendido como um momento precário, uma medida paliativa, provisória. Um número significativo de alunos, professores e pais dependem e fazem seu cotidiano a partir destas escolas.

Buscar compreender as possibilidades e limitações destas escolas não visa manter aspectos precários ou ideológicos, Pelo contrário, ousamos pensar que nelas existe a possibilidade de uma prática coerente e correspondente as necessidades reais de educação, justamente, a partir do que, historicamente, vem sendo considerado como deficiência: a diversidade existente na classe multisseriada.

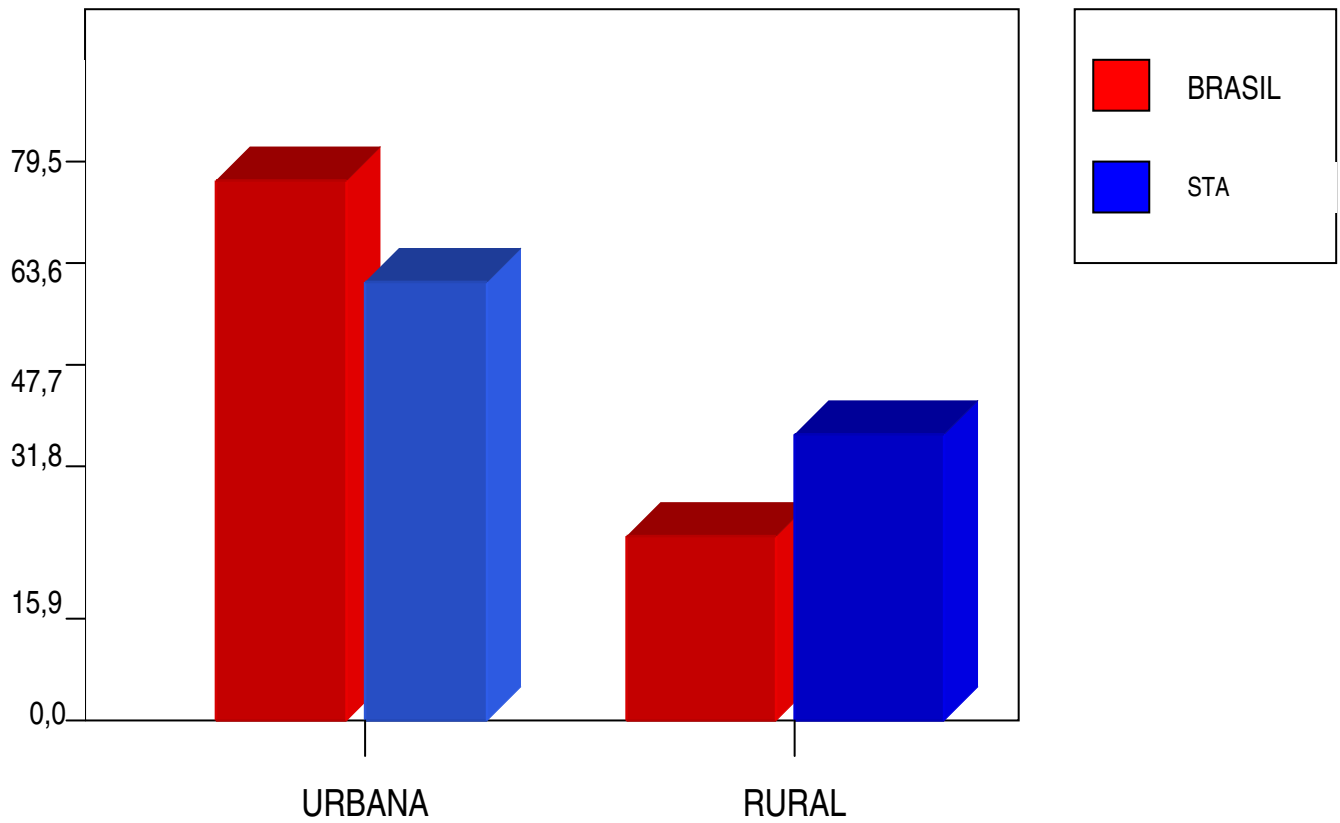
## 1º GRAU – ESCOLAS URBANAS E RURAIS (%)



## 1º GRAU – ESCOLAS URBANAS E RURAIS (%)

	BRASIL	STA CATARINA
URBANA	24,6	24,1
RURAL	75,4	75,9

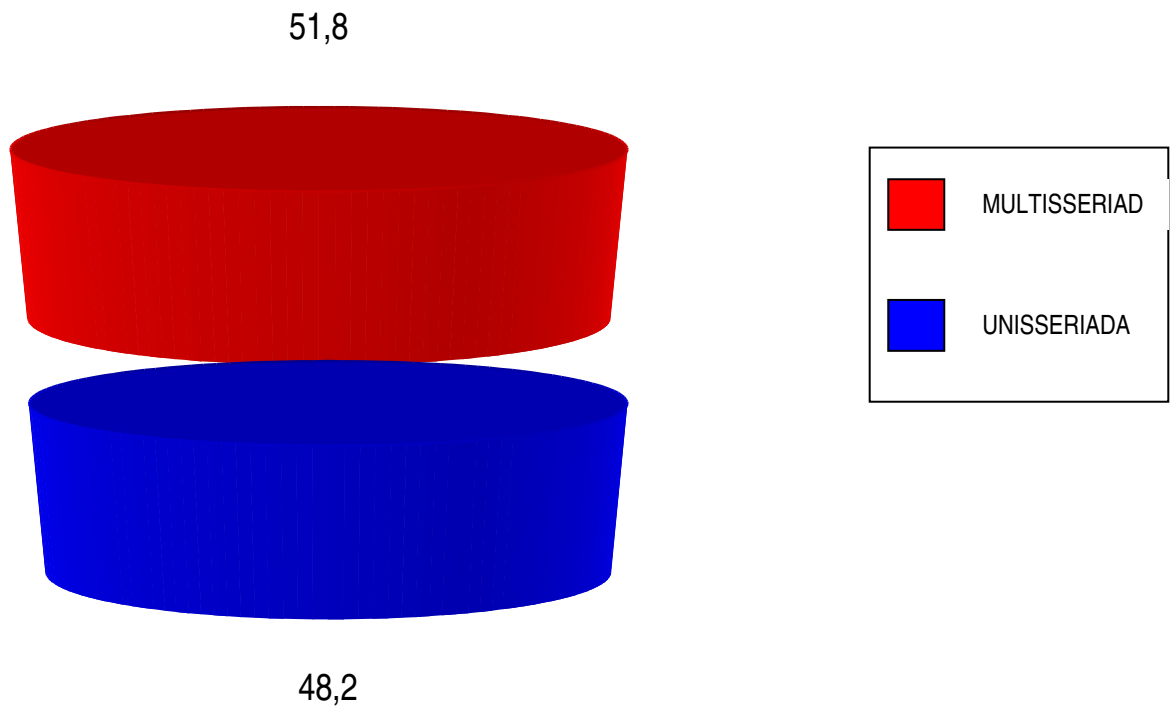
## 1º GRAU – MATRICULA - URBANA E RURAL (%)



## 1º GRAU – MATRÍCULA - URBANA E RURAL (%)

	BRASIL	STA CATARINA
URBANA	79,5	61,8
RURAL	20,5	38,2

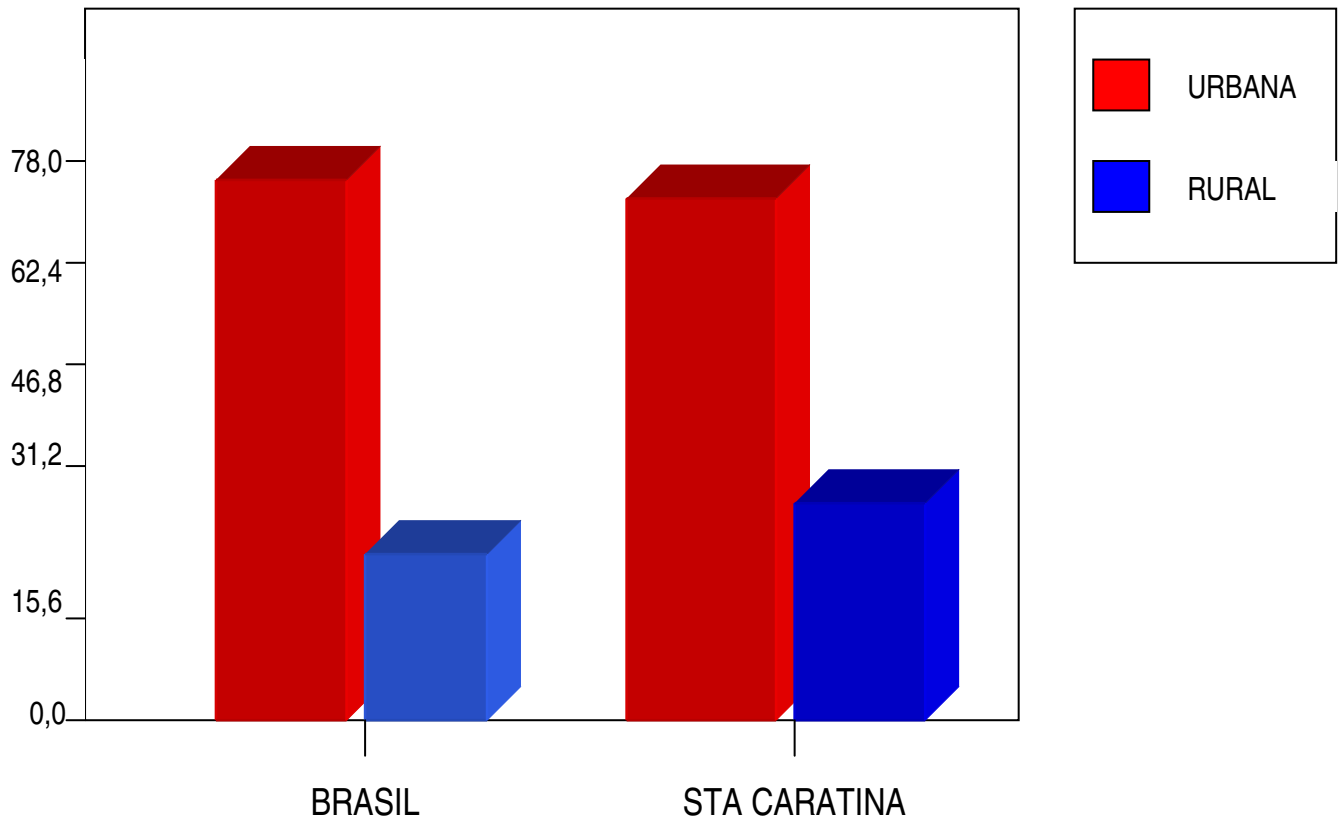
1º GRAU – BRASIL RURAL –TURMAS MULTISSERIADAS (%)



1º GRAU – BRASIL RURAL – TURMA MULTISSERIADAS (%)

MULTISSERIADAS	51,8
UNISSERIADAS	48,2

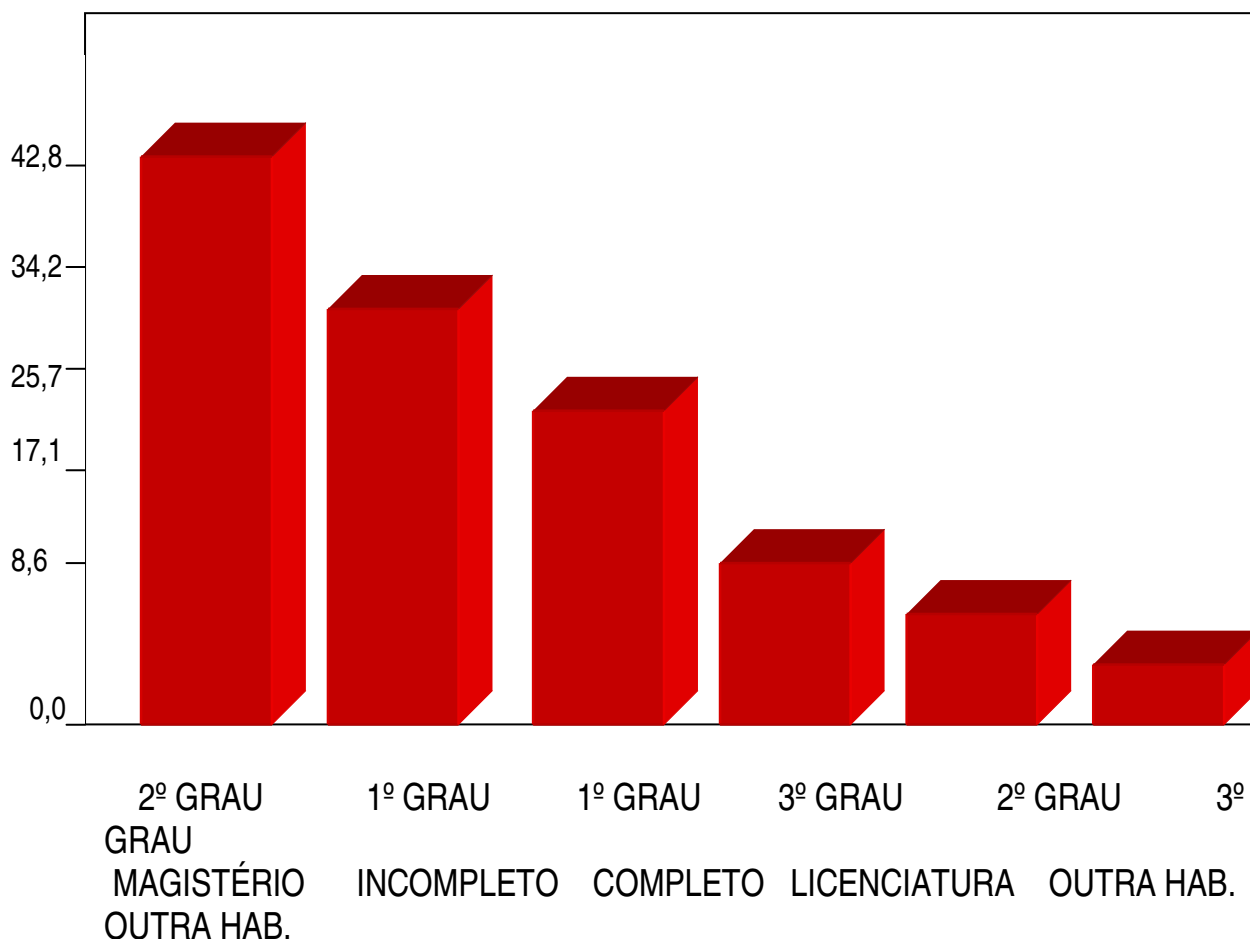
## 1º GRAU – PROFESSORES – ZONA URBANA E RURAL (%)



## 1º GRAU – PROFESSORES - ZONA URBANA E RURAL (%)

	URBANA	RURAL
BRASIL	78,0	22,0
STA CATARINA	72,8	27,2

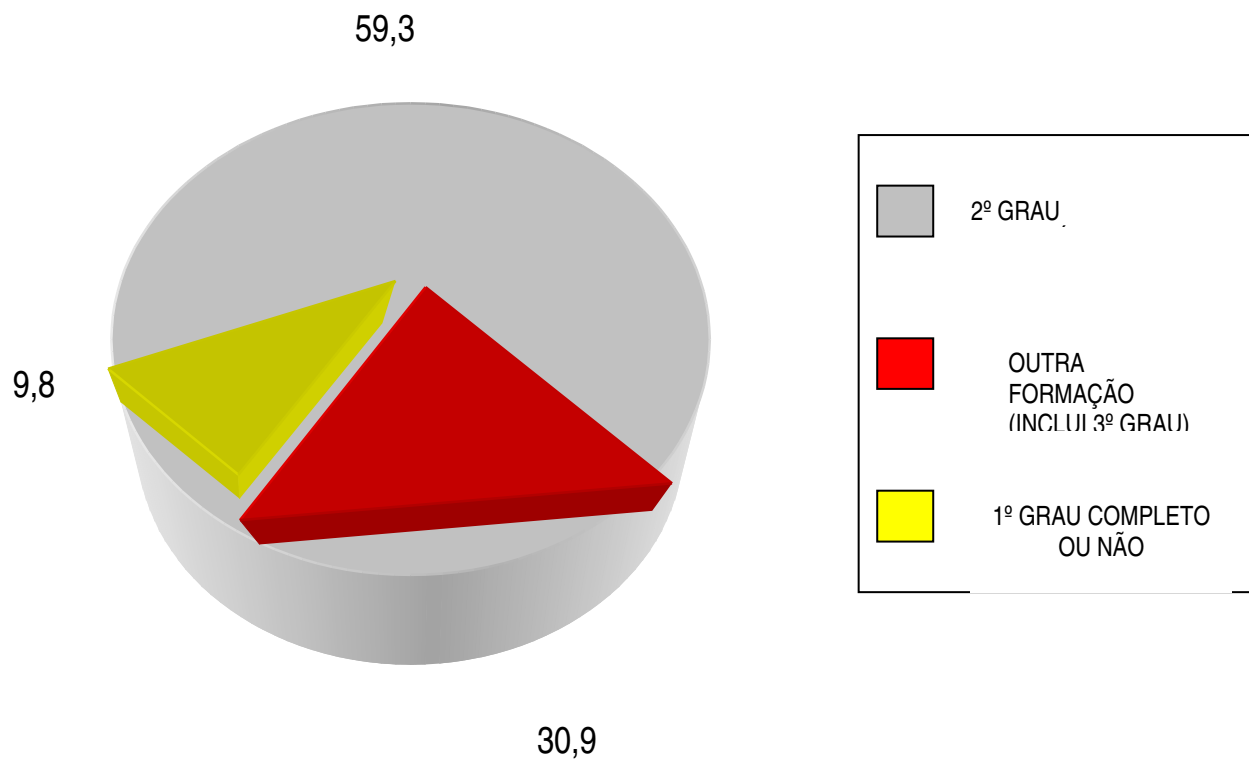
## 1º GRAU – BRASIL – HABILITAÇÃO DOS PROFESSORES (%)



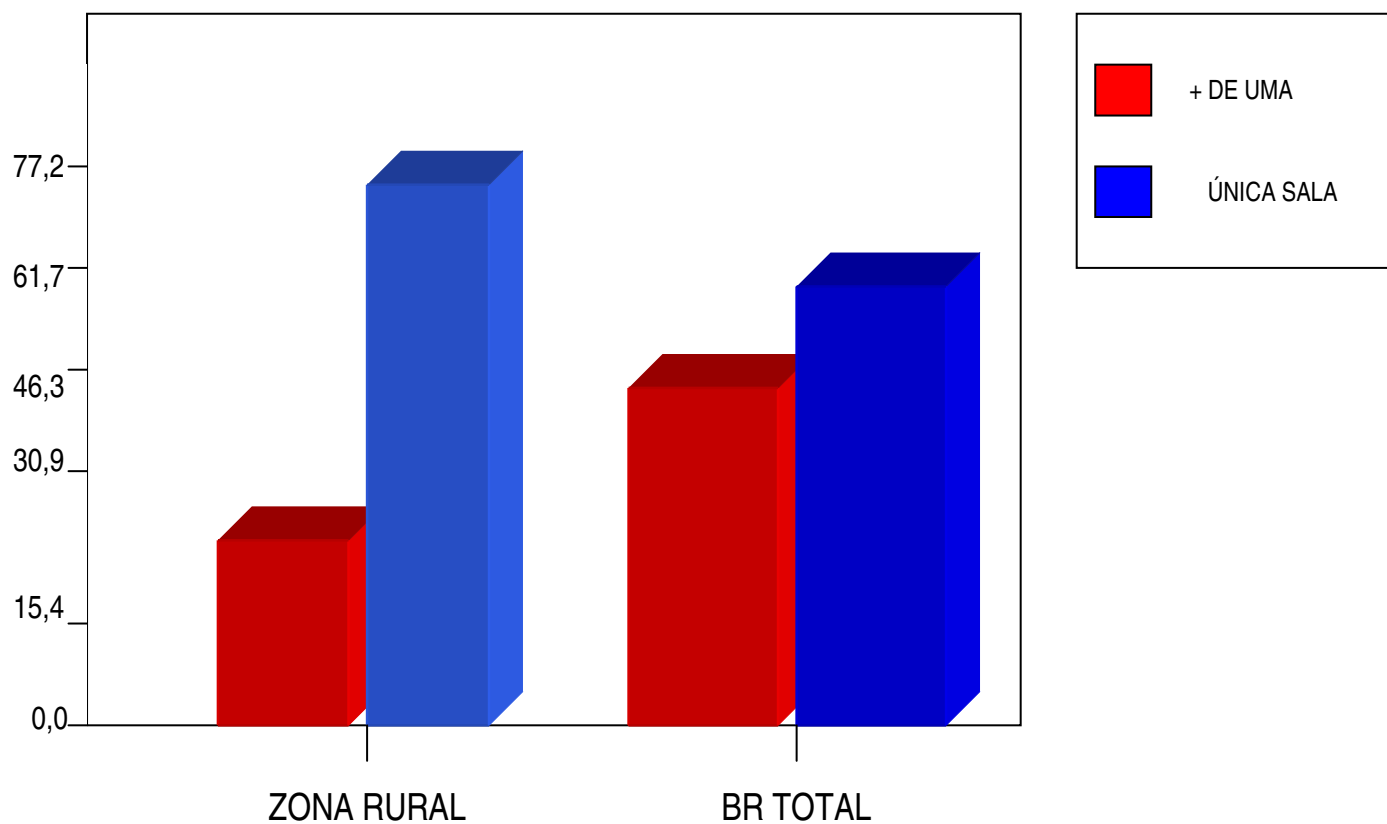
## 1º GRAU – BRASIL - HABILITAÇÃO DOS PROFESSORES (%)

2º GRAU MAGISTÉRIO	42,8
1º GRAU INCOMPLETO	27,1
1º GRAU COMPLETO	18,4
3º GRAU LICENCIATURA	8,2
2º GRAU OUTRA HABILITAÇÃO	3,1
3º GRAU OUTRA HABILITAÇÃO	0,4

# 1º GRAU SC- HABILITAÇÃO DOS PROFESSORES (%)



## 1º GRAU – BRASIL - ESCOLAS C/ UMA ÚNICA SALA (%)



## 1º GRAU – BRASIL – ESCOLAS C/ UMA ÚNICA SALA (%)

	+ DE UMA SALA	ÚNICA SALA
ZONA RURAL	22,83	77,17
BR TOTAL	40,15	59,85



b) Meus encontros com essas escolas...

No começo... Eram apenas dificuldades para encontrar atividades para um grupo tão heterogêneo... Embora fosse um grupo de apoio pedagógico, as crianças eram matriculadas de 1ª a 5ª série do 1º grau. Cursava, na época (1981), o Magistério – 2º grau e passei a esperar, de um ano para o outro, o momento em que discutiríamos o trabalho com classes multisseriadas ou, pelo menos, como trabalhar grupos tão heterogêneos. Sabíamos (as alunas do curso) que as escolas “do interior” com suas classes multisseriadas – ao contrário do que normalmente se pensa, são regras e não exceção na nossa região – seriam nosso futuro campo de trabalho.

Em nenhum momento chegamos perto de conhecer, compreender ou estudar como seria o trabalho. Tínhamos somente o relato de colegas e/ou professores conhecidos e a conclusão era “vira-se em quatro”. Ser ao mesmo tempo quatro professoras, a de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Verdadeiras “heroínas”, se conseguissem passar por elas sem enlouquecer e a tempo de desfrutar a “maravilha” de uma classe única.

Da perplexidade e terror, para o silêncio e completo descaso... Todo o curso de pedagogia – cursado em Chapecó/SC – que me habilitava para “preparar” professores para o ensino de 1º grau e provavelmente para classes multisseriadas, fez seus discursos, nas disciplinas chamadas pedagógicas, sobre uma criança, uma família e uma classe ou uma escola com várias classes. E as multisseriadas? Ora, é apenas multiplicar por quatro.

Quando voltei para minha cidade, a perplexidade e o silêncio tornaram-se desafio concreto. O trabalho: construir caminhos, perguntar por suas possibilidades, aprender com quem a fazia cotidianamente... Eram

oitenta e oito escolas multisseriadas. Não a exceção, mas a regra. Conviver diariamente com “aquelas escolinhas”.

Uma sala, poucos alunos, poucas condições materiais e físicas, muitas dificuldades. E agora, multiplicar por quatro bastaria?

Onde estariam os problemas? Nos conteúdos, na metodologia utilizada? Neste momento, indignava-se o silêncio a que são relegadas, ao tratamento de “paliativa” para a ideal escola “urbana”, que por condições financeiras, não pode ser levada para as comunidades agrícolas, dispersas no interior dos municípios. Esta “escolinha” é vista como arremedo. Arremedo de quem? De uma escola da cidade, da qual temos tantas dúvidas e reclamações, por seu processo fragmentado, dividido, estéril...

Só uma sala, só um professor e tanto por fazer. Quem olha pela primeira vez tem a sensação do improdutivo, da ambigüidade, comove-se com o desafio dos que assumem esta tarefa. Os próprios professores em suas falas sentem-se assim, enchem o peito pra dizer: *“ora, trabalho com multisseriadas há muito tempo”* – heróis, para, em seguida, acrescentar – *“mas, olhas, não é fácil... Tudo aqui é tão difícil e trabalhoso...”* – vítimas.

A Atuação, concomitante, no curso de Pedagogia como professora de Didática e Prática de Ensino e como orientadora pedagógica com os professores de escolas multisseriadas, fazia-me sentir a “formação” de professores o desejo de atuar melhor, o perguntar-se, à vontade de aprender com se ensina “bem”. Na orientação, a dificuldade e por vezes aversão de questionar o fazer pedagógico, de compreender e buscar alternativas. Porém, de ambos os lados, os questionamentos, já em forma de impotência, são da mesma ordem: o que fazer para atender quatro séries ao esmo tempo - e nem importa se esta série tem só um ou dois alunos, e as demais tarefas?

Falta, inclusive, clareza de conceitos do que se denomina “escola rural”. Para muitos, o termo designa as escolas multisseriadas que oferecem

as quatro primeiras séries do 1º grau. Para outros significam as escolas que fornecem orientações agrícolas, seja em nível de 1º ou 2º graus, e ainda há os que assim a denominam como iniciativas de levar, para as regiões agrícolas, a complementação do ensino de 1º grau, ou seja, o ensino de 5ª a 8ª série<sup>8</sup>. Para efeitos deste trabalho, estamos chamando de escola rural ou de educação rural, o ensino oferecido por escolas com classes multisseriadas, em nível de 1º a 4º série do 1º grau.

E dessas experiências que parto para investigar, aprender e ensinar. É objetivo desta dissertação – além de buscar aprofundamento teórico - questionar, pensar este modo de se organizar a classe multisseriada e buscar perspectivas, possibilidades que possam vislumbrar os que dela fazem o seu cotidiano.

---

<sup>8</sup> São conhecidas, com este caráter, iniciativas como: as “escolas-família” - experiência desenvolvida no Espírito Santo, em que se oferece ensino equivalente ao das séries finais do 1º grau, para jovens com mais de 14 anos. Tem duração de três de três anos e usa-se a alternância (períodos em casa- quinze dias – e períodos na escola – uma semana) para manter os jovens na roça. Outra experiência conhecida é o PERASMO – Projeto de Educação Rural de São Miguel do Oeste-SC, que mantém núcleos educacionais no interior do município. Os professores atendem os alunos, três dias por semana, em período integral, com 10h/a por dia. Os professores atendem vários núcleos de forma itinerante.

## CENA 1: UM POUCO DE HISTÓRIA...

As escolas com classes multisseriadas têm uma longa história. Foram – e continuam sendo – os primeiros tipos de escolaridade possíveis para as zonas rural e urbano periféricas (embora sejam maiorias na zona rurais). Sua característica básica, a de reunir em torno de um professor vários alunos de séries diferentes, data de décadas atrás e perpetua-se até hoje, embora na história da educação brasileira existam apenas vagas notícias sobre a educação rural e a educação da população em geral, excetuando-se o caso daquela dirigida aos filhos das elites e a “catequese jesuítica”.

Até 1808, ou seja, durante 300 anos após a chegada dos portugueses,

*“... eram proibidas, no Brasil, escolas, jornais, circulação de livros, associações, discussão de idéias, bibliotecas, fábricas, agremiações políticas e qualquer outra forma de movimento cultural ou de produção livre de bens, sendo as opiniões controladas...” (LIMA, s.d. : 19).*

Assim, durante os anos de 1500 a 1759 – quase três séculos – os jesuítas foram os únicos a manter as pouquíssimas oportunidades escolares existentes, não atingindo mais de três mil alunos, divididos entre o aldeamento dos índios e “colégios para os colonos”. As escolas jesuíticas, com caráter extremamente profissional, trabalhavam na preparação de cléricos (sacerdotes) e amanuenses (copistas, escreventes). Portanto, eram poucos os que podiam fazer parte deste “sistema escolar” que,

excepcionalmente, se abria para rapazes pobres talentosos e brancos nativos, na condição de europeus (LIMA, s.d.).

O Marquês de Pombal, após expulsar os jesuítas, instituiu as “aulas régias”, o que não melhorou em nada a educação brasileira, porque as medidas apregoadas não se efetivaram. Estas “aulas”

*“... salpicadas pelo imenso território como pimenta numa panela de feijão, nem de longe representavam um sistema, assim como não se pode chamar de educação, as mirradas escolinhas de ler, escrever e contar, perdidas em vilas indolentes, mergulhadas em cem anos de solidão”.*  
(LIMA, s.d.:24).

O Brasil não teve, durante três séculos, nenhuma preocupação com o ensino elementar, uma vez que expulsos os jesuítas e não tendo vingado as “aulas régias”, o país proclama sua independência sem estabelecer nenhum sistema de ensino, embora já estivesse previsto na Constituição de 1824, artigo 179, a instrução pública para todos.

Somente em 15 de outubro de 1827, a Assembléia Geral Legislativa determina uma lei para o ensino elementar que *“manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”*.

Desta forma, durante o império, o ensino primário regia-se pela LEI GERAL DO ENSINO ELEMENTAR<sup>9</sup>, e reduziam-se as escolas de ler escrever e contar, mas na maioria dos lugarejos, apesar de legislação, não se pode afirmar que houve iniciativas para concretiza-la.

“ Tais escolas – para meninos e para meninas deveria ser mantidas pelo governo central, adotando-se o método de ensino mútuo de Bell e o sistema disciplinar de Lancaster, como tentativa de contornar o problema da insuficiência dos professores. Seu cumprimento, entretanto, parece ter sido precário. Os métodos do ensino mútuos não conseguiram solucionar o problema da falta dos professores, não logrando firmar-se dentro do sistema de ensino e desaparecendo sem quase ter sido implantado; a disseminação das escolas, no conjunto do país foi também insuficiente” (PAIVA, 1987:62)<sup>10</sup>.

Proclamada a República, aparece novamente nos ideais republicanos, e na 1ª Constituição da república Brasileira, o ensino básico obrigatório e gratuito para toda a população. No entanto a política educacional deste período atendeu preferencialmente às populações urbanas, em detrimento das populações residentes em áreas rurais, embora esta fosse maior que a primeira.

---

<sup>9</sup> É interessante observar que “... Todos os assuntos da educação de 1822 a 1961 foram impostos por decretos e decretos-leis, com exceção de duas leis que se instituíram no Brasil em 1827, os “cursos jurídicos” e as “escolas de primeiras letras”. (FREIRE apud FREIRE, 1992:238).

<sup>10</sup> André Bell (1753-1832), eclesiástico inglês, em Madrasta (Índia) e José Lancaster (1771-1838) em Londres, fundaram nos fins do século XVIII novos centros de ensino aplicando o método de ensino mútuo. O mesmo foi planejado para suprir a falta de professores que atingia a Inglaterra, onde se fomentava o ensino para grandes massas da população. O “ensino mútuo” é um método em que os próprios alunos mutuamente se transmitem o conhecimento. Divide-se em grupos que ficam sob direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruem seus colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre horas antes. Estes alunos auxiliares são denominados monitores. Cada um deles tem de dez a vinte discípulos, que tomam assento num banco, ou como propunha BELL, formem um semicírculo diante do monitor. Além dos monitores, há na classe um “inspetor” encarregado de vigiar os monitores. O ensino praticado numa sala espaçosa e convenientemente distribuído facilita a tarefa escolar que o professor planejou e explicou previamente aos monitores. “Um severo sistema de castigo e prêmios mantém a disciplina entre os alunos. O mestre se assemelha a um chefe de fábrica que a tudo vigia e que intervém nos casos difíceis. Não dá lições senão a monitores e aos jovens que desejam converter-se em professores”. (LARROYO, 1970:620-1).

A organização escolar, no início da Primeira República, foi assim descrita pelo professor Paschoal Lemme (apud GUIRALDELLI, 1990:26).

*“As poucas escolas públicas existentes na cidade eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos...”*

*Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam qualquer população dispersas em imensas áreas: eram substituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763”.*

É importante também observar como era considerada a obrigatoriedade do ensino na época,

*“... estipulava-se que a obrigatoriedade não se estendia aos que residissem a uma distância maior de dois quilômetros da escola pública, para meninos, e de um quilômetro para meninas...” (MOACYR apud DEMARTINI, 1989:7).*

No início deste século começa a se manifestar à preocupação com a migração rural-urbana que ameaça desestabilizar a organização econômica e social do país. Diante dessa situação, toma corpo um movimento de fixação do homem ao campo e para isso, faz-se necessário reverter às precárias condições de vida da população rural, aumentando a produtividade e valorizando a permanência no campo.

Tais sintomas na vida econômica passam a nortear as ações educacionais, através das falas de regionalização – adequação da escola às condições do meio – e do “ruralismo pedagógico” como tentativa de fixar o homem ao campo, criando-se uma escola essencialmente rural.

O analfabetismo constitui-se, também, como um dos grandes problemas nacionais. O Brasil liderava, a nível mundial, os países com altos índices de analfabetismo (“O censo de 1890 informava a existência de 85,21% de iletrados na população total – 82,63% excluídos os menores de 5 anos” (PAIVA, 1987:85) e isto implicava diretamente na sua base eleitoral, uma vez que desde 1882 o voto era “privilégio” dos que dominassem a leitura e a escrita.

A determinação da Lei Saraiva de 1882, incorporada na constituição de 1891 e a progressista valorização da instrução como instrumento de ascensão social, passa a identificar e marginalizar os analfabetos. Sabe-se que

*“... até o final do império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto; esta era a situação usual da maioria da população e a instrução não era condição para que o indivíduo participasse da classe dominante ou das principais atividades do país. Nesse tempo”, o não saber ler não afetava o bom senso, a dignidade, o conhecimento, a perspicácia, a inteligência do indivíduo; não o impedia de ganhar dinheiro, ser chefe de família, exercer o pátrio poder, ser tutor”. Somente quando a instrução se converte em instrumento de identificação das classes dominantes (que a ela tem acesso) e quando se torna preciso justificar a medida da seleção é que o analfabetismo passa a ser associado à incompetência” (PAIVA, 1987:83) (grifo meu).*



“Outra preocupação que se une com as questões da migração rural-urbana e a dos analfabetos é a necessidade de nacionalizar as escolas “estrangeiras” – especialmente as escolas germânicas de Santa Catarina.

O movimento imigratório teve grande ênfase, no estado de Santa Catarina, a partir de 1850, caracterizados, principalmente, por alemães e italianos. Esta população tendia a se reunir em comunidades segundo a nacionalidade, formando assim grupos sociais culturalmente homogêneos.

Predominavam, portanto, no estado de Santa Catarina, as escolas particulares, organizadas pelos imigrantes estrangeiros. Chama a atenção que

*“... até 1911 a Escola Isolada era o tipo de estabelecimento de ensino existente em todo o Estado. Somente depois desta data é que começaram a aparecer os Grupos Escolares. (...) Estes grupos escolares, tipo de estabelecimento de ensino já existente no Estado de São Paulo, começaram a surgir em Santa Catarina em 1911”. (Zago, 1980:42).*

Outra colocação bastante curiosa desta época é feita por FIORI (1975:108) sobre o regulamento de âmbito geral da instrução pública criado por Orestes Guimarães, convidado do então governador Vidal Ramos, para organizar o ensino primário catarinense.

*“ Em 1914 foi oficializado um programa para o ensino primário, destinado aos grupos escolares e escolas isoladas. O programa era seriado, organizado por disciplinas, apresentando conteúdo programático e sugestões de atividades para o professor”.*

*Este programa permitia a transferência dos alunos para outros tipos de estabelecimentos de ensino.*

*A orientação geral do ensino visava obter a uniformidade da instrução ministrada. Os*

*professores tinham a obrigação de cumprir integralmente o programa de ensino, não podendo inclusive alterar a ordem do programa.*

Impulsionado pelo conflito da primeira guerra mundial e pelo movimento de nacionalização da educação, em 1917 a União decreta o fechamento das escolas “estrangeiras” nos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, onde não se ensina eficientemente o português.

Assim, a escolarização das crianças de zona rural que não tinham acesso às escolas da cidade só passou a ser preocupação real do Estado quando a “integridade nacional” foi ameaçada pelas escolas criadas por imigrantes, que trabalhavam nas áreas rurais, em núcleos coloniais, e que preocupados com a instrução dos seus filhos, mantinham suas próprias escolas, ensinando-lhes a língua e a cultura que lhes era própria. “Oriundos de países onde a instrução elementar universalizada era um objetivo e onde a educação escolar desempenhava importante papel para a ascensão social, o imigrante criava um clima de maiores exigências com respeito à instrução”. (PAIVA, 1987:65).

Nos depoimentos que se seguem e nas conclusões de um estudo no Estado de São Paulo<sup>11</sup>, pode-se perceber como as preocupações acima levantadas se faziam presentes no cotidiano dos professores e autoridades educacionais.

Diz o Anuário da Diretoria de Educação de São Paulo, de 1917:

*“Aqui e ali, por todos os cantos, onde a imigração tem penetrado, núcleos de estrangeiros se tem formado, conservando-se alheios ao nosso país. Não havendo escolas nossa, fundam eles as suas, recebem de além Atlântico, todos os objetos*

---

<sup>11</sup> Estes depoimentos e comentários são parte de um trabalho de DEMARTINI, Zeila B.F. & TENCA, Sueli C. & TENCA, Álvaro. Os alunos e o ensino na República Velha através da memória de velhos professores. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, n.52, p. 61-71, fev. 1985.

*necessários e subvenção remuneradora, estudam sua língua, a história e a geografia de sua pátria, conservam suas tradições e seus costumes(...) Estes fatos, profundamente alarmante, só de há pouco tempo para cá conseguiu chamar a nossa atenção, sem que tenhamos, entretanto, procurado dar remédio a essa gravíssima anomalia”.(Anuario/SP apud DEMARTINI, 1989:16).*

Resolver esta ameaça à soberania do país exigia medidas urgentes. O governo passou a criar escolas dentro das grandes fazendas ou nas suas proximidades visando escolarizar os filhos dos colonos, atendendo ao pedido dos “coronéis” que usavam as escolas para seu próprio interesse, uma vez que esta representava um chamariz para a fixação de colonos em suas terras.

Desta forma, as escolas eram criadas em locais em que havia fazendeiros ou políticos que as desejassem – nem sempre onde eram mais necessárias – e já de modo paliativo, porque, na opinião das elites, o homem do campo não necessitava de escolaridade nos mesmos níveis que o da cidade e, portanto as escolas rurais proporcionavam “apenas” os três primeiros anos do ensino primário.

Grande parte das autoridades educacional acreditava que era necessário um grande esforço para manter os filhos dos “caboclos indolentes” na escola, conforme pode se perceber no relatório da Diretoria de Ensino do estado de São Paulo datado de 1917:

*“A educação do caboclo e de seus filhos é ao nosso ver, muito mais difícil e complexa do que a do imigrante. O caboclo, inteiramente avesso à escola, não compreende a vantagem dela para si, nem para seus filhos (...) As escolas que se destinarem ao caboclo e*

*a seus filhos, a fim de preencherem os seus fins, precisam ter uma organização toda especial. Seu principal escopo não será o trato do livro, mas sua regeneração moral, o levantamento de suas forças, o desenvolvimento de qualidades latentes, que ele as tem, mas sopitadas pelo descaso e abandono que tem vivido(...) (Anuario/SP apud DEMARTINI, 1989:12).*

Porém, histórias de vida e depoimentos de 25 professores do sistema escolar de ensino que lecionaram antes de 1930 em 36 escolas oficiais que atendiam populações rurais no interior do Estado de São Paulo discordam desta opinião e falam, em seus depoimentos, de aspectos como frequência e matrícula escolar<sup>12</sup>.

Destas trinta e seis escolas, vinte e oito eram escolas isoladas, 6 eram escolas reunidas e dois grupos escolares, sendo que quinze situavam-se nas propriedades rurais e vinte em pequenas vilas e uma na cidade.

Segundo a política educacional do período, o trabalho desenvolvido pelo professor era feito de forma “autônoma”, mas dois aspectos eram controlados: a matrícula e a frequência escolar.

Os professores eram obrigados a responder pela frequência dos alunos e viviam apavorados com o fato de serem dispensados em função disso:

*“...ele (o secretário de Educação) visitava as escolas, verificava a questão dos alunos, mas ele constituiu um verdadeiro pavor para os professores, porque às vezes a gente não era responsável pela falta de alunos, não é? Ou chuva, ou isso, mas ele dispensava o professor.”*

*Além da preocupação aparente do sistema educacional mais amplo com a frequência das crianças à escola, procurando*

---

<sup>12</sup> DEMARTINI, Zeila B.F. & TENCA, Sueli C. & TENCA, Álvaro. Op. Cit).

*através destas campanhas amedrontar os professores, difundindo-se de modo nem sempre declarado, a perigosa idéia de que os pais só enviariam os filhos à escola se fossem obrigados; era preciso “caçar” os alunos e os professores deveriam imbuir-se desta idéia”. (DEMARTINI, 1985:63).*

Os relatos dos professores, no entanto, contradizem o que se pretendia inculcar. Para eles, os problemas de freqüência dependiam muito menos da vontade dos pais que das condições objetivas em que se realizava o trabalho agrário.

Para manter abertas as escolas isoladas rurais era necessário ter trinta alunos. As falas dos professores comprovam que não enfrentavam problemas com matrículas, pelo contrário, havia procura que extrapolava inclusive os limites das fazendas. Em relação à freqüência, a maior parte dos professores conta que existiam alunos assíduos e que havia períodos com problemas como o das doenças (sarampo, gripes,...) ou o das chuvas, e mesmo isso, era sempre relativo à situação econômica dos pais e/ou a exigência dos fazendeiros.

A atitude dos fazendeiros em relação às escolas era ambígua. Às vezes ajudava a manter a freqüência das crianças na escola (porque manter a escola na fazenda ajudava a valorizá-la, atraindo mão-de-obra), outras vezes forçavam a ausência pela utilização do trabalho das crianças na lavoura, no período de colheitas. Esta utilização do trabalho infantil sofria ainda uma ou outra variação de acordo com a necessidade econômica de sobrevivência.

Os professores contam ainda que as faltas pouco influenciavam no rendimento escolar, pois adotavam medidas como reforço, aulas extras. Esta dedicação e esforço para aprovar os alunos não eram em vão, pois a

possibilidade de trabalho par ao professor estava diretamente vinculada aos resultados dos alunos e sua carreira condicionada à aprovação obtida nestas escolas isoladas. A avaliação do rendimento escolar era feita por outras pessoas – autoridades locais, inspetores ou não – exercendo claramente o controle do trabalho do professor.

Os depoimentos falam, também da falta de preparo que tinham para dar aula, principalmente para a população rural. A inexperiência era atribuída às deficiências dos Cursos Normais, e a principal reclamação era a falta de aulas “práticas” e de “estágios necessários” à aquisição de alguma experiência pedagógica.

Há também, na maior parte dos relatos, uma grande preocupação com o trabalho desenvolvido, pois somente desta forma os professores poderiam sair das escolas isoladas

*“... havia, entre os professores, uma grande preocupação em trabalhar” “direito”, para poderem desta forma ser promovidos, saírem das escolas isoladas em que lecionavam. Nesta época, o normalista que quisesse ser professor tinha que começar sua carreira em escolas mais distantes, que atendiam populações rurais, e as histórias de vida mostram, de maneira explícita ou não, que eles só ficavam nas escolas rurais até o momento em que conseguiam uma nomeação ou transferência para escolas urbanas.” (DEMARTINI, 1985:71).*

Como assinalamos, as preocupações com a educação rural no início do século XX – além de tentar reverter os índices de analfabetismo – foram marcados pela necessidade de evitar o êxodo rural desencadeado pelo processo de industrialização e pela busca da nacionalização do ensino, principalmente, no sul do país. A educação rural se fazia tão presente que a

III Conferência Nacional de Educação em 1929 tratava especificamente deste assunto.

Na década de 30 o debate sobre a educação rural se impulsiona significativamente, gerando iniciativas mais contundentes de combate ao êxodo rural, que cresce assustadoramente em função da industrialização e do declínio na produção agrícola. Surge, por exemplo, a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres que, a partir de 1932, incentiva a criação de Clubes Agrícolas Escolares, no sentido de estimular a organização da escola primária, como um núcleo de atuação ruralista, com o objetivo de prevenir o surto das migrações.

Em 1935, durante o 1º Congresso de Educação Regional realizado em Salvador, esta sociedade propões a formação do Magistério para a zona rural com a criação dos Cursos Normais Rurais. A criação destes cursos visava atender as necessidades identificadas na falta de preparo dos professores para dar aula, principalmente, no que se referia às populações rurais, uma vez que os cursos da época eram “muito bons, mas teóricos”. E “... a grande 'missão' do campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana.” (MAIA, 1982:28).

Em 1937, surge a Sociedade Brasileira de Educação Rural que, acompanhando um movimento que se expandia na Europa após a primeira guerra mundial, buscava estudar, difundir e valorizar o folclore e as artes do povo de área rural, com vistas à retenção do êxodo e o fenômeno da urbanização que descaracterizava os costumes e tradições dos migrantes.

Em janeiro de 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, através do decreto nº 580, com objetivo de promover estudos e centralizar informações acerca da educação nacional. A Conferência Nacional de Educação de 1941, convocada pelo governo em função dos estudos realizados pelo INEP, mostrando a precariedade do

ensino de 1º grau, informa que fatores como a baixa produtividade do ensino expressa pelos altos índices de evasão e repetência, nível de qualificação dos professores – quase todos leigos – precariedade das instalações escolares, falta de material e de equipamento, além de determinantes econômico-sociais da estrutura agrária concorrem para a precariedade do ensino rural.

A influência que as características do meio rural passam a exercer sobre a escolaridade em nível de 1º grau é realçada por estes estudos do INEP que em 1957 concluem “... bem como” “...o pauperismo das populações, má distribuição das escolas, desestímulo do professor face aos vencimentos exíguos, mobilidade da população sem terras próprias, etc...” (MAIA, 1982:29).

A partir de 1946 desenvolveu-se em âmbito nacional, através do INEP, um plano de expansão de escolas, para o qual se destinaram 70% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário. Foram assinados convênios com os Estados para a construção de prédios escolares, “...segundo o modelo fornecido pelo INEP (escolas com uma sala de aula e a casa da professora)...” (PAIVA, 1987:147)<sup>13</sup>.

Apesar destas iniciativas, na década de 60 o ensino primário rural continua sem atingir as metas propostas durante os anos anteriores. Registrava-se ainda um grande número de crianças em idade escolar que residiam na área rural e não tinham acesso à escolaridade.

Em meados dos anos 70, a idéia da consolidação – reunir várias escolas isoladas e multisseriadas numa escola maior – começa a ganhar terreno no Brasil. Este projeto, transplantado dos Estados Unidos,

---

<sup>13</sup> “No estado de Santa Catarina, durante o período de 1940-50, as E.I. sofreram considerável expansão. Foram criadas, em média, 60 E.I. estaduais por ano. Em 1950, essas escolas atingiam um número de 1.689 estabelecimentos” (ZAGO, 1980:49).



objetivava reter o aluno no campo, elevar o padrão de vida da população rural e valorizar as culturas regionais.

O programa de consolidação, que atendeu 43% dos municípios brasileiros entre 1975 e 1981. Visava a ampliação da escolaridade e foi bem recebido pela possibilidade de implantação da Lei 5692/71, que previa oito anos de escolaridade básica obrigatória. O suporte técnico e financeiro foi dado pelo PROMUNICIPIO – Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/município, com apoio do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Contudo, o projeto não levou em consideração o fato de que as escolas rurais brasileiras jamais haviam ofertado ensino de 1º grau completo. Não levou em conta que, com raras exceções, as comunidades não haviam criado e mantido suas escolas e, ainda mais, que as características históricas, culturais e sociais brasileiras são diferentes das demais sociedades<sup>14</sup>.

É significativo perceber que estas dificuldades de escolarização no meio rural vão continuar exigindo a atenção do poder público, tanto que o MEC, através do departamento de Ensino Fundamental, no documento de Política e Diretrizes de Ações de 1979, previa como objetivos para o ensino de 1º grau no meio rural:

---

<sup>14</sup> A professora Lílian M. P. de Carvalho Ramos, em sua dissertação de Mestrado, defendia em 1987, na UFPR, sob o título “Escolas Rurais Consolidadas Paranaenses: mito e realidade” analisam a experiência brasileira e especificamente a paranaense. A autora coloca, ao analisar os resultados, que as taxas de evasão e repetência não apresentaram grandes alterações, até aumentando (a taxa de repetência) em algumas regiões. Os pais freqüentam menos a escola devido à distância de suas casas e da dependência do transporte e condições da estrada. Os custos operacionais são bem maiores que os das classes multisseriadas. O calendário escolar continua a não coincidir com o agrícola, o que causa absenteísmo e evasão nas épocas de maior trabalho. Os currículos não sofreram alterações, permanecendo centralizados. O clientelismo político na nomeação dos professores mantém-se. Os dados positivos são os de melhora na habilitação profissional dos professores que concluem os cursos de magistério – 2º grau ou formação universitária. As escolas também centralizam mais serviços comunitários como postos de saúde e telefone.

- Expandir a escolarização nas zonas rurais, de acordo com as potencialidades e especificidades de cada região do país, procurando assegurar, pelo menos as quatro séries da Educação Fundamental.

- Melhorar a produtividade deste nível de ensino para redução dos índices de evasão e repetência escolar de forma integrada com outros setores da atividade econômica e social.

O mesmo se deu no III PSEC – Plano Setorial de Educação, Cultural e Desporto (1980-85) – que orientou as ações do MEC na década de 80, onde se retoma a prioridade para a educação rural. Contudo, o que se continua a verificar, é que o que se fez para superar as dificuldades não tem sido suficientes, até mesmo para compreender a escola rural, buscando com ela alternativas e possibilidades.

As escolas com classes multisseriadas são uma realidade que não pode ser ignorada. Ou aprofundamos esta compreensão ou continuaremos a nos assustar, lendo nos relatos de mais de 60 anos atrás os professores fazendo as mesmas questões que nos fazemos hoje...

a) As falas sobre a educação rural... e sobre as classes multisseriadas...

Nos últimos 50 anos, o discurso sobre a educação rural tem apresentado diferentes nuances.

As idéias veiculadas pela tendência ruralista sugerem um ajustamento do homem da roça ao sistema econômico e social do país, uma vez que a terra é fator essencial de sustentação da riqueza do país e do próprio agricultor. As intenções do discurso pedagógico ruralista colocam a ação educativa voltada para atividades agrícolas (que prendam o homem ao meio de onde ele tira os recursos de sua subsistência), que busca impedir o abandono do campo e preparar o futuro adulto para a vida “feliz” que o aguarda no campo, livre das agruras e dificuldades da vida citadina.

Por isso, o ruralismo faz críticas ao professor, ao currículo e aos métodos de ensinos utilizados no campo considerados de base verbalista/urbanista.

*“A idéia de que a escola rural deveria funcionar como meio de fixar o homem no campo vai ganhando adeptos. Assim, Almeida Júnior, em 1926 afirma: “ A nossa escola rural, por exemplo, deveria fixar o indivíduo no meio rural, e não prepara-lo, como é comum, para fugir do campo e vir recolher-se à cidade. Isto não se conseguirá enquanto a escola rural for o que é: ensino teórico, num cubículo desajeitado, e por professor sequioso de voltar à cidade.”(AZEVEDO apud DEMARTINI, 1989:7).*

O professor deve ser preparado para receber formação profissional especializada, bem como supervisores e administradores, voltando-se para a realidade do campo e deixando de transplantar o “modelo” da cidade.

Faz-se necessário, então, escolas de formação, um currículo e métodos de ensino que estejam voltados aos interesses do homem da roça.

*“... Para que a instrução agrícola seja proveitosa para os alunos com menos de 12 anos, é preciso que estes recebam estudos sobre a natureza com a simples observação das plantas agrícolas, dos animais domésticos, insetos, aves silvestres, etc, à maneira de instrução preparatória, como introdução dos estudos agrícolas propriamente ditos”. (TORRES FILHO apud ABRÃO, 1986:52).*

E falando ainda de uma proposta de profissionalizar as escolas primárias, Sud Menucci diz que não há ensino que não seja profissional, que toda educação, seja de que grau for, tende à aprendizagem de técnicas de trabalho, e, portanto

*“... se o homem do campo não tem possibilidade, por enquanto, de obter outra preparação educativa senão a que lhe fornece o Estado por meio da escola rural é claro que esta deva ter uma função mais alta e profunda que a da cidade. Se nós dependemos desse homem... para a obtenção do ouro de nossas divisas a fim de garantir o pagamento de nossas importações, é claro que precisamos dar a esse homem noções e conhecimentos seguros em matéria de trabalho agrícola.” (apud ABRÃO, 1986:65).*

Na concepção deste discurso recuperar a escola rural de seus desvios é recuperar o bem estar do campo, uma vez que aquela é culpada das insatisfações econômicas, sociais e políticas demonstradas. A escola é considerada o espaço indispensável para a realização de transformação da mentalidade do homem do campo.

No discurso pedagógico urbanizador, ao contrário, entende-se que com a crescente industrialização, a tarefa da escola rural é a de preparar o homem da roça para o inevitável êxodo rural. Nesse sentido, defende-se o ensino comum, obrigatório, que prepare culturalmente o educando para a realidade da cidade e da indústria. Não há justificativas, portanto, para uma educação diferenciada no campo, uma vez que a educação rural de igual conteúdo da urbana, serviria de instrumento de adaptação nas ocorrências de êxodo, seja do rural para o urbano ou vice-versa.

O professor para esta escola rural deve ter uma formação geral, mas também consciência sociológica dos problemas específicos da vida rural educando a criança para viver em qualquer ambiente e habilitando-a para a mudança tecnológica e econômica.

Criticando a crença na fixação do homem ao campo, que seria efetuada pela educação, e enfatizando o êxodo rural como um fato natural, esta tendência propõe que a escola seja um centro de irradiação cultural da comunidade, onde se redefinam os aspectos materiais, físicos, didáticos, de formação do professor e de mudança nos conteúdos curriculares e dá destaque à assistência pedagógica: a orientação e a supervisão que junto com a ação docente devem introduzir uma nova concepção e dinâmica ao ensino rural.

Observa-se nos dois discursos (ruralista e urbanizador) a defesa da “reforma” da escola rural. O primeiro objetiva desurbanizar o ambiente escolar da roça e transformá-la em instrumento eficiente na fixação do homem ao campo. O segundo busca um meio de “igualar” o homem da roça ao da cidade pela cultura, sem pretensão de fixação. Para que a reforma aconteça é preciso rever os aspectos de organização administrativa, professor e o currículo em relação à comunidade. Ambos subentendem que

“... através da ação didática é que as intenções se realizariam, se concretizariam.” (ABRÃO, 1986:153).

Ultimamente, outras duas falas sobre a escola rural passaram a fazer parte do cenário: a reformista e a realista<sup>15</sup>.

O discurso reformista começa a ser veiculado na segunda metade da década de 50. Suas idéias e princípios defendem a inevitabilidade do urbano sobre o rural e suas conseqüências para ação do educador, que deverá ajudar o homem do campo a superar os entraves, instruindo-o para usufruir as benesses da cidade.

Denuncia a escola como instituição que reproduz mecanismos ideológicos, incapaz de promover a mudança por estar comprometida com uma estrutura que não permite espaço para mudanças.

Assim a escola deve estar ligada a um projeto que beneficie o homem da roça. Este benefício teria de vir de duas fontes: uma reforma política que previsse a redistribuição de terras não trabalhadas e a extensão das melhorias do progresso conquistado pela industrialização ao trabalhador que conquistou a terra. A escola teria por função prepara o homem para essa conquista, preparando-o culturalmente, para utilizar os instrumentos, insumos e maquinário agrícola, produzido pela indústria que necessitava desta demanda.

O discurso reformista considera as idéias ruralistas inadequadas por não levarem em conta um projeto político e, da mesma forma, considera as idéias urbanizadoras porque estas não se preocupam com a mudança no sistema da terra.

Propõe a re-educação do educador, ou seja, conscientizá-lo para as tarefas inerentes ao projeto político da redistribuição da terra e da extensão

---

<sup>15</sup> Esta classificação dos discursos sobre a educação rural é feita por José Carlos Abrão, na dissertação defendida na USP, em 1986, denominada “o educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação da educação rural”.

dos benefícios da “civilização urbana”, elementos primordiais no processo de transformação da mentalidade do homem campesino.

A tendência realista tem a escola como um instrumento de domínio e controle ideológico, que serve para reproduzir valores da sociedade capitalista cujo pressuposto principal é a propriedade privada dos meios de produção. O objeto de mudança está, além da escola, na estrutura econômica-política. Para ela é impossível promover a transformação a partir da instituição escola.

A escola como reprodutora ideológica – através de seus programas, conteúdos, etc...

*“...é pensada e utilizada como forma de disciplinar a reprodução social, o funcionamento da sociedade. Visa-se a ajustar os trabalhadores às condições técnicas de produção e às relações econômicas e políticas que atendem aos interesses das classes dominantes.” (GRZYBOWSKI, 1986:51).*

As soluções estariam nas relações de classes sociais e na articulação que as práticas educativas teriam que buscar para atender aos interesses dos trabalhadores, suas organizações de classes e movimentos sociais, adquirindo o saber necessário para a luta econômica e política e a afirmação ideológica da classe.

Estas tendências – ruralista, organizadora, reformista e realista – longe de terem sido superados, convivem concomitantemente no cenário das discussões sobre educação no meio rural até os dias de hoje. Suas marcas retornam ora mostrando-se antagônicas, ora repartindo espaços. Vejamos alguns exemplos.

WHITAKR & ANTUNIASSI (1993), num trabalho que estuda a escola pública localizada na zona rural discutem que

*“...Não existe consenso sobre como se deva organizar o ensino nas escolas rurais hoje. Dentre as várias questões polêmicas, avulta a dos conteúdos dos currículos escolas rurais receber conteúdo diferenciado em relação àquele das crianças entendidas como urbana? Necessitam essas crianças – filhos de trabalhadores e/ou pequenos proprietários rurais – de metodologia especial no que se refere ao ensino aprendizagem?”.*

Na Vª Conferência Brasileira de Educação, realizada em Brasília, em agosto de 1988, a professora Maria Teresa Lousa da Fonseca, apresentou uma comunicação denominada “Escolarização das populações rurais na nova LDB”. Nesta comunicação a autora enfatiza que as questões das classes subordinadas, logo só podem ser entendidas como questões inerentes na relação, Estado e Sociedade.

Diz a autora:

*“O fracasso do ensino rural não se reduz às salas de aula. No interior do Brasil, o que existe é arremedo da escola e não uma escola propriamente dita. É preciso porém, explicar a gênese e a reprodução desse arremedo que evidentemente é histórica e tem muito a ver com o processo de negação da cidadania à maioria da população brasileira.”*

*“Concretamente isso se explicita na histórica perpetuação da escola multisseriadas de 1ª a 4ª séries como única opção de educação sistematizada para os filhos dos trabalhadores do campo...” (FONSECA, 1989:20).*

O artigo continua mostrando as muitas dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas, algumas já colocadas neste texto e fala da indignação dos trabalhadores em relação a ela. Coloca a questão dentro da problemática do sistema escolar brasileiro dizendo que



*“...pensar as questões educacionais ‘rurais’ no contexto da elaboração na nova LDB significa pensa-las no seio da historicidade das questões educacionais básicas das classes subalternas. Elas só podem ser entendidas no interior da luta pela democratização de todas as instâncias da sociedade brasileira. Logo, não há porque tratá-las em separado, diferenciando-as das chamadas questões educacionais urbanas” (FONSECA, 1989:21). (grifo meu).*

Em 1991, um estudo feito por WHITAKER sobre as Escolas Agrupadas da Zona Rural em uma região do Estado de São Paulo, revelou que a maioria das escolas utiliza a horta como atividade de enriquecimento curricular. Tudo bem, se o objetivo explicitado pelos pesquisados não fosse o de que “as atividades da horta auxiliam na fixação do homem no campo”.

É interessante observar, também, sobre a questão das Escolas Agrupadas no Estado de São Paulo, a avaliação feita pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE (1991) que revela aspectos positivos como a superação do isolamento, a eliminação da multisseriabilidade, a extensão da escolaridade até a 8ª série e a possibilidade de enriquecimento curricular que retém as crianças por um período maior na escola. Porém, o impacto provocado pelo fechamento de escolas e a não garantia de que as mesmas condições serão dadas aos filhos dos agricultores, bem como o grave problema do transporte escolar<sup>16</sup> que inexistente (53% das comunidades não tem o serviço de transporte escolar) ou é precário, fator que inviabiliza o projeto de agrupamento destas escolas.

Assim,

---

<sup>16</sup> A este respeito ver o documento do engenheiro VASCONCELOS, E.A. **A Escola rural e o transporte dos escolares**. 1990 (mimeo) e **AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS AGRUPADAS DA ZONA RURAL**. FDE/SEE, outubro de 1991.

*“...num país rico, cortado por boas rodovias como os Estados Unidos, o modelo pode ter excelentes resultados. Em nosso caso, até que mudem as condições críticas em que estamos vivendo, o ideal é transportar crianças sempre que necessário, porém planejando as escolas da zona rural de modo que o transporte não seja tão necessário, o que aponta na direção da não extinção de escolas rurais a curto ou médio prazo.” (WHITAKER & ANTUNIASSI, 1993:24). (Grifo meu).*

Recentemente (1993), numa publicação sobre “educação e escola no campo”, lemos o seguinte depoimento sobre a visão das pesquisadoras em relação a escolas multisseriadas, rural isolada,

*“Quando se chegou à escola rural isolada – como é a escola do Bom Jardim - foi preciso que se deixasse de lado os tradicionais conceitos que se tinha sobre uma instituição escolar. Não havia uma construção que lembrasse uma escola, nem várias salas de aula, nem diversas professoras, nem mesmo uma diretora. (...) De certa forma, foi mais fácil defini-la pela negação, na medida em que ela era a antítese do que se imaginava a respeito de uma escola. Neste sentido, teve-se a sensação de que a escola rural isolada era um espaço social institucionalizado segundo o arbítrio da professora. Essa impressão foi corroborada por muitas e variadas razões. A primeira delas encontrava-se nas redondezas e, **ainda por cima, freqüentemente, multisseriadas.**” (DAVIS & GATTI, 1993:77). (grifo meu).*

Diante da complexidade em que se põe a realidade da chamada zona rural em função de:

- a) Um processo de “desruralização” cada vez mais acentuado pelo avanço dos Complexos Agroindustriais que se instalam em todas as regiões do país;
- b) uma necessidade de conhecimentos cada vez mais amplos, pois “...trabalhar na agricultura hoje exige alfabetização para acompanhar o desenvolvimento tecnológico ou ler sobre técnicas alternativas, exige conhecimento sobre cálculos aritméticos até para conferir os salários, exige politização e conscientização que dependem de conhecimentos históricos.” (WHITAKER & ANTUNIASSI, 1993:15);
- c) uma crescente consciência dos pais agricultores, em relação ao papel da escola, ao afirmarem que “...não precisam que seus filhos aprendam a fazer na escola aquilo que já sabem”, referindo as atividades como a horta escolar.

Considera-se, portanto, a partir da realidade e dos depoimentos acima mencionados que se faz necessário a autonomia das escolas rurais em relação a seus conteúdos, ressaltando que qualquer generalização é perigosamente falsa no caso brasileiro diante da diversidade cultural.

As perspectivas, a curto e médio prazo (como já foi exposto neste trabalho) são de que estas escolas e suas classes multisseriadas continuem a existir e, deste modo, julga-se necessário redimensioná-las em sua relação com o conhecimento e reorganizá-las de modo a possibilitar-lhes um processo educativo efetivo.

## CENA 2: UMA CLASSE MULTISSERIADA: O CENÁRIO...

“Um grupo de aproximadamente 15 crianças chega à escola. Suas idades variam de 6 a 14 anos. Já caminharam bastante, distâncias que variam de 200 metros a quatro quilômetros. Apesar da caminhada, as crianças de várias idades, vêm conversando e brincando, às vezes brigando e cansadas pelo trabalho já feito. A espera pelo início das atividades é um momento de brincadeira e descontração. A professora vem chegando também. Provavelmente, também já andou um pouco – do ponto do ônibus ou de sua casa até a escola.

Abrem-se portas e janelas. Não há nenhuma novidade na sala. A sala de aula é composta por poucos objetos. Além das carteiras, dos alunos e da mesa da professora tem armário pequeno, um varal e uma pequena estante. Os materiais guardados são livros didáticos de anos anteriores, alguns livros de literatura infantil – se a comunidade pode providenciar ou ganhar – e outros materiais diversos.

Nas paredes, há a fotografia do Prefeito do Município, uma cruz ou algo similar, algum mapa, trabalhos das crianças expostos pela professora ou pelos alunos e algum material didático, geralmente para a 1ª série. As crianças tiram seus sapatos e colocam chinelos (quando os tem) ou ficam descalças, para facilitar a limpeza que será feita no final do período.

A professora vai para a cozinha. Define o lanche que será servido (se há lanche) e toma as primeiras providências. Pensa em como gostaria de

que alguém se responsabilizasse por esta tarefa, de início, assumir mais esta atividade, seja por sua inexperiência em lidar com os lanches, seja pelo tempo que tem de dispor para isso, junto com as outras funções.

Ao mesmo tempo, as crianças se acomodam em suas classes enfileiradas. Cada um já sabe o seu lugar. (Às vezes, as classes não estão enfileiradas, mas, de qualquer forma, há um modo de classificação para que os alunos possam se diferenciar, ou seja, saber quem são os da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries). Embora a sala seja única, paredes invisíveis se erguem para que os alunos sejam classificados, divididos. Isso é “necessário” para que se efetive o processo ensino aprendizagem.

A aula inicia com uma oração e a professora passa a distribuir as atividades. Geralmente, a professora dá as atividades para os de 3ª e 4ª série, segundo um livro didático disponível; normalmente, para começar, um de matemática ou de língua portuguesa. Abre o livro e procura o conteúdo que está previsto para aquele momento. Algumas vezes dá conta da precariedade de alguns exercícios/atividades, leituras. Mas, que fazer? Seu tempo para pesquisar outras possibilidades é limitado e a disponibilidade de materiais variados é precária. Não tem tempo, não tem informações e tem quatro séries. O importante é atender os que estão na faixa de alfabetização e fazer o possível limitado para os outros.

Passa a lição para os da 2ª série e vai atender a 1ª para quem tem que dispor de mais tempo. Sua preocupação/angústia com os alfabetizando tende a ser maior. Primeiro, porque no seu curso de formação pouco foi estudado sobre a questão e o que foi se resume a um punhado de técnicas que muitas vezes não se adaptam ou não dão conta da realidade que enfrenta agora. Segundo, porque as crianças apresentam uma série de dificuldades, como por exemplo, não ter experiência anterior com linguagem escrita, serem provenientes de famílias de origem alemã ou

italiana, que falam seus dialetos e dificultam a aquisição da linguagem oral em Língua Portuguesa, tem menos desenvolvida sua capacidade motora fina e, portanto, precisam de uma série de exercícios – chamados preparatórios – para aprender a “pegar no lápis” e desenhar as letras.

Se há correções de deveres de casa a serem feitas, a professora as faz conforme vai passando pelas séries. Embora sejam importantes as atividades de “reforço” que as crianças levam para fazer em suas casa, o que possibilita os pais acompanharem um pouco do processo escolar, elas precisam ser bem dosadas. A maioria das crianças desempenha nas famílias o papel de auxiliares nas tarefas domésticas ou da lavoura, o que lhes consome parte do tempo e da energia disponível.

O conteúdo do dia é explorado série por série e, enquanto isso é feito numa turma, as outras se dedicam aos exercícios de memorização ou outra tarefa qualquer, determinada pela professora. Estes conteúdos obedecem ao chamado “rol dos conteúdos mínimos” de cada série e são distribuídos pelos órgãos centrais – as secretarias municipais de educação – como plano anual de cada disciplina e série. Às vezes são conteúdos são difíceis e tão desligados da realidade que é preciso muito esforço para torná-los compreensíveis. Também, se não forem “bem aprendidos”, paciência...

Ao mesmo tempo tudo isso acontece na sala de aula, de vez em quando um (a) aluno (a) vai até a cozinha para ver como vai o lanche. A professora também faz isso sistematicamente.

No intervalo, após comerem o lanche, duas ou três crianças permanecem na cozinha para realizarem a limpeza do local e as outras vão para o pátio brincar. Nesse momento, desaparecem as paredes invisíveis que não permitiam a interação entre as crianças das várias séries. Elas brincam juntas como sempre o fazem e as idades não interferem na sua

organização de normas para as brincadeiras. Os grupos, quando se formam, se reúnem por interesse em realizar uma determinada atividade.

A professora aproveita para colocar em dia a papelada burocrática da escola, que, em geral, é muita: são livros de matrícula, de notas e frequência, diários de classe, levantamentos para órgãos públicos, concursos, Associações de Pais e Professores,...

O grupo de crianças que estava lavando as canecas, pratos e/ou talheres utilizados para o lanche, junta-se aos demais para participar do recreio. São, facilmente, incorporados nos grupos e nas brincadeiras, porque isso é comum no seu cotidiano escolar.

Hoje é dia de Educação Física, então a professora dá as bolas e cordas para as crianças, leva-as ao campo de futebol da comunidade - se existe - e sugere alguma brincadeira. Às vezes, algumas corridas e exercícios de ginástica para aquecer - é o que a professora lembra de sua prática enquanto aluna de educação física. Depois, as crianças brincam: futebol, caçador, brincadeiras de pegar, etc...

Quando termina a atividade, dado o sinal da professora, as crianças voltam para a sala de aula e a professora continua sua distribuição de conteúdos e atividades.

As crianças que terminam suas atividades e aguardam a orientação da professora para continuar seus afazeres da série, podem ajudar os colegas de sua série ou fazer uma leitura extra ou outro exercício qualquer.

Termina a aula. As crianças recolhem o material, varrem e lustam a sala (se necessário), fecham janelas e portas, colocam seus calçados e partem. A professora também vai para casa. Mais um dia se passou. Ela se sente solitária. Não há com quem discutir os problemas que surgiram durante o período, suas dúvidas sobre o comportamento de alguns alunos, ditos de 'aprendizagem lenta', a incompreensão de certos itens do

conteúdo, que ela reconhece que não conseguiu explorar devidamente, a ‘raiva’ com os eternos papéis para serem preenchidos... E ela pensa: “Amanhã é outro dia”.

.....

a) Pausa 1: Campo, Objetivos e Procedimentos da pesquisa

Este estudo objetiva compreender/refletir um pouco mais sobre este cotidiano de centenas de professores de classes multisseriadas que se vêem frente às situações acima descritas e percebem que as suas realidades são



tratadas como marginais, que as suas formas de ver/sentir as escolas em que trabalham parece só ter significação para si próprios, uma vez que para os outros é apenas uma escola que, sem muitas alternativas, reúne quatro séries num mesmo espaço, numa situação provisória e paliativa.

Este trabalho desenvolveu-se com professores de classes multisseriadas, em cursos de formação para professores na região do meio-oeste catarinense e no cotidiano do trabalho com os alunos. Contamos também com a participação das alunas estagiárias do curso de pedagogia da Universidade do Contestado, campus Concórdia, que se preparam para “formar” professores, com nível de 2º grau – Magistério, que, possivelmente, terão como primeiro campo de atuação as classes multisseriadas do interior dos municípios. A maioria das estagiárias são também professoras de classes multisseriadas.

Nossas indagações giraram em torno da possibilidade de se estabelecerem novas formas de relações entre as crianças das diversas séries e o professor da classe multisseriada e destes com o conhecimento, através da tentativa de vivenciar princípios da pedagogia libertária.

A escolha pelo trabalho de pesquisa com classes multisseriadas deveu-se ao fato de que, paradoxalmente, os elementos que as compõem possibilitam um rompimento com a compartimentalização, o reducionismo e a linearidade dos moldes da escola e a busca por uma postura de educação compartilhada, solidária e livre.

Buscamos uma metodologia que possibilitasse a inserção no cotidiano das escolas, permitindo a troca de experiências e vivências dos limites e possibilidades que se apresentavam, bem como um espaço de reflexão, obtido nas aulas do curso de Pedagogia e nos cursos de formação de professores para classes multisseriadas.

A participação nas atividades das classes multisseriadas e nos espaços de reflexão nos proporcionam experiências que possibilitaram um pensar coletivo e uma análise reflexiva do que vivíamos e compartilhávamos.

## CENA 3: O GRUPO DE PEDAGOGIA: AS DÚVIDAS, AS ANGÚSTIAS...

Um encontro, um grupo... Pessoas que se encontram num mesmo espaço demarcado pela instituição e pela sociedade como o lugar para educar-se, para obter conhecimento. Um gesto repetido milhares de vezes, por milhares de pessoas, gesto treinado, disciplinado... E lá estamos nós: NA ESCOLA, mais detalhadamente, numa SALA DE AULA, no curso de Pedagogia de uma das muitas Universidades...

Um grupo de alunas, uma professora e uma ‘incomodação’. Inquietava-nos a tarefa a ser realizada. Tínhamos a permissão da Instituição para ir à rua e encontrar com outras pessoas e isso causava medo e angústia. Angústias geradas, sentimentos produzidos.

A primeira atitude era a de espera. Espera de que alguém – a professora – dissesse o que seria preciso fazer. Ao perguntar criavam os detalhes, como, onde, quando, por que, de que forma, como faremos, quem dirá quando e como, por que, como... Como? O primeiro encontro teve a marca da espera de que se dissesse como fazer.

Sinto-me incomodada com isso e, ao mesmo tempo as compreendo e me identifico com elas. Quantas vezes também eu esperei que me dissessem como fazer isso me faz refletir no quanto a escola demarca lugares, o lugar de quem sabe e o lugar de quem não sabe.

O lugar de quem pode dizer e o lugar de quem deve ouvir...

.....

Nas escolas em geral, e de modo particular, nas classes multisseriadas o professor é tido como a pessoa que sabe e os alunos, pais e outras pessoas da comunidade, que não tenham tido escolarização, como os que não sabem.

A meritocracia se faz presente em todas as instâncias da sociedade, pois “o título justifica o saber e a possibilidade de falar sobre um determinado aspecto da realidade ao mesmo tempo que impede aos não iniciados o poder de falar deles” (ORTIGOSA, 1977: IX).

Esta idéia constante entre nós , faz com que não nos atrevamos a falar algo a não ser apelando a um especialista que nos diga como faze-lo e, de certa forma, avalize nossos argumentos. Isso só faz crescer os meios de controle construídos pelos sábios.

O saber e o conhecimento não podem ser uma profissão, uma técnica, mas sim uma reflexão sobre si mesmo e o mundo em que se está imerso para tratar de transforma-lo e transformar-nos.

E compreendo esta perspectiva que não nos colocamos na relação com as professoras de classes multisseriadas e com as alunas do curso de pedagogia como a pessoa que sabe, em função dos títulos ou da própria coordenação das atividades. Procuramos, portanto, estabelecer uma relação de diálogo onde todos os sujeitos envolvidos nas atividades dispusessem do seu saber/conhecimento para refletir, criar uma outra forma de pensar a relação crianças, professor e conhecimento nas classes multisseriadas.

.....

Trabalhar a prática de ensino – exigência curricular do curso de Pedagogia – com a realidade das escolas multisseriadas não parecia ser uma tarefa fácil, ao contrário, parecia ser demais para todas as alunas. Demais porque não tinha a ver com os interesses e desejos de cada uma, demais porque se constituía apenas em mais horas de trabalho em cotidianos já bastante atarefados de mulheres que tem seus dias tomados entre o trabalho na escola – a maioria é professora – a casa, a família, o marido, os filhos, os alunos, o estudo, as tarefas das outras disciplinas... E tempo para mais esta atividade? A prática de ensino exigirá tempo, tempo para dedicar-se a tarefa de provar que você pode atravessar a marca dos que aprende para tornar-se um dos que ensina?

A proposta – estudar e trabalhar com a realidade das classes multisseriadas, com seu cotidiano, com seus professores – era assustadora e desafiante.

“ – Como é que nós (estudantes de Pedagogia) vamos ENSINAR os professores com anos de experiência em escolas multisseriadas? Eles sabem mais do que nós!<sup>17</sup>”

Esta questão pairava na cabeça de muitas das alunas e representava sua principal angústia. E nos faz refletir a partir daí o papel do professor e do aluno e sua relação na escola. O professor ou o que fala é sempre o que sabe, o aluno ou o que escuta é sempre quem não sabe? Não há a possibilidade de uma outra relação das pessoas entre si (numa relação dita pedagógica) e destas com o conhecimento?

---

<sup>17</sup> Fala de uma aluna-estagiária do grupo de Pedagogia.

“Como nós, estudantes de Pedagogia que estamos dentro da escola nos sentimos, neste momento, tão incapazes de realizar uma atividade para a qual estamos nos preparando há dois anos e meio? Por que esta angústia diante de uma atividade, que possivelmente, será a nossa atividade assim que tivermos o diploma do curso?”<sup>18</sup>

Dessa discussão surge a busca por uma nova relação. Uma relação de diálogo, de busca por processos de aprendizagem que se produzam a partir do conhecimento da realidade, de si próprio e do outro. Começamos por reconhecer nossas compreensões acerca do papel da escola, do professor e do aluno e onde isso não nos possibilitaria estabelecer/compreender uma outra relação pedagógica.

.....

Comprendemos que a escola, em nossa sociedade, é tida como a instituição especializada em educação e esquecemos as limitações que ela própria coloca aos que querem educar-se ou aprender/desenvolver suas habilidades e desejos.

---

<sup>18</sup> Fala de uma aluna-estagiária do grupo de Pedagogia.

No nosso modo escolarizado de ver as coisas, o ensino passa a ser confundido com aprendizagem, a obtenção de níveis com educação, os diplomas com competências, a fluência de falar com capacidade de dizer algo novo (ILLICH, 1985).

Ora, se formos a fundo e, pensarmos um pouco sobre a questão da aprendizagem, veremos que “a maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada”. (ILLICH, 1985, p.38). Aprender de modo significativo requer que à pessoa ou as pessoas estejam igualmente perplexos perante os problemas.

A escola definiu-se por um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, numa certa idade e com a presença de um professor.

Esta situação traz elementos muito limitantes:

- a) A de tempo integral – força-se às pessoas a estarem dispendo de um determinado tempo, não definindo pela pessoa, mas pela instituição, considerado “o tempo efetivo de aprender”; fora disso o que se faz não é aprendizagem.
- b) currículo obrigatório: a um currículo pré-estabelecido que nos diz o que é bom ou necessário aprendermos, não levando em conta se isto vai ao encontro ou não do interesse ou necessidade do aprendiz, ou o quanto isso ajuda a tornar sua vida melhor e a resolver os problemas do seu cotidiano.
- c) em uma certa idade: a escola agrupa as pessoas por idades. Como se fosse impossível para pessoas de diferentes faixas etárias interagirem e aprenderem umas com as outras. É pensar que as crianças só aprendem na escola e só se pode ensinar se tem autorização especial para isso.

d) Com um professor: como se o simples fato de ser professor fosse o suficiente para garantir aprendizagens. Como se a autorização para ensinar garantisse competência. “A maior parte de nossos conhecimentos adquirimo-los fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem (...) apesar dos professores...” (ILLICH, 1985, p.62).

Com a escola incorporamos uma porção de verdades que hoje precisam ser questionadas. A escola nos ensina que a aprendizagem é resultado da frequência a ela, ou seja, que quanto mais se vai à escola – ou se avança no seu sistema – mais aumentamos nossos conhecimentos. Em contrapartida, é facilmente percebível que a aprendizagem é resultado da participação e interação em situações significativas, sejam estas na escola ou não.

Na escola aprendemos que através do seu currículo, compramos pequenas chaves que se espera sejam as das soluções para os problemas futuros da nossa vida. E, assim mesmo, não encontrando estas soluções nas atividades cotidianas, continuamos buscando estas chaves... A escola se apresenta como o local do conhecimento, como se este estivesse restrito aos que estão dentro dela. Desta forma, os que estão fora da escola sentem falta e necessidade de retornar a ela para reciclagem, aperfeiçoamento.

O desafio é vencer esta forma de ver/pensar a escola e a relação professor e aluno. Quem sabe esta não seja a atividade para buscar uma outra possibilidade de nos colocar em relação à escola e ao processo ensino-aprendizagem? O desafio é aceito. O trabalho continua.



## CENA 4: DE FRENTE COM LIMITES E POSSIBILIDADES...

Surgem os primeiros entraves: o que sabemos, de fato, sobre as classes multisseriadas? Era preciso reconhecer estas classes, suas possibilidades, suas limitações, seu cotidiano, seus professores.

Nas atividades seguintes, procuramos reconhecer o que sabíamos sobre as escolas multisseriadas, buscamos o conhecimento de quem vivia a experiência e também, das nossas vivências durante as primeiras visitas nas escolas, as conversas com os professores, o acompanhamento/observação dos dias de aula.

Em sala de aula, discutindo e refletindo sobre o que havíamos visto e ouvido, procuramos traçar um quadro das possibilidades e limitações das classes multisseriadas. Cada afirmação era questionada e argumentada pelo grupo. Chegamos às seguintes colocações:

Limitações:

- a) O professor sente solidão e está, de fato, isolado.
- b) Há dificuldades de atendimento individual aos alunos.
- c) As crianças têm dificuldade de se adaptar à 5ª série, porque nas 5ª séries é tudo mais compartimentalizado.

- d) O professor acumula cargos: é, também, a merendeira, a faxineira, a diretora, o secretário.
- e) Existem dificuldades de acesso ao material didático e a biblioteca.
- f) Atender quatro séries ao mesmo tempo é muito trabalhoso. Tem que dar tarefa aqui, outra ali, não há tempo para ficar trabalhando com uma série só, porque as outras precisam de trabalho para que não fiquem paradas.
- g) As crianças de 1ª série, no processo de alfabetização são muito prejudicadas, não tem a atenção que precisariam.
- h) Planejar para as quatro séries, fazer quatro planos por dia é demais.
- i) A aprendizagem das crianças parece mais lenta, porque é muito dificultada pelo contexto em que as crianças vivem. Eles quase não têm acesso a livros, quase nunca saem da comunidade, etc.
- j) O professor que não mora na comunidade, não tem tempo de conhecer melhor a comunidade e seus alunos. E se depende de ônibus, quase não tem tempo nem para dar o período de aula.
- k) São crianças muito diferentes entre si. Tem as de 7 e as de 13,14 anos. Os grupos são muito heterogêneos.

Possibilidades:

- a) A professora tem liberdade para fazer seu trabalho.
- b) As crianças têm uma escola mais perto de casa.
- c) Há cooperação e integração entre as crianças das várias séries, embora de idades diferentes.
- d) A professora tem mais condições de acompanhar o desenvolvimento das crianças, porque vai trabalhar com ela quatro ou cinco anos.

- e) A professora pode revisar, reforçar lacunas de conhecimento que podem acontecer de uma série para outra.
- f) A comunidade valoriza o professor e pode haver uma boa integração entre a escola e a comunidade como um todo.

Destas falas, retira-se o quadro que desesperava o grupo de estagiárias que, além de ter que “ensinar” pessoas que viviam estas realidades, não sabiam e não tinham vivido experiências que as possibilitassem sair da “situação-limite” em que se encontravam, que era a de não saber como superar o que achavam mais crítico em nível de escolas multisseriadas.

O sentimento de angústia parecia ser ainda maior para as estagiárias que trabalhavam em classes multisseriadas e eram, pode-se dizer, ponto de referência para o restante do grupo. Conscientes de sua situação, elas refletiam o quadro acima e sentiam-se pressionadas a propor soluções, no entanto, encontravam-se em “situação-limite”, impossibilitadas, mesmo que momentaneamente, de encontrar respostas para as limitações vivenciadas.

Neste momento fez-se necessário buscar algumas possibilidades para as escolas multisseriadas. Na história da escolarização no meio rural e num texto que sintetizava a experiência da “Paidéia”<sup>19</sup>, procuramos alguns subsídios para compreender a situação e apontar alternativas (anexo 1).

O texto sobre o histórico da escolarização no meio rural revelava que a preocupação com as escolas era determinada pelas necessidades sócio-econômicas do país, pois apesar de constar como meta dos republicanos, só

---

<sup>19</sup> “PAIDÉIA” é uma escola em Mérida – Espanha, que adota a pedagogia libertária. Sua experiência é sintetizada em dois volumes sob o título “Colectivo Paidéia: una escuela libre” pela educadora Josefa Luengo e publicados pela editora Ziggurat de Madrid.

se tornou de fato uma preocupação quando, mais acentuadamente no sul do país, as “escolas estrangeiras” tornaram-se “ameaças” á soberania nacional. Isto, no entanto, não altera o quadro de precariedade em que viviam as “escolinhas de ler, escrever e contar” (anexo 2).

A síntese sobre a experiência de uma Escola Livre como a “Paidéia” remeteu-nos a questões como a política educacional, o problema de organização escolar, os agentes nela envolvidos, a questão da seriação, dos interesses das crianças e dos conteúdos universais. Neste momento , ficou claro outra situação-problema: a submissão da escola a um sistema, seja municipal ou estadual, e a incapacidade de se pensar como autônoma, autogestionada.

.....

### **a) Pausa 2 – Refletindo as limitações...**

Ao observarmos uma a uma as limitações apontadas podemos verificar que são três os problemas fundamentais, ou seja,

- a) que a compartimentalização, a divisão em partes cada vez menores, cada vez mais específicas para serem melhor analisadas é o pressuposto que norteia a divisão dos alunos, das tarefas, dos conteúdos, do conhecimento.

O reducionismo e a linearidade com que são tratados os diversos aspectos da escola produzem divisões tão infinitas que parece ser impossível retomá-las globalmente.

Na escola tudo é extremamente dividido. O conhecimento é dividido em disciplinas, as disciplinas em conteúdos, os alunos em séries... Assim, o professor é responsável por sua classe ou disciplina, a merendeira pela merenda, a faxineira pela faxina, os papéis para a secretária, o aluno-problema para o orientador educacional, professor-problema para o supervisor pedagógico e a administração das partes para o diretor.

Nas classes multisseriadas a impossibilidade desta compartimentalização gera angústia no professor que se vê frente as diversas tarefas/atividades e compreende-as como um sobre-esforço na “sua tarefa de ensinar”, e sente-se solitário, carregando “nas costas” todo o peso da escola.

O esquadramento e a organização no tempo e no espaço que prevêem sub-divisões cada vez maiores, seja nos programas escolares (ordenação vertical e horizontal de cada conteúdo), seja na duração pré-fixada para a realização de cada aprendizagem, os momentos estanques de planejar, ensinar, avaliar acabam por inviabilizar o trabalho da classe multisseriada que se vê multiplicada por quatro.

Uma fila para cada série...

Um planejamento para cada série...

Quatro divisões no quadro para giz: uma para cada série...

Um plano de curso para cada série...

Um conteúdo, uma atividade para cada série...

Livros didáticos... Um para cada disciplina, cada disciplina para uma série...

A organização escolar das classes multisseriadas – igual a outras organizações escolares – submete-se a uma determinada estrutura e funcionamento. “A lógica organizacional fundado na hierarquia, na divisão do trabalho, no saber especializado e em regras de conduta...” (BASSO, 1992:33).

As normas e regulamentos que condicionam a prática pedagógica justificam o princípio de racionalidade: única possibilidade de organização.

Esta “organização” que desrespeita as peculiaridades das classes multisseriadas agrava e cria a precariedade que se percebe nas práticas pedagógicas. E ainda mais, porque estas “exigências” são garantidas pela composição hierárquica estabelecida, ou seja, o grupo que controla as normas instituídas (supervisores e orientadores dos órgãos centrais). “A burocracia utiliza-se do aparato administrativo para garantir a realização das atividades determinadas pela organização...” (BASSO 1993:36).

Na classe multisseriada, o professor se considera sozinho. E, somente, uma solidão física. Sua ação pedagógica é controlada não por alguém, mas pela “organização” da escola.

A impregnação do ideário escolanovista e de algumas contribuições da psicologia na prática escolar, que mantém a idéia de que as aprendizagens são individuais e ocorrem particularizadamente para poder sentar e trabalhar com cada criança em particular, pois estariam, desta forma, evitando que dificuldades ou não aprendizagens acontecessem. Esta atenção é ainda mais necessária se a criança estiver no início do processo de alfabetização.

É preciso, porém, compreender que as aprendizagens ocorrem nas interações sociais e são mediadas pelo outro – que podem ser outras crianças ou adultos. Estas interações sociais não se reduzem, porém a simples contato entre crianças e/ou professores, pais e outros, mas em situações realmente problematizadoras ,ou seja:

“...aquelas que exigem coordenação de conhecimentos , articulação da ação, superação das contradições, etc. Para tanto, é preciso que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informações preenchidas, conhecimentos expandidos, negociações entabuladas, decisões tomadas. Tal interação, no entanto, ocorrerá apenas na medida em que houver conexões entre seus objetivos (conhecimentos a serem construídos) e o universo vivido pelos participantes(...) que possuem interesses, motivos e formas próprias de organizar sua ação.” (DAVIS, 1989:52).

Sem dúvida, é necessário reconhecer as diferenças individuais, mas isto deve vir acompanhado”... do espírito ou sentimento de cooperação, no qual as diferenças, as aptidões ou competências somam-se, na medida em que estão a serviço da coletividade (JENSEN, 1993:50).



**b) Pausa 3 – As experiências das Escolas Libertárias como fontes de inspiração para pensar possibilidades para as classes multisseriadas**

O Pensamento Libertário inspirou experiências educacionais desde a metade do século passado. Estas se fazem a partir dos princípios de liberdade, solidariedade e igualdade entre as pessoas. Para fins deste estudo, importa-nos ressaltar, destas experiências, alguns aspectos que são considerados críticos nas escolas multisseriadas, dentre eles, a seriação, os conteúdos escolares, a autonomia/heteronomia dos alunos, a heterogeneidade e a divisão de tarefas.

Nos relatos destas experiências<sup>20</sup>, que aconteceram/ acontecem em alguns países, desde 1849 até hoje, levadas a efeito por pensadores/educadores anarquistas o que se percebe são iniciativas no sentido de proporcionar às crianças um desenvolvimento pleno e responsável por seus atos e decisões e solidários com a comunidade da qual fazem parte.

Para que tais objetivos sejam alcançados, é necessário que o processo educativo seja um processo de auto-educação, que potencialidades, capacidades e criatividade sejam respeitadas por todos e em cada um individualmente para a formação de homens autônomos, que desejam/lutam para ser livres e respeitar, profundamente, a liberdade do outro.

Dessa forma, nas experiências libertárias, a educação se faz a partir do coletivo. As atividades envolvem os alunos de todas as idades e também os adultos que queiram participar das propostas da escola. A co-educação é uma presença constante na organização das escolas livres por acreditar-se que homens e mulheres possam repartir seus modos peculiares de ver/viver as situações cotidianas e aprender mutuamente<sup>21</sup>.

Conforme afirma FERRER (apud MONES, 1977:50-1)

---

<sup>20</sup> As experiências educativas mais conhecidas são a Escola lasnaia Poliana (1849-1910) criada na Rússia por Leon Tolstoi; O orfanato de Cempius – França (1880-1894) dirigido por Paul Robin; A “colméia” desenvolvida por Sebastian Faure de 1904-1917 em Rambouillet – França; a Escola Moderna inspirada por Francisco Ferrer y Guardiã em Barcelona a partir de 1921, com filiais em todo o mundo e inclusive no Brasil até 1921; A Experiência dos “mestres-companheiros” nas comunidades de Hamburgo – Alemanha (1919-1926); a Walden Center and School nos Estados Unidos (Berkeley – Califórnia) que está funcionando desde 1958; o coletivo Paidéia em Mérida – Espanha, que funciona desde 1978. Para maiores informações consultar: KASSICK, Neiva Beron. Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento. Florianópolis: UFSC, 1993. (Dissertação de Mestrado).

<sup>21</sup> Veja-se que até pouco tempo a co-educação era condenável nos sistemas oficiais de ensino. A este respeito algumas idéias podem ser estudadas em KUNZ, Maria do Carmo. Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física. Florianópolis: UFSC, 1993. (dissertação de Mestrado).

“... O menino e a menina são dois universos distintos porém, o é também cada menino e cada menina considerados individualmente com relação aos demais. A coeducação não perturba os propósitos educativos. Facilita o desenvolvimento de sentimentos de sociabilidade e compreensão e, sem fazer perder os encantos nem as belezas, os pudores da alma do menino e da menina, respeitando-se as diferenciações, os irmana e faz que não se olhem como estranhos sendo seres de uma mesma espécie, filhos por igual da natureza”.

Assim, meninos e meninas com diferentes idades são convidados a juntos participar das atividades, dividindo-se em grupos pelos seus interesses e não pelas “classificações” de qualquer espécie.

Da mesma forma que não há diferenciações por sexo, também não há diferença entre os grupos de idade. O contato de crianças maiores com as menores contribui para a evolução e amadurecimento. Reunidas a partir de seus interesses e/ou para resolver uma necessidade por eles sentida, a diferença de idades não provoca isolamentos e sim favorece o convívio e a troca.

Um exemplo é o que ocorre no Coletivo Paidéia onde as crianças ao completarem 11 anos podem, por opção, ser monitores dos menores, colocando-se à disposição destes para acompanhar as atividades e ensiná-lhes o que sabem, geralmente, assuntos que lhes interessam bastante e sobre o qual já acumularam experiências e informações. Esta “autonomia didática”, além de proporcionar a interação entre as crianças, faz com que os “monitores” dediquem-se ainda mais para respaldar o grupo com o qual se propõem a trabalhar.

Os conteúdos/programas baseiam-se num amplo conjunto de disciplinas que proporcionam a formação integral. As aulas compreendem conteúdos científicos e artísticos. Estes são flexíveis, refeitos e inovados à medida que as crianças se manifestam receptivas ou não em relação a eles.

Os conhecimentos das ciências são colocados a disposição das crianças, bem como, jogos, danças, teatros, esportes, atividades gráficas, etc... visando desenvolver a memória, o espírito de observação, as capacidades lógicas, o juízo crítico, a sensibilidade estética sobre este aspecto:

“... era atribuída grande importância às atividades artísticas, musicais ou visuais, porque estávamos convencidos de que a inserção dessas matérias nos programas poderiam suscitar entusiasmo nos alunos e professores e, portanto, criar situações passionais capazes de informar toda a atmosfera educativa. Além disso, parecia-nos que a elaboração de programas fundados na experiência e expressão artística favorecia o desenvolvimento sucessivo de outras aptidões fundamentais”.

Os programas de ensino partem dos próprios alunos, dos interesses e necessidades que sentem. Busca-se renunciar a qualquer tentativa de impor às crianças o pensar e o agir dos mestres, procurando desenvolver a autonomia e não a heteronomia gerada pelo gerenciamento constante do professor em relação ao que aprender.

Desta forma, os conteúdos escolares são escolhidos e trabalhados pelas próprias crianças, a fim de solucionar sua problemática cotidiana e curiosidade natural, tendo como consequência uma organização individual e um pensar e agir autônomo. Portanto,

“O conhecimento resultante afasta-se dos chamados conteúdos sistematizados da escola convencional, arrolados numa pretendida seqüência lógica e denominados universais por interesses localizados, tendo como triste conseqüência a estereotipia, a massificação das pessoas e o condicionamento da ciência à vontade de uma minoria dirigente” (KASSICK, 1993:132).

Porém, muito mais forte e importante na formação dos alunos, do que os conteúdos científicos que se desenvolvem, são os conteúdos das relações. É nas relações das crianças entre si e dos adultos com estas que se estabelecem valores como a cooperação, a ajuda mútua, o respeito e a solidariedade... Tais conteúdos só são resultados de experiências que criem a possibilidade concreta de exercitar-se nestes valores e a partir, portanto, de convivências livres e/ou autogestionadas.

A autonomia é trabalhada a partir da supressão do autoritarismo. A liberdade é um princípio que emana das leis internas do sujeito. A criança é um ser racional e pensante, capaz de compreender a necessidade da ordem, e não suporta a ingerência forçada e alicerçada no castigo.”...em cada criança há o desejo de independência e que nenhum ensino deve destruir.” (TOLSTOI, 1988:129).

Busca-se, fundamentalmente, o rompimento de todo e qualquer tipo de autoridade, do estado, da Igreja, do submetimento homem-mulher, do forte sobre o fraco.

Segundo SCHMID (1976: 19)

“ O caráter radicalmente novo destas escolas se manifesta exteriormente pela abolição de todos os detalhes de organização julgados de uma importância capital na escola tradicional : não se obrigam a ter um programa anual, um horário fixo, divisão de matéria a estudar em temas, nem os alunos divididos em classes.” (grifo meu).

A metodologia básica é o diálogo. Não existem normas disciplinares impostas, nem prêmios e castigos. A abolição dos exames é essencial para o relacionamento em liberdade e responsabilidade. As decisões e normas a serem seguidas pelo grupo são decididas em assembléia, onde todos têm voz e vez.

Há, por parte destes educadores, a compreensão de que a ordem e a disciplina imposta são inúteis e de que é necessário que as crianças compreendam e construam por si próprias uma ordem e disciplina, julgadas como essenciais para a convivência no grupo.

Num clima de liberdade e responsabilidades todas devem fazer e/ou colaborar em todas as tarefas. O eixo articulador é o trabalho. Cada um assume, conforme suas possibilidades, tarefas que auxiliem o cotidiano de grupo.

A figura do especialista é abolida em favor da cooperação do grupo, embora sejam respeitadas as pessoas por sua autoridade funcional. Entendemos, como BAKUNIN (1978:321), por autoridade funcional

“Em assuntos de botas, delego a autoridade do sapateiro. Quando se trata de casas, canais ou estradas, consulto a autoridade do arquiteto ou engenheiro. Para cada tipo específico de conhecimento recorro ao cientista deste ramo.

Lhe escuto livremente e com todo respeito que merece sua inteligência, seu caráter e seus conhecimentos, ainda que me reserve o direito indiscutível da crítica e do controle.

(...)

Me inclino ante a autoridade dos especialistas porque me impõe minha própria razão. Sou consciente de que somente posso abarcar em todos os seus detalhes e desenvolvimento uma parte muito pequena do conhecimento humano. Nem sequer a maior das inteligências seria capaz de abarcar a totalidade”.

A relação professor e aluno têm como base a igualdade e a liberdade. O que diferencia é o conhecimento e a vivência maior que tem o adulto em relação à criança. Reconhecido isso, a autoridade do professor não se baseia em relações hierárquicas e sim na autoridade do conhecimento e maturidade acumulados pela maior experiência intelectual e de vida.

Os professores percebem claramente estas diferenças e colocam-nas a disposição do grupo sem pressões ou imposições, visto que qualquer um chegará a este nível em momentos diferentes. Isso, no entanto, não reduz sua responsabilidade de educador, ao contrário, firma-se ainda mais na articulação das ações pedagógicas dentro da comunidade.

Nas experiências educativas libertárias é de vital importância a participação dos pais. Estes são sempre chamados a participar, envolvendo-se diretamente na educação escolar de seus filhos.

“...os pais eram incentivados pelos professores a participar como conferencistas nas diferentes matérias de ensino (música, teatro, ciclos de leitura, etc), como contramestres nos trabalhos manuais, como participantes e auxiliares nas festas” (SCHIMD, 1976:35).

## CENA 5: OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

A professora vai a reunião pedagógica na sede da Secretaria Municipal de Educação. Na bagagem, o material solicitado: estatísticas, levantamentos, entre outros, para controle de frequência e avaliações dos alunos. Na mente, os problemas de seu cotidiano, as várias dificuldades que vem passando com os alunos, principalmente, os que não aprendem como deveriam, a falta de material para trabalhar alguns conteúdos previstos nos planos anuais, os planos da Associação de Pais e Professores de pintar a escola (ou outra coisa qualquer) – o que precisa da colaboração da administração central, o lanche que já está acabando, a estatística para o setor de Merenda Escolar, os passes dos ônibus, entre outras coisas. Além disto tudo, precisa ir ao banco, às compras, ao supermercado... Enfim, aproveitar que está na sede da cidade para resolver seus problemas particulares.

Timidamente, a sala se enche. É a oportunidade que ela tem para encontrar com os colegas de outras classes multisseriadas. Enquanto esperam conversam sobre suas vidas de um modo geral e, especificamente, sobre as escolas. Nestes papos, surgem as expectativas para aquela reunião



e ações futuras. O papo é interrompido... “depois conversamos” dizem as professoras. A reunião começa.

Uma série de avisos gerais são repassados. Diretrizes de ações para os próximos dias, avisos do departamento de pessoal, algum concurso, escalonamento das reformas, entre outras coisas.

Um assunto “pedagógico” é explorado. Sua escolha? A partir do que foi detectado nas visitas às escolas pela equipe de supervisão escolar. Este momento é trabalhado por alguém da equipe ou outro “expert” convidado para isso. De vez em quando a estratégia utilizada pelo palestrante proporciona um contato maior entre as pessoas, mas na maior parte das vezes, ele fala e os professores ouvem.

As poucas intervenções que acontecem vem das pessoas mais “falantes”. Normalmente, estas falas procuram saber que possibilidades existem concretamente para a aplicação em uma sala de aula “multisseriada” daquele conteúdo discutido, “pois é muito fácil falar para quem tem uma série só”.

Porém discordando ou não, o silêncio é uma regra geral. Os professores ouvem, às vezes acham muito interessante e até gostam das atividades, mas, seus rostos parecem ter um ponto de interrogação e há a dúvida e o “desespero” de ter quatro séries para serem atendidas ao mesmo tempo.

Assim passa o tempo da reunião. É preciso andar agora para resolver todos aqueles “probleminhas” com as pessoas encarregadas, etc. É preciso ainda pegar a merenda, resolver suas próprias coisas. “tenho que correr” – pensa a professora. E a conversa com a colega fica para daqui um mês, na próxima reunião pedagógica, As indagações que trouxe consigo, levará de volta...

a) **Pausa 4 – Pensando sobre a formação (acadêmica e em serviço).**

“O meu “magistério”<sup>22</sup> não valeu para nada. Não me deu pistas de como trabalhar com quatro séries juntas, nem de como alfabetizar as crianças...O que sei aprendi dando cabeçadas”. (Depoimento de uma professora de escola multisseriada).

1) Historicamente...

A preocupação com a formação do professor para a escola rural ocupou, em determinados momentos históricos, espaços de discussão de grande importância em função dos objetivos determinados para a escola rural. No início dos anos 40, deste século, esta preocupação era claramente demonstrada em eventos nacionais como a I conferência Nacional de Educação em 1941, no Rio de Janeiro e o VII Congresso Brasileiro de Educação da ABE, em Goiânia em 1942, que incentivavam a criação de cursos específicos para a formação do professor especializado para a área rural.

---

<sup>22</sup> A professora referia-se ao curso de Magistério - 2º grau.

O movimento ruralista que objetivava a fixação do homem no campo tinha, na figura do professor, a pessoa que articulava/desenvolveria o trabalho de conscientização junto à população sobre a importância da permanência no campo e as mazelas e dificuldades da cidade. Era necessário, portanto, dar a ele uma formação em higiene e profilaxia e a preparação técnico-agrícola adequada para que este estivesse qualificado para instruir a população do campo e ser o elemento capaz de conter o êxodo rural.

Os cursos Normais<sup>23</sup> existentes não atendiam estas expectativas e crescia a idéia de formar em grupos especiais, os professores para as escolas primárias rurais. Com este objetivo é criada a primeira escola Normal rural, em Juazeiro do Norte no Ceará, em 1934, seguida de outras em Pernambuco e na Bahia.

Estas escolas propuseram-se a buscar elementos do próprio meio rural, para que houvesse uma maior identificação entre o professor e a população rural, pois, desta forma, estes professores teriam condições de compreender melhor as dificuldades e possibilidades, além de exercer influência e liderança nas comunidades. Colocavam-se, portanto, as funções do professor para além dos limites da sala de aula. Seu papel era influenciar a melhoria dos padrões econômicos, sociais e culturais, atingindo toda a comunidade.

A figura feminina é para estes teóricos a mais adequada para assumir as funções docentes no meio rural

“...é uma missão em que a tarefa de ensinar meninos- para qual homem nenhum, a não ser por exceção, revela a competência da mulher – se deve juntar

---

<sup>23</sup> “Normal é o termo pelo qual o século XIX iria designar o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica. (...) os cursos Normais foram assim chamados porque com sua finalidade de ensinar, seriam o lugar onde se deveriam instituir as normas pedagógicas “ (LOBL, s.d. : 16).

uma atividade complexa e sutil em que a missionária precisa ser um pouco enfermeira..., fazer um pouco de “serviço social”... e também aplicar... toda a ciência psicológica adquirida dos mestres...” (FREYRE apud ZAGO, 1980:34).

Os estudos do INEP, nos anos 40, continuavam a demonstrar a insuficiência e deficiência da rede de ensino normal rural. A política estatal de expansão e difusão do sistema de ensino elementar influenciou a criação de um grande número de cargos e professores primários nos Estados. Estes cargos passam a ser negociados pelos professores leigos. E o ciclo se formava: cada vez que o governo era substituído pela oposição, novos “leigos” iniciavam sua carreira no Magistério.

Na década de 60 esta preocupação ainda estava presente na fala dos educadores e legisladores. O artigo 57 da Lei de Diretrizes e Bases, nº 4024/61 diz que “... a formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhe preservem a integração no meio”, reforçando o caráter de “especialização” necessária para professores da área rural.

A idéia da Escola Normal Rural e de uma especialização para os professores da área rural foi desde o início uma questão polêmica. Os que se opunham consideravam que os problemas das escolas rurais exigiam medidas mais amplas e envolvendo um contexto maior como reforma do sistema agrário, melhoria no sistema de comunicações e outros.

As avaliações das Escolas Normais Rurais, destinadas à preparação dos professores para áreas rurais, não atingiam seus objetivos. Estudos realizados pelo Centro de Pesquisas Educacionais de Recife demonstravam que até 1959, a escola de Juazeiro do Norte já havia formado vinte e duas turmas, correspondendo a quatrocentos e oitenta e quatro professores, dos

quais quarenta e cinco estavam em estabelecimentos de ensino primário da área rural, treze em escolas normais rurais, onze em outras atividades rurais e os demais em estabelecimentos da cidade ou em outras profissões (SOUZA apud ZAGO, 1980).

Esta é uma realidade ainda presente no cenário nacional, principalmente, nas regiões norte e nordeste. Vejamos os dados:

- Do total de professores, exercendo função docente no ensino de 1º grau, em exercício em 1989<sup>24</sup>, no Brasil, pode-se dizer que:

- a) 22,86% do total de professores de 1º grau atuavam na zona rural;
- b) Dos professores atuantes na zona rural, 0,62% tinha como dependência administrativa a rede federal, 24,91% a rede estadual, 72,91% a rede municipal e 1,56% a rede particular – Gráfico 8 na página 89.
- c) Do total de professores que atuam na zona rural, 26,76% tinham como formação o 1º grau incompleto, 14,68% tinha 1º grau completo, 4,61% tinha formação de magistério incompleta, 40,75% tinha formação de magistério completa, 2,9% tinha outra formação de 2º grau, 1,7% tinha licenciatura de 3º grau incompleta, 8,2% tinha licenciatura de 3º grau completa e 0,4% tinham 3º grau sem licenciatura.
- d) As regiões Norte (67,8%) e Nordeste (57,5%) tinham a grande maioria de seus professores com formação a nível de 1º grau – completo ou não, enquanto as regiões Sudeste (64,2%) e Sul (46,4%) se destacam por terem um grande número de professores habilitados. Os dados – gráfico 9 na página 90 – por região do

---

<sup>24</sup> Estes dados são do MEC, do boletim “Sinopse Estatística ensino regular de 1º grau – censo educacional 89, publicado pelo MEC/SAG/CPS/CIP em Maio de 1992.”

país demonstram as grandes diferenças na formação dos professores da zona rural que atuam no ensino de 1º grau.

Para os professores de zona rural, obter a habilitação magistério segue, normalmente, dois caminhos: ir a cidade para cursar o 2º grau Magistério, de forma regular, ou participar do projeto LOGOS II.

O projeto LOGOS surgiu no início da década de 70, numa situação de repressão e autoritarismo e crescente invasão norte americana na cultura pedagógica brasileira. A implantação da lei 5692/71 exigia urgente habilitação para as professoras “leigas”, que existiam em grande número em todo o território nacional.

Era necessário garantir esta habilitação com o máximo de eficiência, num mínimo de tempo e sem tirar o professor de sala de aula. Desta forma, o modelo escolhido foi o de treinamento à distância, individualizado e através de módulos.

Aplicado nos estados da Paraíba e Piauí e nos então territórios de Rondônia e Roraima, foram considerados eficientes e próprios para a formação e aperfeiçoamento de professores.

O projeto LOGOS II foi criado pelo MEC em decorrência do sucesso do LOGOS I, com o objetivo de habilitar os professores a nível de 2º grau para lecionar de 1ª a 4ª série do 1º grau. Tem caráter de suplência do curso de Magistério de 2º grau contendo uma parte de formação geral – disciplinas comuns aos cursos de 2º grau: matemática, história,... – e outra parte destinada à formação pedagógica.

O currículo é composto por trinta e uma disciplinas, sendo doze relativas a formação geral e dezenove da formação pedagógica. O conteúdo é organizado em duzentos e cinco módulos apresentados sob forma de

instrução programada. O ensino é individualizado e à distância. As atividades coletivas são as práticas de Microensino<sup>25</sup> e os Encontros Pedagógicos.

“ A matriz teórica do curso é o behaviorismo, corrente de pensamento representada, por excelência, por Skinner e que está na base do tecnicismo estreito que marcou profundamente a educação brasileira na década passada (1970) e que, como se vê, ainda teima em ser praticada em nossos sistemas escolares, apesar de já ter recebido de lúcidos educadores brasileiros as mais severas críticas” (TESSER et alli , 1993:243).

Em recente pesquisa sobre a formação da professora leiga no Ceará, o professor Ozir Tesser, da faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará faz uma análise do conteúdo da formação pedagógica do LOGOS II, relatando, particularmente, os módulos de Sociologia Educacional e História da Educação.

Nesta análise, as constatações são de que os módulos trabalham os conhecimentos destas áreas de modo meramente cognitivo, com desvinculação dos movimentos da ação educativa. Veiculam valores como adaptação e conformidade como conceitos básicos, com textos acrílicos, sob uma perspectiva unilateral, onde contradições e divergências são expurgadas. Os exercícios desconsideram o raciocínio sobre as questões e baseia-se na memorização como possibilidade de aprendizagem.

---

<sup>25</sup> O microensino é definido pelo Centro de Ensino Técnico de Brasília – CETEB como uma estratégia que tem como objetivo primordial capacitar o professor a programar seu ensino, de maneira a provocar mudanças comportamentais específicas em seus alunos “ (CETEB apud TESSER & JIMENEZ, 1993:205) O microensino acontece em três fases. Na primeira, a cursista ministra a microaula, demonstrando a habilidade a ser treinada, a seguir, a microaula é avaliada por um grupo de colegas e a orientadora e supervisora docente. Tem duração de 15 minutos e a avaliação é feita num formulário padronizado com 10 aspectos a serem observados. A avaliação é feita coletivamente. Se a avaliação não for positiva – 80% dos pontos previstos, é feita a terceira fase: o reensino.

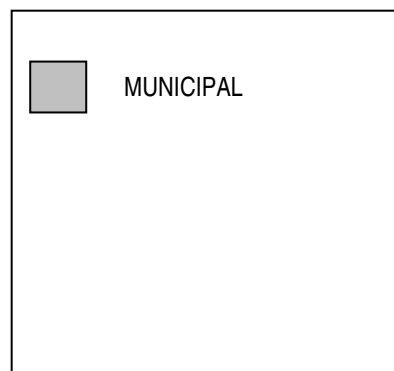
No módulo de História da Educação o “...viés é de um teorismo parcial, a-histórico, elidindo as lutas, as contradições e sobretudo o jogo de interesses que eles exprimem” (TESSER, 1993:200). Além de não problematizar a prática educacional o texto tem caráter legalista e acrítico.

Partilhamos com professor TESSER (1993:202-3), a preocupação exposta no texto:

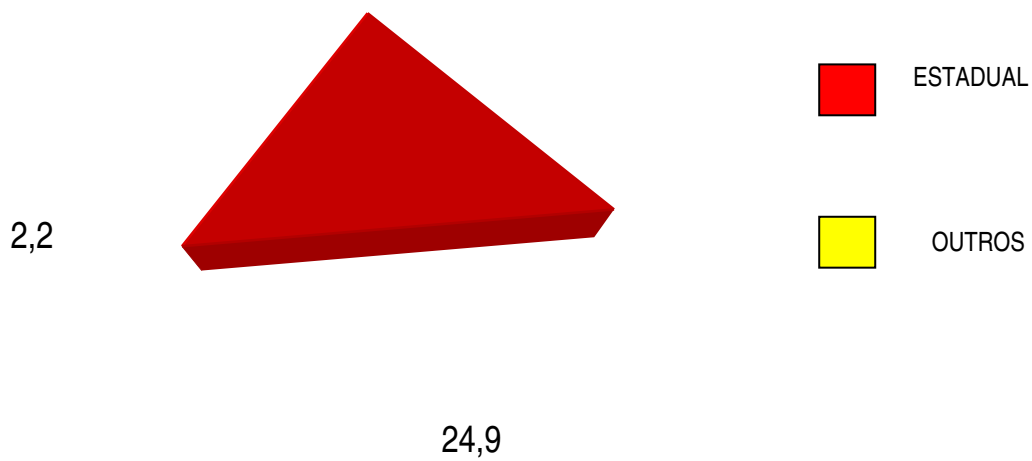
“ Em que esses módulos poderão contribuir para uma melhor qualidade da escola rural? Como no seu processo de ensino o professor poderá se servir de um amontoado de informações, geralmente, acríticas e organizadas sem a mínima preocupação de suscitar nele o espírito de análise e observação da realidade ou a menos de indicar “lições da história” que caberiam ser discutidas e avaliadas? O caráter meramente memorativo e descompromissado dos módulos não permite descobrir neles um serviço à educação e sim um atavismo intelectual, útil apenas para o ritual de uma falsa legitimação profissional”.

### PROFº ZONA RURAL – DEP. ADMINISTRATIVA(%) - BRASIL

72,9



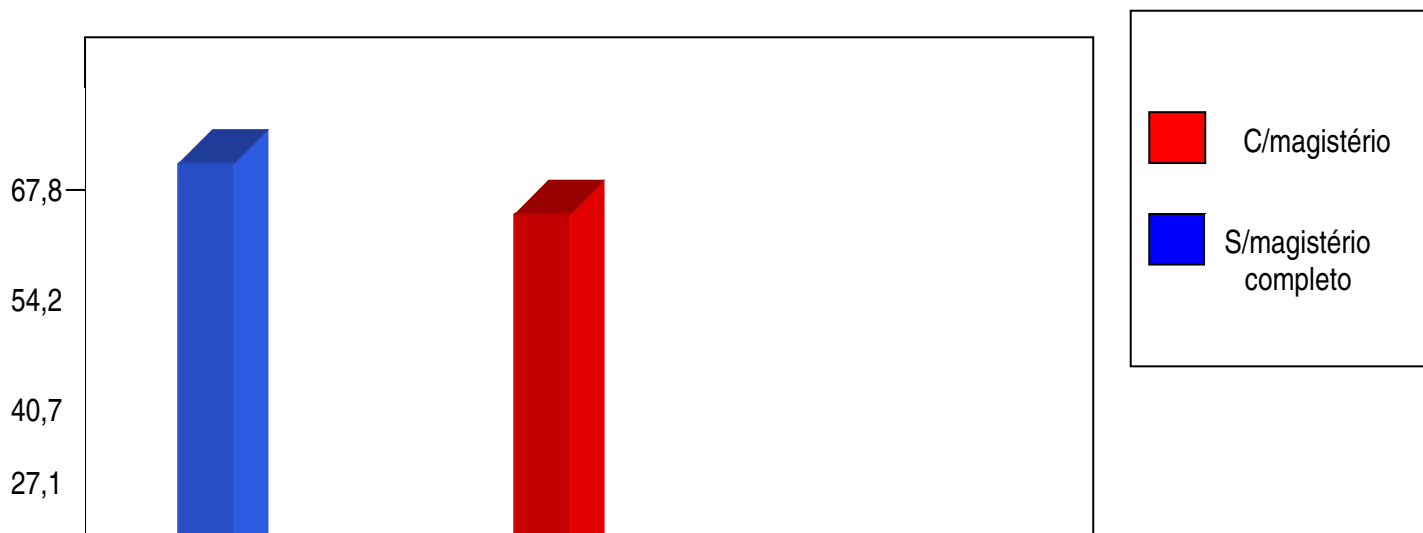


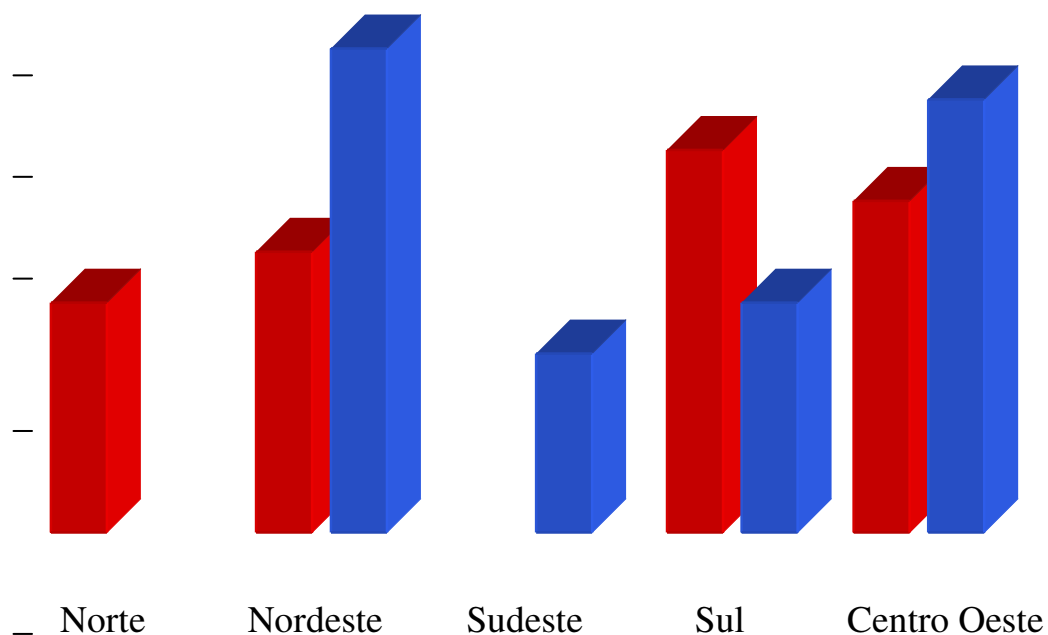


Professores Zona Rural – Dep. Administrativa (%) – Brasil

MUNICIPAL	72,92
ESTADUAL	24,91
FEDERAL	0,62
PARTICULARES	1,56

1º GRAU – PROFESSORES – FORMAÇÃO/REGIÃO DO PAIS (%)





### 1º GRAU – PROFESSORES - FORMAÇÃO/REGIÃO DO PAÍS (%)

	C/ MAGISTÉRIO	S/ MAGISTÉRIO COMPLETO
NORTE	20,4	67,8
NORDESTE	33,1	57,5
SUDESTE	64,2	15,3
SUL	46,4	17,6
CENTRO OESTE	33,1	45,4

### 2) A formação em serviço:

Normalmente, na região de abrangência desta pesquisa, os professores de classes multisseriadas, recebem formação sem serviço através de dois mecanismos: as reuniões pedagógicas mensais e os cursos de formação que acontecem no início de cada ano letivo, geralmente, com

carga horária de 40 horas e uma complementação durante o ano de 20 horas.

As “visitas” as classes e o acompanhamento pedagógico é feito de forma aleatória e muitas vezes mais com o objetivo de verificar se normas técnico-administrativas estão sendo cumpridas do que para auxiliar o professor na sua tarefa pedagógica.

Por serem aleatórias as visitas às classes tem um caráter de supervisão muito acentuado, gerando medo e angústia no professor e nas crianças. Com tempo bastante limitado, menos de 2 horas, as inferências são feitas a partir de um modelo pré-determinado e o professor fica, muitas vezes, sem chance de esclarecer seus procedimentos em classe.

Os orientadores pedagógicos, não por culpa pessoal, não possuem, em geral, possibilidades de vislumbrar alternativas para as classes multisseriadas – quando o fazem referem-se, geralmente, a procedimentos técnico-metodológicos e não à organização ou funcionamento do processo como um todo – e acabam cobrando do professor as mesmas atitudes do professor de classe unisseriada, só que quadruplicando esta exigência, o que inviabiliza o trabalho.

Os cursos de formação oferecidos no início e durante o ano são feitos sem muitos critérios. Normalmente, o critério é oferecer um curso dentro dos assuntos prioritários do MEC e para os quais há verbas à disposição. Mesmo assim, os cursos são feitos mais para cumprir uma “obrigação” do órgão central do que para atender as necessidades ou expectativas do professor e acabam reproduzindo uma relação autoritária, imitada pelo professor em classe.

As pessoas convidadas para ministrar tais cursos o fazem de forma episódica, ou seja, ministram o curso e, muito provavelmente, não retornam para acompanhar o trabalho na volta dos professores às classes. Os

conteúdos destes eventos são muito mais de acordo com os estudos e condições do palestrante do que dentro de uma proposta estruturada a partir do plano político-pedagógico das redes municipais, até porque há pouca clareza em relação a uma perspectiva educacional, estudada e proposta pelo grupo de professores.

Desta forma, a formação em serviço é episódica, seja na sua forma de cursos, seja na forma de reuniões pedagógicas mensais - conforme descrição da cena 5. Parece-nos claro que tão importante quanto à definição de uma proposta pedagógica é o trabalho de formação em serviço que possibilite um refletir da prática do professor, de maneira que o auxilie na sua tarefa junto às crianças.

A formação dos professores em serviço deveria ter como ponto de partida a reflexão da prática no próprio cotidiano. Isto exige das pessoas que participam deste processo maturidade profissional e emocional, uma vez que observar, avaliar e propor alterações exige, não só conhecimentos teóricos e da realidade, mas, principalmente, disposição para “espelhar-se” e a sua prática para receber críticas e sugestões necessárias.

Articular e servir de interlocutor para tal procedimento supõe a presença de um “formador” com reconhecida competência profissional, aceito pelo professor e com conhecimentos teóricos e críticos do que já está produzido ou em produção e, ainda, sensibilidade para mediar os conflitos objetivos e subjetivos que, certamente, farão parte do processo.

Numa equipe – formada para tal trabalho – é preciso que as pessoas que a compoñham estejam não só envolvidas diretamente com a questão, como, também, interessadas em contribuir efetivamente para que o trabalho seja, sempre, produtivo e construtivo, compreendendo o professor como ator da mudança, sujeito ativo no processo de construção do conhecimento e da sua prática educativa.

A formação de professor por si só já é uma tarefa árdua. Estar envolvida de forma direta, ou seja, olhar a prática de dentro dela própria, para compreendê-la e propor alternativas de ação que a recomponham, discutindo, trocando informações, buscando implementações e reapropriando-se do conhecimento, capaz de produzir e transformar a prática cotidiana, impõe esforço, competência teórica e política, sensibilidade e a crença de que a mudança é possível.

## CENA 6: OS DIÁLOGOS CONTINUAM...

Os contatos seguintes das estagiárias com os professores de classes multisseriadas aconteceram de diversas formas e visavam obter informações dos segmentos que faziam parte do cotidiano das classes multisseriadas.

As diretorias de ensino dos municípios que receberiam os cursos de formação – e que são os órgãos de coordenação das escolas municipais onde estão as classes multisseriadas e condições pedagógicas e administrativas, bem como o que consideravam avanços e problemas de um modo geral. Nestes encontros, o número de classes, média de alunos em classe, participação dos pais e da comunidade, dificuldades de acesso e comunicação com professores, formação dos professores, objetivos para o curso de formação, expectativa, etc, foram os assuntos que permearam as discussões.

Realizou-se, então, uma visita coletiva a uma classe e, posteriormente, as alunas em duplas ou trios foram particularizando as visitas para fazer sua “investigações”, ou seja, reconhecendo as problematizações dos professores, dos alunos, das comunidades em que estavam inseridas as classes multisseriadas.

Em outros momentos, foram feitas inserções na comunidade através de visitas, participações em festas comunitárias, para que se facilitassem compreensões, esclarecessem pontos, dúvidas e outras informações para encontrar possíveis soluções, caminhos que pudessem ser trilhados.

Outro momento significativo foi o da reunião dos professores que participariam dos cursos de formação com o grupo de estagiárias. As discussões aí realizadas foram de grande valia para a reflexão do grupo enquanto problematização da realidade das classes multisseriadas.

As primeiras falas sobre necessidades e problemas apareceram sob forma de dificuldade de alfabetização, uma forma de planejar para as quatro séries que não desse tanto trabalho, como trabalhar na prática a questão da “interdisciplinaridade” – com ilustrações ou exemplos - , como avaliar para não prejudicar as crianças, jogos e material didático para

enriquecer conteúdos, o que fazer com problemas como drogas, sexualidade...

Somente depois de muitos contatos e discussões foi possível sistematizar as problematizações que eram realmente as situações-limites para o grupo de estagiárias e de professores, que resultaram assim sintetizadas:

- O trabalho simultâneo com as quatro séries juntas, e, o não pensá-las como um grupo de crianças que porque conviviam juntas poderiam aprender mutua e concomitantemente.

- Os conteúdos a serem trabalhados são de um currículo mínimo pré-estabelecido e que, de forma alguma, podem deixar de ser trabalhados porque fará falta na formação da criança, em caso de transferência, etc. A avaliação como um processo seletivo, seriado e imprescindível exige que se cumpra este rol de conteúdos para que não haja dificuldades futuras. Os professores não conseguem pensar que eles próprios acompanham a criança durante os quatro anos de sua escolaridade e que a avaliação poderia ser um processo contínuo, formativo.

- A dinâmica da escola multisseriada exige um professor múltiplo, que desempenha ao mesmo tempo muitas funções e isto faz com que não tenha tempo para dedicar-se integralmente às atividades docentes. Isto leva ao uso exagerado do livro didático nas 3ª e 4ª séries, problemas na classe de alfabetização, problemas de acompanhamento individual aos que apresentam maiores dificuldades.

Localizadas estas questões, dispusemos a discuti-las durante o curso de formação, onde professores e estagiárias buscariam problematizar e/ou codificar/decodificar estas questões. As discussões foram ambíguas. Acredito que o grupo conseguiu avançar em algumas questões e em outras

faltou tempo para estudar, analisar e tomar posições em relação aos aspectos levantados.

.....

a) Pausa 5 – Refletindo sobre a relação com o conhecimento.

“... mas, e o conteúdo? Como é que vou dar aqueles conteúdos de matemática? Frações,



por exemplo. E Estudos Sociais? A História do Brasil: capitânicas hereditárias, Reino Unido,... Essas coisas! (Depoimento de uma professora de escola multisseriada).

“...eu não posso deixar de dar estes conteúdos para as crianças, porque se elas forem para a 4ª série e não tiveram isso, como vai ser? E se forem transferidas de escola? A outra escola não quer saber do teu trabalho, eles querem saber do conteúdo mínimo da série anterior. E aí como fazer?” (Fala de uma professora de classe multisseriada).

“ A preocupação que eu tenho, e, que acredito muitas das minhas colegas têm é quanto ao domínio de conteúdo, a necessidade que a gente vai sentir de estudar, de se aprofundar nos livros (...) E acho que isso vai nos dar muito trabalho, porque quando chegar a hora de você ir lá para a frente (dar aulas), você tem que saber o conteúdo, a seqüência, e não adianta, tem que saber.” (Depoimento de uma aluna do curso de pedagogia).

Exemplos como os acima citados de falas de professores de classes multisseriadas e das alunas do curso de Pedagogia, revelam uma preocupação em relação aos “conteúdos escolares”, entendidos como o rol de “assuntos” que compões a organização seqüencial e gradativa das disciplinas definidas previamente por série e que devem ser “dados<sup>26</sup> aos alunos”. As professoras se sentem “obrigadas” a trabalhar este “rol de

---

<sup>26</sup> “dados” é a expressão mais comumente utilizada pelos professores quando se referem ao trabalho com os conteúdos escolares. Denota a representação que estes têm em relação ao conhecimento: o de que este está pronto e precisa ser dado aos alunos como se fosse um objeto e não implicasse em nenhuma construção por parte destes.

conteúdos mínimos”, seja por imposição dos órgãos centrais de coordenação<sup>27</sup>, seja pela sua formação que assim recomendou.

É uma “necessidade” do aluno e, portanto, uma “obrigação” da escola: fornecer um determinado número de informações tidas como indispensáveis para o “futuro” do aluno, seja para cursar a série seguinte, seja para garantir competência no mercado de trabalho. E, embora o futuro e o mercado de trabalho exijam constante atualização e reavaliação dos conhecimentos, a relação que os professores e alunos mantêm com o conhecimento é cristalizada. O saber escolar é tido como algo pronto e acabado, alheio aqueles que dele pretendem se apropriar.

Nas observações realizadas nas classes multisseriadas, pode-se constatar uma tendência ao conhecimento ser trabalhado de forma muito reducionista. O tratamento parcial que o conhecimento recebe nos programas e currículos das diferentes áreas de ensino, acaba determinando o “conteúdo escolar”. Estes “conteúdos” – constituídos de determinados aspectos do conhecimento em geral – sofrem uma divisão “didática” em disciplina e, no interior destas, há uma organização seqüencial e gradativa.

No cotidiano do professor das classes multisseriadas, a metodologia de trabalho utilizada acaba por reduzir o conhecimento e os conteúdos em exercícios. Ou seja, os conteúdos são trabalhados, conceituados e memorizados através de exercícios, dando a visão de pertencerem unicamente ao professor ou aos livros didáticos, além de serem imutáveis e absolutos.

---

<sup>27</sup> É interessante observar que esta “obrigação” de trabalhar o programa de forma global e seqüencial já esteve determinada legalmente. O Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina, de 17 de dezembro de 1946, em seu artigo 52 estabelecia que os “diretores e professores eram obrigados a cumprir o programa em toda a sua inteireza”. O programa dos cursos primários elementar, complementar e supletivo é definido nos artigos 7 ao 10 do mesmo regulamento. A organização e distribuição dos conteúdos por seções semanais é trabalhado no artigo 26, e os artigos 42 e 43 prevêm como o ensino deve ser efetuado pelo professor.

Os exercícios são usados como artifícios facilitadores da memorização de conhecimentos que já foram produzidos e sistematizados, cabendo a criança apenas aprende-los. A repetição é usada como método transformando os alunos em “máquinas de escrever/copiar”.

Um dia de aula acaba resumindo-se na cópia e resolução de exercícios, sejam da disciplina ou área de estudo que forem, exigindo do professor a indicação dos mesmos ou quando se trata de um assunto novo, alguma explicação oral ou no quadro para giz. Para as classes multisseriadas, significa determinar exercícios para cada uma das séries de forma seqüencial e de modo que todos tenham trabalho enquanto a professora se dedica a acompanhar uma série em particular. Assim, o processo de ensino-aprendizagem “...vivido na sala de aula é um ritual de forma reiteradas, estereotipadas e mecânicas que cumprem um duplo papel: garantir a memorização dos conteúdos veiculados e ordenar o cotidiano escolar (DAVIS & GATTI, 1993:151).

Os exercícios resolvidos com atenção e exatidão estabelecem automaticamente a compreensão do conteúdo. Esta perspectiva reduz a inteligência à capacidade de acumular e armazenar informações e fundamentam a aprendizagem na repetição e na memorização. Não se busca espaço para a engenhosidade, a criatividade, a curiosidade, a capacidade de enfrentar e resolver problemas. Impede-se formas diferentes de solucionar velhas questões ou possibilidades de criação diante do desconhecido.

Trabalhados desta forma os conteúdos e a relação professor e aluno que se estabelece em função desta situação reforça a submissão no lugar da autonomia de pensar; a repetição e não a elaboração pessoal e coletiva; o julgamento alheio em detrimento do julgamento próprio.

Inverter este quadro significa entre outras coisas repensar a interação professor e aluno, a compreensão do conhecimento e sua redução ao conteúdo escolar.

Começaremos por nos perguntar o que é o conjunto de informações/conteúdos que chamamos de disciplina, ou seja, o que é o conhecimento disciplinar?

Segundo D'AMBROSIO (1990:8), o conhecimento disciplinar é “...um arranjo, organizado segundo critérios internos à própria disciplina, de um aglomerado de modos de explicar (saber), de manejar (fazer), de refletir, de prever, e dos conceitos e normas associados a esses modos”.

Partamos das grandes navegações, no século XVI – que ampliam o mapa do mundo – novas terras e civilizações, com modos diferentes de saber e fazer sua realidade são conhecidas. A reflexão sobre o homem, a natureza e os sistemas sociais, marcam o aparecimento das disciplinas. Estas dão “ordem” e desdobram, em várias partes, o conhecimento que até então era corpo único.

Admitindo-se, então, que uma disciplina é uma parte, um compartimento do conhecimento que é mais amplo, temos que admitir também que necessariamente faz-se um recorte que deixa de lado outros conhecimentos para privilegiar alguns.

Os critérios usados para que somente alguns conhecimentos façam parte da “organização da disciplina”, é um produto social, ou seja, a vontade de alguns indivíduos que determinam segundo seus interesses o que será ou não contemplado, ou seja, que “partes da realidade” serão estudadas porque indispensáveis à vida futura do sujeito. Nesse sentido,

“a compartimentalização do conhecimento em ‘clubes’ disciplinares se faz, naturalmente, obedecendo a critérios fixados a posteriori e naturalmente

somente permitindo a ‘entrada’ de certos conhecimentos e, portanto, somente a abordagem de certos aspectos da realidade” (IBIDEM, 1990:8).

A produção de conhecimento passa a ser encarada como uma produção racional esquecendo-se que o conhecimento é resultado da pluridimensionalidade da ação dos seres que o produzem.

E se a realidade é o ponto de partida para a produção de conhecimentos, estes são gerados para satisfazer as necessidades de explicar, entender, orientar, dominar e modificar esta realidade. A medida que se encontra explicações e modos de agir sobre uma dada realidade, cria-se, também, explicações sobre estes modos de agir, ou seja, teoriza-se estes modos de agir, e portanto, produz-se conhecimentos sobre a mesma.

Para compreendermos esta divisão do conhecimento temos que buscar algumas informações na história da ciência. Para iniciar, compreendemos a ciência como

“... um corpus de conhecimentos, organizados e hierarquizados de acordo com uma graduação de complexidade e de generalidade, elaborados pelo homem na sua ânsia de desvendar a ordem cósmica e natural, e de esclarecer o comportamento físico, emocional e psíquico do indivíduo e de outros: conhecer-me e conhecer-te.” (D’AMBROSIO, s.d:48).

A ciência é um discurso normatizado, tido como o lugar próprio do conhecimento e da verdade e, como tal, é instauradora da racionalidade. Como discursos é organizada a partir de um conjunto de proposições articuladas sistematicamente. Este discurso tem a pretensão de verdade.

Porém, a ciência não é um objeto natural, ela é uma produção cultural, um objeto construído, produzido e, portanto, tem uma dimensão

de processo que não pode ser esquecida. “ Toda ciência é constituída de proposições verdadeiras e falsas” (MACHADO 1988:20).

“A veracidade ou o dizer o verdadeiro da ciência não consiste em uma reprodução fiel de alguma verdade inscrita desde sempre nas coisas ou no intelecto. O verdadeiro é o dito do dizer científico. A ciência não reproduz uma verdade; cada ciência produz sua verdade. Não existem critérios universais ou exteriores para julgar da verdade de uma ciência.” (CANGUILHEM apud MACHADO, 1988:21).

Estes conhecimentos são produzidos pela reflexão que o homem faz da realidade. Esta impulsão em busca de explicações para sua realidade faz com que o homem reaja, usando sua energia criativa. A criatividade é um movimento que converge para algo que escapa ao rotineiro, que rompe com o esperado e traz novas dimensões para um esforço.

A falta de visão global da realidade como ela pode ser e as manifestações de desprezo por esta visão, amarrando e estruturando esquemas em si muito elaborados, tem impedido de reconhecer a limitação e parcialidade destes enfoques e o próprio aparecimento das disciplinas, talvez a invenção mais fundamental e mais características da ciência moderna.

Retomar estes aspectos e conhecer esta história é uma tentativa de recuperar a dimensão humana e provisória da ciência, compreendendo o caráter parcial das disciplinas para uma retomada no método de tratar os conteúdos em sala de aula.

As sociedades contemporâneas vêm se caracterizando pela complexidade e transformação nos seus modos de viver e pensar.

“ a voz da pluralidade, do díspar, do díssono, das parcialidades e dos fragmentos ecoa fortemente, reclamando atenção para o móvel, o dinâmico, o provisório(...) Dos diversos e incontáveis ramos do saber, surgem indicações do quanto são transitórias ‘as verdades objetivas’; do quanto comportam subjetividades; do quanto estas são culturais, efêmeras, condicionantes, complexas...(ARANHA, 1992:50-1).

Questiona-se, portanto, a tarefa da escola enquanto instituição, cujo papel consiste na socialização de um “saber historicamente acumulado” e dos “conteúdos de ensino” como “... conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomo, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados(...) LIBANEO apud ARANHA, 1992:79).

O que é este saber que precisa ser passado pela escola?

Segundo os defensores desta posição são os saberes organizados pela ciência como saber metódico, sistematizado, “as bases das ciências” devem se converter em matérias de ensino. É o saber já existente na sociedade.

Ainda, para este enfoque, “... o professor não lida com os objetos do conhecimento tais como se apresentam ao cientista ou ao filósofo, mas com os resultados desse conhecimento.” (LIBANEO, 1990:42).

Ora, deste ponto de vista, a escola e os professores são reduzidos a instrumentos de “passagem” de um dito saber elaborado, contido pela “classe dominante” para a “classe dominada” que necessita se instrumentalizar para a transformação social.

O problema da apropriação de um dado saber é que esta não se dá numa relação mecânica, “... para ser frutífera tem que repousar sobre questionamentos das bases de sustentação desse saber, do caráter “objetivo e universal”, das suas parcialidades, da sua transitoriedade, da sua face legitimadora, da sua imbricação com outras expressões da experiência humana, com outros saberes, enfim.” (ARANHA, 1992:56).

Tem-se que se ter claro que o que é chamado de saber universal se fez a partir da exclusão de um sem-número de outros saberes e experiências.

A crença na idéia de saber universal desconsidera o pluralismo, “...o primado do objetivo, do universal, busca acima de tudo, a unidade, o consenso, a eliminação das diferenças e singularidades” (ARANHA, 1992:65).

Outra contribuição para compreender isso vem de (SERRES apud ARANHA, 1992:65).

“ O oposto do pluralismo é dizer uma única verdade é válida para todo o espaço, que ela é universal. Isso é a ideologia (...) Na realidade, tudo o que conhecemos sobre as ciências indica que só é possível alcançar verdades localizadas, singularidades. Se mudarmos de sistema, mudaremos de verdades (...) Há diferença entre um espaço homogêneo, inteiramente ocupado por uma única verdade, e um espaço complexo onde todo o trabalho consiste em passar de uma singularidade a outra.”

Consideramos que seja possível uma relação com o conhecimento que não seja uma ação de transmissão – repetição, mas um ato de



reconstrução individual e coletiva que permita ao ser humano utilizar estes conhecimentos já produzidos e criar outros que necessita para viver melhor e resolver seus problemas de cotidiano.

O conhecimento, portanto,

“ não é um ato, através do qual, um sujeito, transformado em objeto recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe oferece ou impõe. O conhecimento (...) exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão criativa de cada um sobre o ato mesmo de conhecer...”  
(FREIRE, 1988:27).

O conteúdo escolar não pode ser fragmentado ou previamente estruturado por quem quer que seja, ele deve ser construído de forma participativa a partir da experiência existencial do educando em face de suas necessidades e na medida em que isto vai se impondo como indispensável para resolver seus problemas imediatos ou não.

Isso sugere uma outra relação professor e aluno e destes com o conhecimento para que se possa construir um processo de aprendizagem baseado na autonomia, na liberdade e na solidariedade – não como valores esvaziados em seus significados – mas como prática de relacionamento pessoal e coletivo que possibilita uma real intervenção sobre a realidade, buscando relações mais igualitárias.

Para que a sala de aula, a classe multisseriada, seja um ambiente enriquecedor, onde os alunos possam apropriar-se ativamente da experiência humana acumulada e contribuir com a produção de novos conhecimentos é preciso que o conteúdo escolar seja algo que faz sentido na vida pessoal e do grupo, que adquira significado e pertinência quando útil.

Para que isso ocorra, é necessário que professores e alunos se percebam como sujeitos ativos, autônomos e livres para apropriar-se e elaborar conhecimentos.

Vários estudos<sup>28</sup> demonstram que as comunidades rurais percebem a escola como o lugar onde seus filhos irão adquirir um tipo de saber necessário à sua vida concreta, seja no campo ou na cidade: ler, escrever e contar. Conhecimentos necessários como o domínio da língua escrita e operações matemáticas como juros e porcentagem são percebidos como condição mínima para exercício da cidadania e para se “defenderem” nas transações comerciais e bancárias, etc.

A questão que colocamos em pauta vai para além desta aquisição de conhecimento e habilidades: a escola rural com um mínimo de condições poderia fazer isso, sem a precariedade que hoje envolve estes aspectos. A questão é deixar de criar/estabelecer valores de submissão e dependência do seu fazer pedagógico.

---

<sup>28</sup> Ver: AZEVEDO, Ederlinda Pimenta de & GOMES, Nilcéa Moraleide. “ A instituição escolar na área rural de Minas Gerais: elementos para se pensar uma proposta de escola Cadernos do CEDES, São Paulo, n.11 , p. 31-41, 1986.

ZAGO, Nadir & RASIA, José Miguel. “ A representação da educação escolar, da criança e do trabalho no meio rural”. Contexto e Educação. Ijuí, v.1, n.4, p. 60-72, out/dez 1986.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. O professor no meio rural e suas representações da escola/sociedade. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

É, portanto, necessário que relações não autoritárias se estabeleçam para que se possa formar homens autônomos, livres e conscientes de seus direitos e deveres para com a coletividade da qual fazem parte.

b) **Pausa 6 – A seriação como forma de organização da classe**

“... a gente faz o possível para trabalhar com todas as crianças, mas tem os de 6 anos e meio, tem os de 14,15 anos. Os interesses são diferentes, como é que eu vou dar o mesmo assunto, o mesmo trabalho para todos?” (Depoimento de uma professora de escola multisseriada).

“... veja bem... são alunos de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, todo mundo numa turma só. É gente grande, gente pequena. Como é que se desperta o interesse de todos, se uns querem uma coisa e os maiores outras. Tem que se respeitar a faixa etária e a capacidade de cada um.” (Depoimento de uma aluna de Prática de Ensino no curso de Pedagogia).

“... Na minha classe eu procurava trabalhar com as crianças em grupos, onde os que sabiam um pouco mais ajudavam os que sabiam um pouco menos. Não tinha essa coisa de separação por série. Os grupos desenvolviam atividades, trabalhávamos os conteúdos até onde ia o interesse deles. Não tinha essa de 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> série. Até o dia em que chegou a equipe de supervisão e disse: Vamos organizar esta bagunça. Cada criança na sua série. Fiquei furiosa e mais ainda no dia seguinte quando tive que convencer as crianças de que o jeito que as diretoras tinham dito que era para ficar não precisava ser para eles o jeito mais certo.” (Depoimento de uma professora de Escola Multisseriada).

Uma grande dificuldade para os professores e observadores das classes multisseriadas é justamente o fato de serem multisseriadas, ou seja, reunirem num mesmo espaço físico, crianças que “estariam em etapas diferentes do sistema escolar”. Assim, é comum ouvir-se que quatro séries

juntas, é trabalho multiplicado por quatro e que esta é a principal dificuldade nestas classes.

Os depoimentos acima demonstram isso. A professora percebe-se diante do conflito e da necessidade real de atender a todas as crianças, seja enquanto grupo seja enquanto indivíduos e, no entanto, está “atarefada” demais pelos padrões de organização e a imposição de trabalhar com um rol de conteúdos mínimos de cada série.

Aparece, de forma clara, que a organização burocrática da escola em nome da eficiência faz com que todo o grupo da escola se submeta ao modelo dado como ideal.

Como afirma BASSO (1992:37)

“... no âmbito da organização escolar, a seleção de pessoal e sua distribuição entre um quadro de técnicos/especialistas e docentes, a fixação da grade curricular e carga horária mínima para as disciplinas, o programa de ensino pré-estabelecido, o regimento escolar como instrumento disciplinar, o calendário escolar determina o ano letivo, o planejamento geral, os planos de ensino e de aula, o sistema de avaliação, a ordenação do espaço físico, entre outros procedimentos, que à coletividade escolar se impõem institucionalmente, colocam em funcionamento o que se denomina burocracia.”

Na classe multisseriada, em função de sua organização burocrática – as quatro filas (uma para cada série), os quatro planos de aula, os quatro planejamentos de curso que precisam ser cumpridos em cada série,... – mesmo um número reduzido de alunos não consegue ser atendido em suas características e necessidades.

“A burocracia, como uma forma de dominação, determina um tipo de organização na qual as condições de trabalho se acham pré-determinadas e pela qual a coletividade trabalhadora é impulsionada a produzir, a não decidir e a se deixar administrar.” (BASSO, 1992:39).

Desta forma, apesar da percepção das limitações que esta organização lhes impõe, as professoras dificilmente conseguem ultrapassar esta visão e perceber as classes multisseriadas como um grupo de crianças, que apesar de estarem em faixas etárias diferentes e com diferentes níveis de conhecimento, não só pela experiência escolar, mas, pelas próprias experiências de vida, podem trabalhar juntas e cooperar umas com as outras nas atividades, descobertas, etc...

As experiências demonstram que a convivência de crianças em várias idades, longe de desfavorecer o desenvolvimento das mesmas enriquece-se pelo contato e assimetria dos conhecimentos de cada uma.

Uma das questões que não permite a interação “pedagógica” dos alunos e os divide nos momentos didáticos da aula é a da seriação. Note-se que as outras atividades de uma classe multisseriada são efetuadas de modo integrado. É comum ver as crianças não só brincando juntas mas também executando outras tarefas como o lanche, a limpeza e a horta sem qualquer diferenciação, seja por série ou por idade.

1) A seriação como fenômeno do sistema escolar brasileiro, historicamente situada.

Vimos no histórico anterior (cena 1) que o ensino primário sempre foi negligenciado pela legislação de ensino e manteve-se à margem do “sistema escolar” por muitos anos, uma vez que até a LDBEN de 1971, para entrar no ensino médio bastava um certificado, dado por quem quer que fosse, de que o candidato “tinha satisfatória educação primária” e este certificado substitua a escolaridade...

Portanto, é o ensino médio que inicia a discussão e a implantação do sistema “seriado”, como modelo de escolarização. O sistema seriado é colocado em pauta para combater os exames parcelados que resolviam a entrada no ensino superior sem freqüência necessária aos cursos “médios” da época. Surgem daí as discussões sobre o papel “formativo” do ensino médio e a idéia de “madureza” necessária para os candidatos à universidade.

Porém, como comenta LIMA (s.d: 114-5)

“... não é por amor à educação que os parcelados são combatidos: trata-se apenas, da luta dos empresários de educação contra exames que não exigem escolaridade e, portanto, diminuem a procura das matrículas. De agora para frente, a ‘moralização’ não está na lisura dos exames; consistirá, sobretudo, em forçar todos os aspirantes a níveis superiores das estratificações sociais a passar por um NOVICIADO(...) que se chamará de então para frente SERIAÇÃO, garantia de um mercado cativo de alunado para as escolas privadas.”

Com a reforma de Eptácio Pessoa em 1901, as reformas educacionais começam a demonstrar uma preocupação maior com o ensino secundário, pois preciso conter a “ascensão social”.

É neste momento que se evidencia a explosão do crescimento demográfico e o país começa a sair da monocultura colonial (ciclos do pau-brasil, açúcar, café, algodão, gado...) e inicia o percurso na direção da industrialização. Aparece a classe média que tem agora a oportunidade de elitizar-se, uma vez que esta está disposta a pagar o preço do academicismo por uma fictícia “aquisição de status”.

Esta possibilidade, “garantida pelo ensino superior”, é criada pelo ensino médio ou pelos “desvios” dos exames parcelados, madureza ou supletivos. Este fato gera a discussão em torno do ensino médio, deslocando a problemática curso profissional versus curso acadêmico para uma preocupação de “sobe ou não na pirâmide social”.

Busca-se afirmar “... a idéia de que o ensino médio é ‘formativo’ (o profissional é utilitário), portanto, SERIADO (em contraposição aos exames parcelados, mero trânsito para o nível superior) (LIMA, s.d.: 114).

A reforma de Rocha Vaz (1025) instala oficialmente o curso seriado de nível médio, em cinco ou seis séries anuais, com provas durante o ano letivo, deixando como apêndice do sistema os exames preparatórios ou parcelados e, também, os alunos que não conseguirem seguir a rigorosa seriação.

Francisco Campos (1931), depois da ‘revolução’ de 1930, reinstala o Ministério da Educação e

“...instala, definitivamente, um sistema escolar seriado, pondo fim aos preparatórios, parcelados, bancas examinadoras, etc., criando um corpo de vigilância escolar que iria atuar, poderosamente, até ser, tecnicamente, extinto, em 1962, pela Lei de Diretrizes e Bases (Inspetores, inspetorias seccionais, delegacias de ensino, etc)” (LIMA, s.d : 120).



A seriação passa a ocupar espaço nas escolas, embora seja inviável para a educação dos indivíduos, uma vez que só pode ser iniciada primeira série, seja qual for a idade e a maturidade do candidato, o que termina colocando, indiscutivelmente, grande parte da população à margem deste processo.

Quando um curso é seriado, cria-se uma clientela permanente “...porque os que não se escolarizam em tempo oportuno ficam sem chance até atingir 18 anos, quando se lhes abre a possibilidade de um exame...”: o exame supletivo.

E mesmo a seriação não pode ser compreendida senão num processo escolar sem exames. “no sistema seriado entrecortado de exames, os períodos intermediários são de relaxamento geral, pontuados aqui e ali, por “ameaças”: o grande esforço preparatório se faz nas vésperas da maratona, como se a escolaridade tivesse sido inteiramente inútil.” (LIMA, s.d:150).

Quando a LDBEN/71 acopla o curso ginásial ao primário num curso fundamental de oitos anos, burocratiza o ensino primário e enquadra-o na fiscalização, de vez que passa a ser “fichado” e “contabilizado” como sempre foi o ensino médio.

As conseqüências desta junção do ensino primário e ginásial num curso fundamental, torna os cursos primários, até então precários porém úteis, em ilegais e inviáveis. O ensino primário, por absorver o curso ginásial, já tradicional e altamente burocratizado, assume ares de um seriado rigorosamente administrado, com todas as exigências formais de vida escolar, além de criar um outro impasse: grande parte das escolas primárias foi criada para comportar apenas as quatro séries (isso sem falar nas classes únicas das escolas multisseriadas) e não teria estrutura e espaço físico suficiente para comportar o curso fundamental de oito anos.

Na medida em que a estrutura do seriado se homogeneiza (fundamental de 7 a 14 anos e 2º ciclo de 15 a 18 anos) mais “ovelhas negras” ficam fora do sistema.

“Enquanto o aluno ‘regularmente’ matriculado beneficia-se da seriação, dos melhores professores que o ‘sistema’ pode produzir, de exames mensais, semestrais e anuais complacentes, de orientação educacional, de gratuidade ou de bolsas de estudo, de recuperações, segunda épocas, dependências, (...) para os “supletivos” apresenta-se um EXAME RELÂMPAGO DECISÓRIO em que a média de aprovação superior a 5% (cinco por cento) cria suspeita de FRAUDE!” (LIMA, s.d:178).

É saliente a incoerência da LDBEN/61 que proclama a obrigatoriedade do ensino primário salvo se não houver escolas ou matrículas suficientes – a obrigatoriedade é dos pais de ‘colocarem’ seus filhos na escola e não do Estado de criar e manter possibilidades de que todos façam ensino primário, uma vez que a ele cabe o “salvo se” não houver escolas ou matrículas suficientes...

“Dentro do regime escolar brasileiro, o ano letivo e a seriação não são destinados a propiciar experiências enriquecedoras ao educando. De fato, pode-se dizer que as atividades escolares são “exames a longo prazo”, pois em última análise o que vale são os resultados. A vida escolar brasileira gira em torno das notas e da reprovação. Os professores não educam: expõem os ‘pontos’ para o próximo exame...” (LIMA, s.d., p.225).

## **2) A seriação como forma de poder disciplinar:**

Na dinâmica da classe multisseriada é possível perceber a ação de diversos mecanismos disciplinares, principalmente os que se utilizam da demarcação do espaço físico e do tempo, o exame e os exercícios.

A disposição em quatro filas – uma fila para cada série – que é a marca registrada da escola multisseriada caracteriza um mecanismo disciplinar que possibilita demarcar/fixar os lugares das pessoas, para que mais facilmente se exerça o controle sobre as mesmas. Este ‘quadriculamento’ do espaço faz com que, facilmente, se localize as pessoas em relação a posição que ocupam no espaço escolar, a que série pertencem e quais são, portanto, suas atividades e possibilidades.

A disposição em quatro filas é uma questão não só de organização espacial, mas, ‘didático-pedagógica’ para a classe multisseriada, pois permite ao professor deslocar-se de uma série para outra com facilidade, bem como acompanhar rapidamente o desenrolar de cada grupo de trabalho, localizando os problemas e necessidades de cada um individualmente e por série.

Porém,

“...esse esquadramento é o modo de combater o fugidio ( o que pode se esconder e escapar ao controle), de evitar o improdutivo ( o que não realiza o esperado), de impedir a formação do coletivo ( que é oposto e o outro do isolamento celular); de registrar as presenças e ausências só com um olhar; de provocar as comunicações achadas úteis e interromper as

julgadas inúteis; de vigiando as condutas individuais, observa-las, avaliá-las, aprová-las ou condená-las, por palavras, por gestos ou por atitudes.” (BELTRÃO, 1992:112).

Mas o aluno não estará marcado apenas pelo lugar onde está; este lugar também corresponde a uma atividade, que na escola multisseriada representa a série e as atividades peculiares desta. É também, uma forma de classificar os indivíduos pelos seus rendimentos, suas habilidades, conhecimentos e rapidez. Esta classificação sempre acontece em relação aos demais e, não raro, encontramos as crianças enfileiradas segundo sua ‘rapidez’ em resolver as propostas de atividades da professora, sempre do ‘mais fraco para o mais forte’. Isso provoca, de certo modo, uma ansiedade por parte dos alunos que por vezes declaram que já estiveram ou gostariam de estar na ‘outra fila’, ou seja, passando de uma série para outra ou do lugar do mais fraco para o do mais forte.

Entretanto, não é só este avanço linear e físico que se faz presente. Há, ainda, uma escala para as atividades dos bimestres, dos exames, das séries, dos graus de ensino, dos conteúdos e da grade curricular. Assim, cada momento é determinado e repartido no seu grau máximo. Há em cada grau de ensino, um número de degraus – as séries; em cada série ou ano um grau de satisfação a alcançar – o exame final que determina a possibilidade de se avançar ou não; para que se possa fazer esse exame é preciso que durante os bimestres se desenvolvam os conteúdos mínimos determinados para aquele espaço de tempo e assim por diante.

O tempo é determinado pelos horários a serem cumpridos. Há um tempo de aula e tempos dentro de cada aula. Dentro da escola multisseriada, porém, há de se prever, também, o tempo de preparação do

lanche, o tempo de limpeza e arrumação, o tempo de cuidados com a horta e o jardim, entre outros.

Além do tempo do relógio, que marca o dia a dia, há também a distribuição dos tempos dos programas, dos conteúdos, dos exercícios de cada matéria, que obedecem uma sucessão rígida, estabelecida arbitrariamente e antecipadamente por outrem.

Prevê-se uma exaustiva utilização do tempo, onde cada segundo deve ser explorado, como se pudesse ser multiplicado muitas vezes e cada uma dessas vezes pudesse ser mais útil.

“O dia escolar não é mais um dia e sim um turno (manhã, tarde ou noite). A aula não é mais um dia escolar e sim uma hora-aula. Nem a hora-aula tem a duração da hora-relógio (60 minutos) mas é estabelecida para ela uma duração jurídico-legal: 45 a 50 minutos. Esse é o significado da utilização disciplinar exaustiva do tempo escolar: busca-se não mais uma duração em que caibam um aprendizado, uma formação, e sim um aprendizado , uma formação que caiba numa duração.” (BELTRÃO, 1992:116).

Vimos no histórico da seriação acima discutido, que sua característica é a do exame. É este que determina a ‘passagem’ de uma série para outra. O exame é, também, um dispositivo disciplinar que “...controla enquanto normaliza, vigia enquanto classifica, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui...”(BELTRÃO, 1992:128).

“ A escola é uma máquina que ensina , mas também que examina. E esse exame acompanha do início ao fim todo o processo do

ensino escolar: uma incansável e permanente comparação se faz dos alunos entre si (de cada um com os demais) e deles com a norma (o modelo do aluno ideal). O cotidiano da escola é preenchido com exercícios que funcionam como testes, por provas e trabalhos que analisam, medem, comparam, classificam, diferenciam, agrupam, separam, caracterizam, redistribuem os alunos por registros permanentes de todos esses dados” (BELTRÃO, 1992:129).

E assim, a seriação constitui-se em um dos mecanismos disciplinares que ao invés de estar a serviço da satisfação e da aprendizagem dos alunos, serve como mecanismo seletivo que impede aprendizagens verdadeiras que proporcionem aos indivíduos alegria e satisfação de suas necessidades.

Nas classes que são multisseriadas esse fato agrava-se ainda mais em função da multiplicação de trabalho e mecanismos que a professora precisa utilizar para trabalhar simultaneamente com as quatro séries.

O que propomos é uma reorganização nesta dinâmica da classe. Que ela não seja uma junção de quatro séries diferentes num mesmo espaço físico e sim que possa se constituir num grupo de crianças que reunidos na classe possam usufruir de outras formas de organizar-se e desenvolver suas potencialidades/habilidades e conhecer o que desejam ou necessitam conhecer.

Desta forma, os grupos devem ser aglutinados não pela ‘capacidade’ de aprender, mas pelos conhecimentos que queiram construir, criando cooperação genuína, onde os mais experientes possam auxiliar de forma

espontânea e positiva os menos experientes e que cada um seja valorizado pela sua potencialidade de aprender e suas capacidades.

## **CENA 7: O ENCONTRO DE ESTAGIÁRIAS E PROFESSORES**

Lá estávamos nós, estagiárias do curso de Pedagogia e professores de classes multisseriadas para um encontro onde pudéssemos discutir/sintetizar os momentos vividos, as discussões feitas, limitações e possibilidades apuradas. Uma preocupação comum: o trabalho com classe multisseriadas.

A angústia, o medo, as dúvidas, ao mesmo tempo em que a euforia e o desejo de ver realizado aquele momento pairavam no ar.

As estudantes do curso de Pedagogia, estagiárias da Prática de Ensino, são mulheres entre 18 e 40 anos, que, na sua maioria atuam em classes de pré-escolar e 1º grau. Cerca de 50% do grupo atua em classes multisseriadas.

Os professores de classes multisseriadas têm formação Magistério 2º grau – seja pelo curso regular, seja pelo projeto LOGOS II. Cerca de 60% vivem nas comunidades onde lecionam e fazem parte de famílias, com as mesmas características de seus alunos, agricultoras e pequenos proprietários. São, em 95% dos casos, do sexo feminino.

Os primeiros gestos de aproximação foram se fazendo. Era o momento de pensarmos e sintetizarmos de alguma forma o que havíamos vivido nos últimos meses. A necessidade de construir, pensar, repensar a prática, o trabalho e a compreensão dos que nela estão envolvidos exigia apreender o significado da existência das classes multisseriadas, seu conteúdo, sua organização. Partíamos da dúvida, sem moldes.



Para se fazer isso era necessário que nos ouvíssemos, que compreendêssemos nossas necessidades e expectativas, discutíssemos nossas possibilidades e limitações. Alguns pontos de discussão já estavam na pauta – relação com o conhecimento e a compreensão do sistema de seriação – e outros estavam por vir daquele encontro. Seriam 40 h/a e a expectativa de todos era grande.

Os primeiros dias foram marcados pela insegurança, pelos gestos incertos, pelo desejo de que a compreensão se fizesse por outras vias que não só a oral, as estagiárias pareciam desejar não dar explicações, as professoras exigiam-nas. Era as primeiras lutando pelo espaço de mais ouvir do que falar. Foram momentos difíceis, os de romper com o já estabelecido, onde, as estagiárias (tidas como mais preparadas) estavam ali para “dar” as informações e as professoras (tidas como menos preparadas) estavam ali para “receber” as informações.

Algumas discussões afloravam girando em torno de questões práticas do como fazer, o que utilizar em situações bem específicas como crianças bilíngües que precisam ser alfabetizadas, determinados conteúdos de matemática como geometria, frações, medidas agrárias e assim por diante.

Ouvíamos depoimentos – dos professores das classes multisseriadas – tais como:

- *“É muito difícil conduzir as quatro séries. Pensem! São as quatro séries e vocês tem que lembrar que não existe material, que é muito precário o material nas nossas escolas, e além disso tem os diversos níveis em cada série. É muito difícil trabalhar com eles.”*

- *“A 1ª série não começa antes. Tinha que começar, porque aquilo que falta na base, o trabalho que a pré-escola fazia, precisava ser feito*

*antes, ter um tempo só com a 1ª série no início do ano principalmente com as crianças que entram falando alemão.”*

*- “O que vocês precisam entender é que a professora tem que fazer um plano de aula para a 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série, e ainda: a merenda, a horta, a burocracia... Que tempo para preparar as atividades mais concretas, material didático para conteúdos tão complicados como frações, medidas agrárias e outros?”*

Foi preciso muita conversa para que se ouvisse algum dado positivo, no meio de tantas precariedades impostas pelo modelo burocratizado da escola. Buscávamos investir e salientar o pouco que era colocado como “coisas boas” da classe multisseriada.

*- “ Espera aí. Também tem coisa boa. As crianças se socializam rapidamente, brincam juntas, se ajudam. E tem também a autonomia, elas aprendem a trabalhar sozinhas, sem precisar muito da professora. Aprendem a esperar a sua vez de trabalhar com a professora e entendem que a professora não pode estar toda hora à disposição dela.”*  
*(depoimento de uma professora).*

*- “ A cooperação entre eles, também é fato positivo. Eles sabem trabalhar sozinhos e em grupos, se ajudam. Eles sabem que não podem esperar tudo pronto, que tem que fazer sua parte e procurar as coisas.”*  
*(depoimento de uma estagiária – professora de classe multisseriada).*

As atividades que se seguiram foram sendo propostas para que se construíssem/refletissem alternativas para estas situações. O grupo foi se

experimentando na elaboração do trabalho, na postura de construir coletivamente.

As discussões sobre o “conhecimento” e o modo como é trabalhado nas classes multisseriadas encontravam por parte dos professores os argumentos de que são “obrigados” a cumprir um determinado programa para cada série (ver os depoimentos de alguns professores na pausa 5).

Apesar de reconhecerem que suas atividades estão baseadas em “exercícios”, os professores tinham dificuldades de pensar – por causa da organização burocrática imposta – outras formas de trabalhar com as quatro séries. Foi o momento das estagiárias de Pedagogia sugerirem, numa espécie de oficina pedagógica, que fossem reproduzidas situações cotidianas, possibilitando que vivenciássemos situações de “não-seriação”, onde, no entanto, se respeitasse o conhecimento e as aptidões de cada criança.

As atividades propostas tinham como base o envolvimento de todo o grupo de alunos (1ª a 4ª séries), com diferentes níveis de execução – facilitando a participação dos menores (1ª e 2ª séries), incentivando a criatividade e originalidade, utilizando diversas formas de expressão e, na medida do possível, buscando a participação de pessoas da comunidade.

As atividades foram produtivas e as discussões/avaliações sobre elas demonstram que os professores reconheciam as possibilidades de se trabalhar com as crianças conforme as necessidades e organização das tarefas, suprimindo a divisão por série e dentro da série por níveis, bem como a utilização de pessoas e recursos da comunidade.

Quando o terceiro dia começava, os sentimentos no ar já eram mais amenos. Havia sorrisos no rosto das pessoas e a alegria de algumas descobertas. A alegria de se sentir produtivo, criativo, vislumbrando

possibilidades de trabalho com suas classes, percebendo-se superando seus limites.

As atividades que, propostas, exigiam de ambos os grupos, criatividade e conhecimentos diversos, conscientizavam-nas de suas limitações e da fragilidade de sua formação acadêmica – fosse o Magistério no caso das professoras, fosse a Pedagogia no caso das acadêmicas.

Ouvíamos, agora, depoimentos como este:

- *“ O que acontece muitas vezes é que a professora de classe multisseriada se vê de forma muito negativa, se desvaloriza. Acha que não está fazendo um trabalho a altura. É verdade que não estamos muito preparadas, não sabemos como trabalhar com Educação Física e daí as crianças jogam “caçador”, na Educação Artística fazem um “desenho livre” ou pintam uma folha mimeografada de uma data comemorativa. Ciências, História e Geografia, estudam nos livros. Não há tempo e nem material para fazer as experiências. E daí se trabalha mais a Língua Portuguesa e a Matemática. Mas isso acontece porque a gente pensa que não pode trabalhar com todas as matérias ao mesmo tempo, que tem que dar uma de cada vez. Disseram para nós que é assim que se faz. Agora a gente percebe que não tem sentido fazer isso, se é possível e até mais fácil, trabalhar de modo geral. (depoimento de uma professora).*

- *“ Acho que a professora de classe multisseriada não tem como dar conta de todo o trabalho e querer saber tudo ao mesmo tempo com o máximo de perfeição. Nenhuma formação, seja Magistério ou pedagogia vai ensinar tudo. Tem que achar um jeito próprio de organizar melhor as crianças, as atividades. Mas ela não pode se sentir isolada. Deve haver pessoas na comunidade que possam lhe auxiliar em algumas coisas. Seja*

*na merenda, na educação física... Mas, é preciso querer e buscar ajuda. (depoimento de uma estagiária – professora de classe multisseriada).*

Agora, conforme o tempo passava e os grupos se experimentavam na construção de possibilidades para a atuação nas classes multisseriadas, brilhava também a esperança de que o trabalho traria frutos. Nem tudo era tranqüilo e sabíamos que nem todas as pessoas – tanto estagiárias como professores – concebiam a possibilidade de organizar a classe multisseriada negando a seriação e buscando uma relação pedagógica que desse vida ao trabalho do professor, do aluno e às contribuições do conhecimento.

Porém, os depoimentos finais foram marcados pelo desejo de experimentar, de iniciar o trabalho abrindo outras possibilidades e formas de comunicação com as crianças e com os conteúdos escolares. Declaravam também, o desejo de que o diálogo continuasse e que se pudesse efetivar outros momentos de discussão e análise do trabalho em andamento, enfatizavam, sobretudo, a necessidade do acompanhamento dos coordenadores pedagógicos e da troca de experiências com os colegas.

*-“É bom saber que as crianças podem aprender umas com as outras e de que efetivamente a gente pode dividir a tarefa de ensinar. Muitas vezes as crianças nos dão as dicas e a gente pensa que não pode fazer porque o sistema quer de outro jeito. Estou dizendo isso porque na minha turma eles se ajudavam , gostavam e até pediam para trabalhar juntos, mas porque era 1ª e 3ª ou 4ª a gente pensa que não pode, que eles não vão saber.” (depoimento de uma professora de classe multisseriada).*

*-“ De verdade a gente nem pensa muito nas crianças. Porque numa turma de 14, 15 alunos você tem quatro séries e níveis diferentes. Mas*

*numa 4ª série de Escola Básica e/ou Grupo Escolar você tem 25,30 crianças e tem, também, diversos níveis. Se nós pensarmos que cada criança é um indivíduo que tem um ritmo próprio de aprendizagem e que vai aprender mais quanto maiores forem suas experiências com seu grupo, com outras pessoas e situações, onde está mesmo a diferença entre ser multisseriada ou não?” (Depoimento de uma professora).*

*-“Nós precisamos é trocar nossas experiências, porque a gente sabe e até faz muitas coisas boas. Sei de colegas que fazem um ótimo trabalho com suas crianças, mas ninguém fala, ninguém valoriza e daí a gente se sente sozinho, isolado. Acho que tem que colocar mais os pais, a comunidade nessa história, tem que descobrir algum momento de repartir as alegrias e as dúvidas. Senão vamos continuar lá, sem que ninguém saiba que a gente também luta, se esforça para fazer o melhor pelas crianças. (depoimento de uma professora).*

Vivenciar a experiência do trabalho coletivo produziu negociações e enfrentamentos em torno das atividades, de como avaliar e conduzir o trabalho pedagógico, do que os alunos, pais e pessoas da comunidade podem contribuir nos diversos campos do conhecimento, no fazer cotidiano da escola. A tentativa era viver a experiência dentro de marcos flexíveis o suficiente para comportar os conflitos e utiliza-los de modo construtivo. O caminho se fez ao caminhar...

a) **Pausa 7 – Um outro fazer/pensar nas classes multisseriadas.**

A experiência vivida, as discussões e propostas feitas conjuntamente com os professores de classes multisseriadas e estagiárias do curso de Pedagogia e a reflexão contínua que se fez concomitante com o trabalho, possibilitaram a construção de instrumentos que nos permitem um outro pensar/fazer nas classes multisseriadas.

Buscar compreender as classes multisseriadas, entendendo que é possível construir um processo educativo voltado para a formação de um homem livre e autônomo foi, e é, estímulo que nos fez desenvolver este trabalho.

Pensar sobre a dinâmica destas classes com que as vive cotidianamente e, principalmente, sob outro ângulo tornou-se indispensável. Não é mais possível continuar a compreendê-la de modo tão compartimentado, exigindo de seus atores um processo de divisão desgastante e estéril.

Para isso, entendemos que

“Um outro tipo de educação requer muito mais do que inovação metodológicas e melhoria qualitativa de conteúdos e das relações humanas; requer um outro jeito de ser e estar no mundo, ou seja, uma mudança na própria mentalidade.” (KASSICK, 1993:210).

Parece-nos possível dar a estas classes uma organização onde não se busque a comparação com as escolas urbanas, onde não se pense nos “níveis” – “corremos o risco de ter mais níveis do que alunos” – que não se fixe nas séries, porque serão sempre quatro contra um professor.

Ao organizar-se a classe multisseriada é importante pensar que temos um grupo de alunos, com os quais podemos construir possibilidades de aprendizagem que os respeitem como indivíduos e como coletivo que são. O trabalho organizar-se-á de forma que tenhamos atividades em grandes e pequenos grupos, em pares ou individualmente, com ações que envolvam as diversas formas de expressão: plástica, oral, escrita, etc.

Para que se possa assim trabalhar é preciso que se construa um clima em sala de aula onde todos possuam ordem suficiente para saber auto-organizar-se, tenham poder de decisão e iniciativa, segurança para atuar e resolver seus problemas, flexibilidade a ponto de permitir que se possa lidar com situações imprevistas e persistência para atingir os objetivos que foram propostos, participação e convivência cooperativa que permitam dividir as tarefas e assumir responsabilidades em função de suas possibilidades/limitações.

A diversidade e heterogeneidade da classe multisseriada deve ser assumida pelo seu valor educativo e social. A convivência de crianças em idades diferentes, que farão trabalhos distintos e em conjunto, deverá aperfeiçoar o respeito aos ritmos pessoais de aprendizagem e de relações humanas. Assim, a escola poderá abrir-se a outras diversidades e respeitá-las.

È fácil perceber que esta organização da classe multisseriada requer um tipo de educador que não pode se considerar individualizado, sozinho, como a única pessoa que ensina, anima e promove aprendizagens. É preciso reconhecer o coletivo que envolve a escola e compreender que



outras pessoas podem ensinar: alunos, pais, outras pessoas da comunidade, outros professores, outras pessoas de comunidades vizinhas, outras crianças... É preciso reconhecer que diferentes pessoas têm diferentes contribuições a dar.

A “escola” não é somente a classe ou o edifício escolar, mas os diversos lugares e situações capazes de serem educativas e de promoverem a aprendizagem e o crescimento do grupo de alunos.

É possível entender o processo educacional nas classes multisseriadas a partir de princípios que objetivem a formação de um homem livre e autônomo, desde que possamos compreender que

“A escolarização, enquanto processo institucional de transmissão e produção de um certo conteúdo curricular disciplinar, limita a educação, enquanto processo de preparação das pessoas para a liberdade, para a criatividade e para a solidariedade; limita também práticas educativas de estudar, ensinar-aprender, conhecer. (PEY, 1993:10).

Por isso, propomo-nos a analisar a relação com o conhecimento nas classes multisseriadas (ver pausa 5) e nos chocamos diante da precariedade e da pobreza com que são trabalhados os chamados “conteúdos escolares”.

A prática pedagógica tende a se concentrar quase que exclusivamente no ensino da leitura e da escrita e as operações matemáticas básicas. Os conhecimentos de História, geografia e ciências, quando abordados são feitos a partir dos esquemas pré-definidos dos livros didáticos. Prevalece a concepção de que “aprender” significa “memorizar” e, portanto, a aula é um rito de exercícios cuja função básica é a repetição.

A passividade dos alunos é notória. Mesmo que, algumas vezes, sejam desinibidos para conversas sobre seu cotidiano, os diálogos em torno do conhecimento são pobres. As situações de ensino-aprendizagem não incentivam a manifestação original dos alunos e suas experiências são desconsideradas na construção do conhecimento.

As “verdades” estão nos livros didáticos, no conhecimento exterior, na fala da professora.

Diante deste quadro, a classe multisseriada terá que procurar valorizar mais o caminho de chegada aos conhecimentos do que sua acumulação.

“Lo importante es enseñar a los alumnos a organizar sus conocimientos, a dar sentido a lo que aprenden y también a mostrarles cómo se busca la información y dónde se encuentra. Aprender a buscar, a seleccionar y a organizar la información es mucho más importante que aprender las cosas de memoria.” (DELVAL apud ALBERTI, 1993:17).

A aprendizagem é um processo dinâmico onde estão comprometidos os sujeitos e o significado/sentido que o conhecimento adquire para aquele grupo, naquele determinado momento. Isso pressupõe que os conteúdos escolares deveriam ser construídos, modificados, enriquecidos e diversificados a partir do significado que estes adquirem no ato de aprendê-los.

O ato de ensinar/aprender deve ser um ato de construção do conhecimento onde as interações com outros sujeitos ou com conhecimentos historicamente acumulados possam de alguma forma conectar-se aos conhecimentos já adquiridos, mobiliza-los, reestrutura-los,

provocar desafios e questionamentos sobre estes, amplia-los, enfim fazer com que novos conhecimentos sejam construídos e novas indagações possam surgir.

Compreender que as crianças possam aprender desta forma significa dizer que não é possível que isso seja feito em um esquema rígido e fechado onde cada passo já está pré-determinado. É preciso, sem dúvida, que se pense – e repense tantas vezes quanto forem necessárias – o tipo de atividade, os agrupamentos, os diversos espaços físicos, a disposição do mobiliário em sala de aula, o material de consulta entre outros detalhes.

Implicado, também, em intensa atividade do grupo de crianças e que foge ao tradicional “completar os exercícios”. Implica em realizar atividades que envolvam experimentação, observações sistemáticas, registros das produções ou conclusões de diversas formas, sejam escritas ou plásticas, ou ambas ao mesmo tempo, como no caso dos murais, confecção de livros, cartazes, etc.

É importante lembrar que no heterogêneo grupo de crianças ( de 6 a 14 anos ou ainda de 1ª a 4ª série) da classe multisseriada, haverá diferenças significativas de competências, habilidades, gostos, conhecimentos, interesses. A participação efetiva de cada criança deverá ser garantida pelo clima de cooperação e confiança que o grupo estabeleça entre si.

Diversificar os tipos de atividades, possibilitar que as crianças elejam tarefas distintas ou com diversos níveis de execução, recorrer a diferentes situações (excursões, passeios, explorações,...) contar com a contribuição de outras pessoas, facilitar o acesso a recursos e materiais de apoio, são algumas atitudes que podem auxiliar na tarefa de desenvolver e ampliar as possibilidades individuais e coletivas de um grupo heterogêneo.

Percebe-se também que

“...embora a informação seja o centro de uma relação pedagógica ela não se restringe a tal, porque na relação pedagógica se ensina e se aprende muito mais do que as informações em si, se ensinam e se aprendem entre outras coisas também as relações sociais...” (JESEN, 1993:12).

O clima das relações que se estabelecem entre as pessoas que formam o grupo deve estar baseado na confiança, na segurança e aceitação mútua, onde a curiosidade, as capacidades, os interesses, os conhecimentos estejam presentes na convivência cooperativa e livre, favorecendo a compreensão e atuação autônoma de cada um dos membros do grupo.

“Os conteúdos do vivido são os indispensáveis para a criança expressar sua originalidade, através do exercício da capacidade criadora e inventiva. O produto da originalidade porque pessoal e único só se manifesta no coletivo e a seu serviço estão as individualidades autônomas, capazes e felizes.” (KASSICK & KASSICK apud JENSEN, 1993:244).

## CENA 8: VIVÊNCIAS...

Após o encontro com as professoras das classes multisseriadas e, às estagiárias do curso de Pedagogia, procuramos acompanhar o trabalho nas classes de algumas professoras, mas, especialmente, nas classes das estagiárias que atuam em turmas multisseriadas. O que segue são registros de alguns momentos vividos...

1

Numa conversa com o grupo de estagiárias que são professoras das escolas multisseriadas, procurando compreender suas problemáticas e possibilidades de ação, os depoimentos trazem considerações como:

*-“ Quase não consegui uma escola. Sou contratada por tempo determinado e , apesar do tempo e da experiência que tenho no Magistério, não queriam me contratar porque minha família não é politicamente ligada ao partido que hoje, está na prefeitura.”*

*-“As coisas estão assim mesmo. Ou você tem uma indicação partidária ou não tem escola.”*

.....

No início do ano, após a troca da administração municipal foi (e normalmente, é ) muito comum ouvir de alunas e professores depoimentos como os acima. Ainda é muito presente nos municípios o clientelismo partidário que privilegia alguns em detrimento de outros que já vinham trabalhando nas classes multisseriadas. Como o número de professores contratados por tempo determinado ainda é muito grande, nestes momentos faz-se valer o “poder que está de plantão”, renovando o ciclo dos chamados professores leigos.

Esta é uma situação que está presente em todo o país. Uma recente pesquisa com professores do Ceará retrata

“A extrema fragilidade desta categoria profissional decorre, em grande parte, da estrutura político-social profundamente clientelista das administrações municipais no interior do estado. O exercício do poder político, visto fundamentalmente como uma troca de favores pessoais, faz das nomeações para o exercício do magistério umjoguete onde as vantagens eleitoreiras sempre entram em linha de conta.” (TESSER, 1992:161).

Apesar da situação privilegiada da região do meio oeste catarinense, por ter a grande maioria dos professores habilitados, ainda percebe-se o uso destes mecanismos em detrimento ao ingresso por concurso público e a manutenção de um plano de carreira para os professores.

E, por causa disso, observamos algumas das pessoas do grupo perderem suas classes... seu trabalho...

Um grupo de professoras das classes multisseriadas, a respeito da troca de administração municipal, assim manifestava:

*- “ É sempre assim. Cada quatro anos a história se repete. Chega um e diz é assim, assado, isso e aquilo. Chega o outro e diz: agora não é mais assim. Daqui para frente será diferente. E a gente estuda, busca, discute – como no encontro – e agora chegam “estes” e dizem que não pode ser assim...”*

*- “Primeiro tinha que fazer período preparatório. Depois, com o dito “construtivismo”, não tinha mais período preparatório. Agora, havíamos pensado numa forma legal. Ia dar certo. Mas... sabe-se lá o que é que vem... A gente fica perdida e acho que quem perde mesmo são as crianças.”*

.....

Estas falas são comuns entre os professores das classes multisseriadas e demonstram a insegurança e instabilidade das diretrizes pedagógicas dos órgãos centrais. As decisões são personalistas e dependem quase que exclusivamente da “cabeça” da pessoa que assume a chefia das secretarias de educação.

Como já discutimos anteriormente, a formação em serviço é precária e há deficiências na explicitação de uma postura político-pedagógica. Porém, ao invés de se promover a autonomia no pensar/fazer

dos professores, as definições centram-se nas mãos dos dirigentes, cabendo aos professores apenas obedecer, sem, muitas vezes, compreender.

Algumas iniciativas, algumas propostas que se encaminharam durante as discussões do encontro dos grupos de trabalho – estagiárias e professoras – dissipam-se em função das “novas ordens”...

### 3

Ao visitar, novamente, algumas classes multisseriadas, a realidade diante dos olhos parece inacreditável.

Numa delas ouço o seguinte depoimento:

*-“Na minha classe eu estava procurando trabalhar com as crianças em grupos, onde os que sabiam um pouco mais ajudavam os que sabiam um pouco menos. Estávamos conseguindo superar um pouco a separação por série. Os grupos desenvolviam as atividades, trabalhávamos os conteúdos até onde podíamos ir. Mas, é complicado, cada vez que chega o serviço de orientação elas querem saber quem é da 1ª, 3ª série e as crianças ficam meio perdidas. Não entendem o que é que elas querem saber e acham que estão fazendo tudo errado.”*

Numa outra escola, a professora trabalhando com crianças da 3ª e 4ª série é questionada do porquê não estar realizando um trabalho coletivo e a resposta é surpreendente:

*-“ Eu estava trabalhando com os grupos sobre corpo humano. Algumas questões que havíamos começado a discutir e despertou interesse neles. Mas, quando a supervisão chegou disse-me que aquele conteúdo não era*



*conteúdo para a 3ª série, e ordenou-me para que voltasse para os conteúdos daquela série previstos no plano anual da disciplina...E depois ainda são capazes de dizer que o professor é que “manda” em sua sala de aula...”*

.....

O professor em sala de aula, aparentemente, tem autonomia para organizar seu trabalho, pelo menos sob o ponto de vista individual, isto é, o professor em seu espaço, dando conta da sua tarefa. Porém, “...quando uma instituição externa aparece para organizar a coletividade com vistas a uma determinada situação, que se põe como “necessária” ao trabalho pedagógico, essa autonomia se fragiliza.” (BASSO,1992:44).

Essa fragilização aparece nitidamente quando é o calendário escolar que determina os dias de aula, de reuniões, de avaliações, recuperações; quando é o programa que diz quando e o que ensinar para cada criança; quando a divisão do trabalho e a função diretiva expropriam dos professores o poder de decisão.

Numa situação de formação de professores de classes multisseriadas – a grande maioria do nosso grupo de trabalho – da qual fui convidada para participar, observo, sentada, ao fundo da sala, um professor dito especialista esclarecendo aos professores como trabalhar com os alunos, como fazer planos de ensino, que procedimentos metodológicos utilizar. Os professores “infantilizados” assistem passivamente. Nas poucas

conversas paralelas que posso ouvir, discutem ente si, discordando e achando o dito especialista extremamente equivocado em alguns aspectos.

Quando algum deles se arvora em interferir, seja para concordar ou para discordar, não consegue retorno ou mesmo respeito pelas idéias, porque o professor especialista precisava continuar a sua aula conforme havia planejado.

O submetimento dos professores é mais um indicativo de como a escola ridiculariza e infantiliza o papel do aluno. Sentados “na posição de alunos” eles parecem esquecer que cotidianamente estão do outro lado, fazendo o papel do professor. A relação disciplinar e autoritária mantinha-se. Um professor sabe-tudo e alunos-professores que, embora carregados de vivência pessoal e experiências cotidianas, sabiam nada.

No intervalo das atividades, o professor especialista faz a seguinte observação:

“ – Viu, tem sempre um grupo que se mantém com ranço de práticas pedagógicas tradicionalistas. Mas, eu me sustento, não altero minha posição em função disso.”

Numa avaliação coletiva sobre os andamentos dos trabalhos, as dúvidas e possibilidades, ouço uma professora dizer:

“ – Os muros da escola são muito maiores do que os muros físicos. A impressão que se tem é que a vida não passa pelos muros desta escola. A escola está numa redoma de vidro que parece inquebrável...”

.....

Os professores , diante do especialista, estão numa relação que os “infantiliza”, porque na relação pedagógica que se pratica, toda vez que alguém estiver na condição de “aluno” (independente da idade ou grau de

formação) diante de um “professor” é como se fosse um frasco vazio em busca de algo ou alguém que pudesse lhe fornecer as respostas para seus problemas cotidianos.

Essa relação incapacita os professores a produzirem saberes novos, a reelaborarem o que já tem armazenado /construído, a analisarem as experiências vividas criticando-as ou aperfeiçoando-as. Tornam-se, portanto, meros consumidores dos saberes ditos acadêmicos, científicos, prontos, impedindo-os de serem sujeitos de suas ações e, conseqüentemente, autônomos.

## 5

Nas conversas com professores e estagiárias, avaliando e procurando compreender quais foram às percepções do grupo sobre o trabalho desenvolvido, e possíveis modificações no modo de ver as classes multisseriadas, ouvimos:

*“ – Esse trabalho me fez perceber o quanto vimos a escola de um modo errado. A gente pensa que o mais importante são as crianças irem na escola para aprenderem conhecimentos, conteúdos. E na verdade, o que elas aprendem é tão pouco e, às vezes, não serve para nada. Os conteúdos são importantes, mas importantes também são as relações que se estabelecem. O modo como se age com elas, o jeito que elas trabalham, como discutem ou se ajudam entre colegas. Depois, a gente reclama que eles não têm iniciativa, são dependentes, pouco criativos, etc. E somos nós fizemos isso com eles porque trabalhamos como se eles não tivessem nada para dar e tudo para receber...” (Depoimento de uma estagiária).*

*“ – Eu me dei conta do quanto somos “feitos”. Nos fazem professores de um jeito, dizem para nós como e porque fazem e nós passamos a acreditar que é assim mesmo, que é natural que seja daquele jeito. Às vezes, reclamamos, mas não se sabe nem muito bem porque mesmo é que se está reclamando, ou o que poderia ser uma alternativa. Isso das quatro séries, falamos, falamos, mas continuamos a trabalhar assim e achando meio louco quando alguém diz que poderia ser diferente. Acho que pensar e ser mais livre será um aprendizado lento e que vamos ter que renovar todos os dias essa vontade, porque é mais fácil aceitar...”*  
(Depoimento de uma professora).

*“ –Esses valores: autonomia, cooperação, ajuda...Essas não são coisas que fazem parte da pessoa. Essas coisas a pessoa cria, desenvolve, trabalha. O que nós não percebíamos é que você não pode querer que a criança tenha ou exercite esses valores num ambiente totalmente contrário, de dependência, de competição como é a sala de aula.”* (Depoimento de uma estagiária – professora de classes multisseriadas).

*“ – Não se pode saber, de fato, o quanto aprendemos ou o quanto pudemos compartilhar, nesse trabalho com as professoras das classes multisseriadas ou com as colegas do curso de Pedagogia, mas eu gosto de sentir que ficou um desejo de pensar mais sobre a condição das classes multisseriadas, que ficou o desejo, na verdade, de pensar um pouco mais sobre nós mesmas, sobre o que seremos capazes de vivenciar quando estivermos com nossos alunos, a luta para que eles e nós, juntos, possamos ser mais solidários, mais responsáveis pelos nossos atos, mais livres... Eu falo desta inquietude que estamos sentindo. É bom estar inquieta...”*  
(Depoimento de uma estagiária).

.....

*“ – É bom estar inquieta...” Essa frase traduz um pouco o sentimento do grupo na continuidade do trabalho realizado. Professoras ou estagiárias-professoras enfrentam várias dificuldades para atuar em suas classes.*

Situações como as descritas acima demonstram que os professores embora de modo ainda incipiente compreendem e, ousado dizer, desejam uma mudança na sua forma de trabalhar. Porém, estão rodeados de obstáculos que, difíceis de serem rompidos, lhes impõem uma luta lenta e, por vezes, desanimadora.

Consideramos, no entanto, que a capacidade de algumas pessoas de lutar para instituir outras formas de se fazer educação trará, mesmo que a longo prazo, alternativas... para um fazer educação que se paute na liberdade, na solidariedade e no questionamento das verdades feitas.

Os problemas são difíceis de serem transpostos. Algumas pessoas perderam suas classes, outras se vêem diante da intransigência das coordenações pedagógicas. Outras, ainda, desistem diante das dificuldades impostas e há as que se exercitam na luta em busca da autonomia, que se experimentam no desejo de serem livres...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS (POSSÍVEIS E PROVISÓRIAS)

“No mundo artificial da escola não há espaço para a vida agitada da infância. É preciso permanecer no lugar enquanto o corpo clama por movimento, ouvir e calar quando a verbalização é elemento essencial para a compreensão, isolar-se em atividades solitárias quando a necessidade de cooperação aflora.” (KASSICK, 1993:209).

Uma classe multisseriada... Uma sala de aula, muitas crianças e um professor – em geral, uma professora.

Um paliativo (desde a época do Império!!!!) que se faz presente no cenário educativo atual. No Brasil, são 75,4% dos estabelecimentos de 1º grau, 20,5% do total de matrículas, 22% dos professores em exercício, 77,17% dos estabelecimentos de 1º grau da zona rural tem uma única sala de aula, 51,8% das turmas são multisseriadas. Em Santa Catarina, são 75,9% dos estabelecimentos de 1º grau ou 6.198 Escolas Isoladas, 38,2% do total de matrículas, 27,2% dos professores em exercício...

Uma escola existente, predominantemente, no meio rural. Rural, que já não pode ser visto de modo bucólico. A medida em que avança o desenvolvimento industrial, a agricultura vai, também, se transformando e criando novos contornos e necessidades para os que nela trabalham. E se

isso acontece ao redor da escola é preciso que a escola também repense sua função no meio rural.

A população rural precisa de conhecimentos suficientes para controlar os novos meios de produção, trabalhar com as diferentes possibilidades e as novas tecnologias que estão no setor e a escola não pode ignorar estes fatos. Fatos que esvaziam os discursos polêmicos ao redor da “fixação do homem ao campo” através do realce da “saudável vida campestre” ou da “preparação do homem do campo para o inevitável êxodo rural” e, portanto, de uma escola rural com os mesmos conteúdos das escolas urbanas, porque mais cedo ou mais tarde “eles” irão mudar-se para a cidade.

A questão centra-se na formação sujeito autônomo, capaz de buscar informação, soluções par aos problemas de seu cotidiano, - independente do local (campo ou cidade) – ou seja, capaz de pensar, ser criativo, estabelecer relações, comparações, experimentar, conhecer as causas e assumir as conseqüências de suas ações. Implica numa trajetória pedagógica que o permita se experimentar na autonomia, na liberdade responsável, no desenvolvimento de suas habilidades, na ampliação, apropriação e construção de conhecimentos.

As classes multisseriadas se caracterizam pela diversidade, por serem heterogêneas. O trabalho efetuado demonstrou que é possível usar este aspecto de modo positivo, buscando na interação, na construção de relações entre diferenças uma possibilidade de convivência cooperativa e geradora de aprendizagens significativas.

Os limites concentram-se no cumprimento das exigências da organização hierárquica, que por compartimentalizar e dividir em partes cada vez menores todos os elementos da ação pedagógica impossibilita-nos de retoma-los globalmente.

As possibilidades encontradas estão:

a) na busca de objetivos que se antagonizam com os do sistema educacional vigente, propondo que frente ao autoritarismo, a competição, aos programas pré-estabelecidos, ao uso excessivo da memória para acumulação dos conhecimentos, aos estereótipos e ao submetimento, possam se colocar a liberdade responsável, o esforço e as capacidades individuais a serviço do coletivo, a compreensão, apropriação e construção de conhecimentos – compreendendo-os parciais e relativos - , a criatividade, a autogestão pessoal e coletiva.

b) No ambiente escolar que oportunizará as crianças o exercício do raciocínio, da tomada de decisões. A relação entre crianças maiores e menores poderá ser uma relação de apoio, ajuda e respeito mútuo, facilitando atitudes de respeito, responsabilidade e autonomia.

c) no educador que compreenda que seu papel seja o de

“...fazer nascer nele ( o educando) uma maior consciência para levá-lo a auto-afirmar-se, a auto-educar-se, comporta uma progressiva consciência de si, das próprias faculdades e dos próprios limites. Essa é a premissa metodológica geral para que o educando chegue a desenvolver ao máximo as próprias capacidades (...), para que se possa ter mais liberdade, enquanto conhece melhor a si mesmo.” (BERTI apud BORGHI, 1990:44).

O educador deve estar disposto a enriquecer-se com todos que o cercam, submeter-se à crítica constante e propor-se a estudar/conhecer outras possibilidades de ação.

d) na autogestão da escola que deixa de ser responsabilidade única do professor para ser responsabilidade de todos. A autogestão supõe a



gestão da escola pelo conjunto de pessoas que nela trabalha (pais, professores e alunos), que não se reduz a mera participação de todos na organização coletiva do trabalho, mas assegura a participação e gerenciamento do que fazer.

Ressalta-se que os limites não podem ser enfrentados senão de modo global. Reverte-los só será possível na medida em que forem quebradas as amarras do sistema de seriação, a relação com os conhecimentos for humilde, reconhecendo-os como provisórios e inacabados e as relações entre professores e alunos se estabeleça, de forma autônoma e livre, ou seja, na medida em que os que fazem o cotidiano das classes multisseriadas, acreditem e se exercitem nas suas possibilidades...

.....

Este trabalho não teve a pretensão de ser um tratado teórico sobre as classes multisseriadas e a investigação sobre seus limites e possibilidades surgiu da necessidade de procurar, junto com os que trabalham nessas classes, possibilidades de ação que permitam um que-fazer pedagógico menos desgastante, menos compartimentado e menos estéril.

A parceria com as alunas do curso de Pedagogia da UnC – Campus de Concórdia, permitiu momentos de discussão/reflexão que criaram condições de se repensar (diversas vezes) a estrutura organizacional das classes multisseriadas. O trabalho conjunto com as professoras, as visitas às classes, os depoimentos das pessoas envolvidas foram possibilitando que se construísse alternativas de fazer-pensar outra relação pedagógica com as classes multisseriadas.

O relato dessa trajetória é apenas parte do trabalho e das perspectivas que se vislumbram no trabalho com as professoras das classes multisseriadas e com as alunas do curso de Pedagogia. Independente deste momento que precisa ser demarcado como final de um projeto, o interesse, o desejo, e o estudo em relação às classes multisseriadas continua.

Há muito que fazer e, nada deve ficar sem ser novamente revisto, questionado, ampliado conforme forem avançando nossas cotas de autonomia e liberdade, num exercício contínuo...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABRÃO, José Carlos. **O educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação da educação rural.** Campo Grande: UFSM/Imprensa Universitária, 1986.

ALBERTI, Jaume. Interes, critério y libertad Del niño. **Aula de Innovación educativa.** Barcelona, n.2, p.13-9, mar 1993.

ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. **Trabalhador infantil e escolarização no meio rural.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

ARANHA, Lúcia. **Pedagogia histórico – crítica: o otimismo dialético em educação.** São Paulo : EDUC, 1992.

BAKUNIN, Mikail. **Escritos de filosofia política.** Madrid : Alianza Editorial, 1978.

BASSO, Maria Aparecida José. **A organização escolar e a construção do trabalho pedagógico de professores e especialistas: é possível destituir o instituído?** Florianópolis:UFSC, 1992. (Dissertação de Mestrado).

BELTRÃO, Iereçê Rego. **A didática e a formação de professores de história: em busca da explicitação das relações poder-saber na organização do trabalho pedagógico.** Florianópolis: UFSC, 1992. (Dissertação de Mestrado).

BORGHI, Lamberto. A educação permanente. In: ILLICH, Ivan et ali. **Educação e Liberdade.** São Paulo: Imaginário, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Informações para o Planejamento. **Sinopse estatística do ensino regular de 1º grau: 1989.** Brasília, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Informações para o Planejamento. Ensino Fundamental: alguns dados relevantes.** Brasília, 1991.

CALAZANS, Maria Julieta C. et alii. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Diaz. **Educação rural no 3º mundo: experiência e novas alternativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

COLECTIVO “Campos de Castilha” – **Escuela rural: uma proposta educativa em marcha.** Madrid: Narcea, 1987.

CUNHA, Lina Pereira da. **Metodologia de ensino em classes multisseriadas: seis estudos de caso em escolas rurais unidocentes.** Porto Alegre: UFRGS, 1980. (Dissertação de Mestrado).

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer.** São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. A ciência moderna em transição cultural, In: BRANDÃO, Denis M. S. & CREMA, Roberto. **O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística.** São Paulo: Sumus, 1991.

\_\_\_\_\_. A transdisciplinariedade como acesso a uma história holística. IN: WEIL, Pierre et alii. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento.** São Paulo : Summus, 1993.

DAVIS, Cláudia et alii. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.71, p.40-54, nov. 1989.

DAVIS, Cláudia & GATTI, Bernardete. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, Jacques et alii. **Educação e escola no campo.** Campinas : Papyrus, 1993.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Cidadãos analphabetos: propostas e realidades do ensino rural em São Paulo na 1ª república. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.71, p. 5-19, nov. 1989.

DEMARTINI, Zeila de Brito F et alii. Os alunos e o ensino na república velha através de memórias de velhos professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.52, p. 61-71, fev. 1985.

FIORI, Neide. **Aspectos da evolução do ensino público**. Florianópolis: EDEME, 1975.

FONSECA, Maria Teresa Lousa de. **Escolarização das populações rurais na nova LDB. Educação & Revista**. Belo Horizonte. N.9, p. 18-21, jul. 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GAMA, Rui. **Ciência e Técnica: antologia de textos históricos**. São Paulo: T.A Queiroz, 1992.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para pensar a educação rural. **Contexto & Educação**. Ijuí, v.1, n. 4, p. 47-59, out/dez 1986.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

JESEN, Ivone Menegatti. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a possibilidade do estabelecimento de novas relações sociais para a ruptura do autoritarismo pedagógico**. Florianópolis: UFSC, 1993 (Dissertação de Mestrado).

JOMINI, Regina Célia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade**. Campinas: Pontes, 1990.

KASSICK, Neiva Beron. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico : a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento.** Florianópolis: UFSC, 1993 (Dissertação de Mestrado).

KOVEN, David. Walden: nas fronteiras da educação. In: ILLICH, Ivan. **Educação e Liberdade.** São Paulo: Imaginário, 1990.

KUNZ, Maria do Carmo. **Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física.** Florianópolis: UFSC, 1993. (Dissertação de Mestrado).

LARA, F & BASTIDA, F. **Autogestión em la escuela: uma experiência em Palomeras.** Madrid: Editorial Popular, s.d.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia.** São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LIBANEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente.** São Paulo: PUC/SP, 1990 (tese de Doutorado).

LIMA, Laura de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil.** 2 ed. Ver. Aum. Rio de Janeiro: Editora Brasília, s.d.

LOBO, Lílian Ferreira. O excepcional e a norma. **Teoria Crítica.** Rio de Janeiro : Ed. Raízes, psicologia e informação, <sup>a</sup>1, n.1, p. 15-9, s.d.

LUENGO, Josefa Martin. **Colectivo Paidéia: uma escuela libre.** Madrid: Ziggurat, 1985.

\_\_\_\_\_. **Desde nuestra escuela “Paidéia”.** Mósteles: Ediciones Madere Tierra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Freganal de la sierra: una experiencia de escuela en libertad.** Madrid: Campo Abierto Ediciones, 1978.

\_\_\_\_\_. **La escuela da la Anarquia.** Madrid: Ediciones Madre Tierra, 1993.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. 2 ed. Rio de Janeiro. Graal, 1988.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em aberto**. Brasília, v.1, nº.9, p. 27-33, set 1982.

MONES, Jondi et alii. **Ferrer y Guardiã y la pedagogia libertária: elementos para um debate**. Barcelona : Icaria, 1977.

ORITIGOSA, Juan C. **El análisis institucional**. Madrid: Campo Abierto Ediciones, 1977.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PEY, Maria Oly. **Oficina de alfabetização técnica: propondo uma modalidade de trabalho educativo em ciências/matemática**. Florianópolis:UFSC, 1993. (artigo apresentado em concurso para professor titular de metodologia e prática de ensino: Ciências/Matemática do departamento de Metodologia de ensino (MEN) do Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).)

RAMOS, Lílian M.P. de Carvalho. **Escolas Rurais consolidadas paranaenses: mito e realidade**. Curitiba:UFPR. 1987. (dissertação de Mestrado).

RASIA, José Miguel & ZAGO, Nadir. A representação da educação escolar, da criança e do trabalho no meio rural. **Contexto & Educação**. Ijuí, v.1, n.4, p. 60-72, out/dez 1986.

REGULAMENTO para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria da Justiça, Educação e Saúde, 1946.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Relatório de unidades escolares por tipo de escola, dependência administrativa, segundo o município e zona de localização**. Florianópolis, 1991.

SCHMID, J.R. **El maestro campanero y la pedagogia libertária.** Barcelona: Editorial Fontanella, 1976.

TESSER, Ozir et alii. Avaliação de programas de formação da professora “leiga” no Ceará. In: THERRIEN, Jacques et alii. **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

TESSER, Ozir & JIMENEZ, Susana V. O microensino na formação da professora “leiga” ou o teatro do absurdo. In: THERRIEN, Jacques et alii. **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

TESSER, Ozir. O conteúdo da formação pedagógica do LOGOS II: a sociologia educacional e a história da educação. In: THERRIEN, Jaques et alii. **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

. A formação da professora “leiga” no Ceará. In: SOARES, Magda Becker et alii. **Escola Básica.** Campinas/São Paulo: Papirus/CEDES/ANDE/ANPED. 1992. (coletânea CBE).

TOLSTOI, Leon. Obras pedagógicas. Moscou: Progresso, 1988.

WHITAKER, Dulce & ANTUNIASSI, Maria Helena R. Escola Pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. **Cadernos do CEDES.** Campinas, n.33, 1993.

ZAGO, Nadir. **O professor unidocente na área rural: um estudo de caso.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1980.



## LISTA DE ANEXOS

Anexo nº 1 – Paidéia : Uma escola livre

Anexo nº 2 – Educação Rural: um pouco de história...

Anexo 1  
Paidéia – Uma Escola Livre

## PAIDÉIA – UMA ESCOLA LIVRE

Trata-se de um trabalho educativo anti-autoritário e que tem como meta comum o exercício da liberdade entre as crianças, educadores e pais. A experiência é desenvolvida em Mérida, Espanha, com crianças de pré-escolar e 1º ciclo.

### 1. BASES PARA UMA ESCOLA LIVRE:

O primeiro capítulo tenta mostrar como a escola se tem converido contra a vida e aponta a necessidade de destruir esse tipo de escola para reencontrar um lugar para viver, para ser feliz, para ser livre, para desfrutar a vida e para amar.

Destaca a evolução nas ciências e reconhece que é algo conotativo com o ser pensante e que ao longo da evolução histórica a constante, que torna efetivo o progresso, é precisamente a criação de novas formas de convivência, de sobrevivência, de tecnologia e de avanço. É isto que torna possível a existência de uma evolução.

O processo histórico é reconhecido, bem como a filosofia porque é nela que se encontram as linhas gerais nas quais se sustentam todas as mudanças e todas as revoluções. Porém, não só os filósofos são imprescindíveis para poder alcançar um desenvolvimento humano, mas também aqueles que levam à prática a realização material do pensamento criador.

Sendo que toda a idéia educativa se encontra apoiada numa antropologia e que esta implica numa concepção determinada de homem faz-se necessário, sempre que se quer refletir sobre educação, levar em conta tantos pensadores como políticos.

Para a teoria libertária não há como desligar a educação da política. O homem humaniza o homem e isto se constitui num sistema político. Por trás de toda a política existe sempre uma determinada linha educativa e que, portanto, sempre que se fala de pensadores e educadores, tem-se que incluir os políticos.

Também não há como desfazer o casamento entre educação e política uma vez que são os educadores os transmissores da ideologia que mantém o poder e que, para não estar a serviço da oligarquia é necessário eliminar da escola o **dogmatismo**, que é a ilusão de possuir a verdade absoluta para passar a sentir-se efêmeros e pais da dúvida. Está será uma das bases primordiais frente o dogmatismo: a vivência.

Ninguém tem o direito de sugerir, de impor às crianças dogma qualquer, seja ele religioso, político, social, econômico ou filosófico. O não dogmatismo será o cimento sobre o qual se estabelece toda a atividade pedagógica, e que, portanto, a escola não poder ser nem republicana, nem fascista, nem maçônica, nem socialista, nem religiosa e nem anarquista. Deve ser adequada ao total desenvolvimento dos indivíduos, porém não de forma proselitista, mas com total respeito à liberdade individual para que a pessoa, por autodeterminação, escolha a opção de ser, viver e atuar. Não se pode educar para uma determinada forma de pensamento (fascismo, socialismo, etc...) porque isto implica em não respeitar um princípio fundamental: a liberdade pessoal. É mesmo que a base do sentido da vida seja a liberdade, nem mesmo essa se pode sugerir ou impor ao indivíduo.

Frente ao vazio do verbalismo busca

*“... estabelecer a experiência, a observação, a análise e a completa liberdade de juízos, para que as crianças, amanhã adultos, alcancem por si mesmos uma maneira viva de pensar e por sua vez uma capacidade rica e real de viver.” (p.21).*

Chama a atenção no sentido de que, tendo os educadores introjetado atitudes repressivas pela educação recebida, faz-se necessário liberar-se e estar sempre atento uma vez que isso permanece na mente da pessoa e pode evidenciar-se e trazer para o exterior atitudes ou posturas contraditórias ou negativas.

Os educadores não podem marcar direta ou indiretamente nenhuma linha ou caminho concreto educativo, procurando eliminar toda forma de imposição e respeitando profundamente as atitudes e o ritmo individual do desenvolvimento dos demais sujeitos, que formam com eles o coletivo livre. Porém, a organização desse coletivo poderá estabelecer-se em detrimento nem do grupo e nem do indivíduo. A vida é compreendida como resultado da vivência cotidiana, da experiência e das necessidades e tendências da própria individualidade.

Cada pessoa procurará integrar-se numa experiência de comunidade, tendo o trabalho como a base fundamental da realização individual. O trabalho terá duplo aspecto: manual e intelectual sem prioridade de um sobre o outro.

Submeter-se-á constantemente à crítica como meio de enriquecer as vivências e eliminará toda competitividade e seletividade consigo mesmo e com os demais, realizando uma revolução interior, fundamentalmente intelectual antes de pôr-se a realizar qualquer transformação.

O educador tem de conhecer as várias filosofias, idéias ou pensamentos que se processarem ao longo da história. Porém, esse conhecimento não implica na escolha de um determinado modo de pensar para impô-lo a outros, já que não existem liberdades absolutas e iguais; que cada um vive circunstâncias diferentes que influem consciente ou inconscientemente em sua maneira de interpretar o mundo, uma vez que esta interpretação é subjetiva.

*“ O viver livremente dentro de uma comunidade educativa requer respeitar o outro em sua liberdade, que é uma opção pessoal, sua maneira de ser livre”  
(p.24).*

O educador tem de ser antidogmático e com uma atitude de não possuidor da verdade.

Como não se pode interferir no processo de evolução da criança e do adulto, centrar-se-á na observação e na reflexão, tanto de si mesmo, como dos demais, considerando-se que a verdade de hoje pode ser o erro de amanhã.

Deve-se ter em conta a própria violência e agressividade para poder liberá-las e optar a aventurar-se a ser livres. Porém, a liberdade é uma opção que o indivíduo pode aceitar ou não. O educador da escola livre será capaz de fazer da escola um meio de dar aos indivíduos a oportunidade de serem livres e auto-suficientes, capazes de pensar e raciocinar, de criar por eles mesmos sua própria vida e seu próprio projeto individual. O educador na postura de não impor, mas de refletir estará sempre aberto à sua própria educação, livre por seu amor e respeito à liberdade. Deve ser ativo e com grande ânsia de viver e ampliar a cada instante a sua vivência; capaz de excluir de si a idéia de que tem a obrigação de ensinar algo. E ainda, capaz de perceber empaticamente a criança que é parte do seu coletivo vivencial.

A não separação entre trabalho manual e intelectual é fundamental para a realização livre da pessoa. Trabalho manual e intelectual formam uma única ação produtiva como síntese social, podendo-se, portanto, esperar um humanismo na coletividade.

A ciência também deve servir para as crianças humanizar-se e eliminar os mandatários da “ciência”. Estando numa sociedade desigual, lutarão para estabelecer a igualdade.

O estabelecimento de normas, se se fizerem necessárias, serão fruto da consciência voluntária de cada sujeito e se realizará por meio da conquista coletiva do grupo no qual se desenvolve.

A escola livre será laica, não sujeita ao autoritarismo estatal e educará para a revolução, entendendo esta como uma ruptura com o modo de pensar e atuar presentes, com o fim de estabelecer modos e novas formas de ser e de pensar.

Tentará eliminar a violência dos indivíduos e convergir às forças agressivas que os sujeitos acumulam através de sua vida, empenhando-a na criação e no trabalho.

Na escola livre cada homem é para si sua totalidade, seu mundo, seu fim, seu tudo; o homem é soberano. Considera a natureza como o melhor campo para ordenar, captar, traduzir e sistematizar os dados da experiência e a razão será a base que dará consistência a toda experiência.

Sendo que a escola livre considera que a verdade de hoje pode ser o erro de amanhã, nada é estabelecido de forma permanente. Compreende, também, que o homem chegará a ser verdadeiramente livre pela liberdade de outros. Quanto mais livres os homens com quem se mantém relacionamento, mais profunda e ampla chegará a ser a liberdade individual.

A escola livre tem como fim geral a evolução que se dará com avanços e retrocessos, em movimento contínuo e não retilíneo.

### Princípios fundamentais da escola livre:

Os princípios fundamentais são assumidos a partir da relação educador – adulto e adulto-criança por aquele que quer se sentir membro desta escola e colaborar em sua realização. Resumidamente pode-se dizer que compreendem:

- Não direcionar, direta ou indiretamente o caminho concreto educativo;
- Eliminar o autoritarismo e estabelecer um diálogo participativo com as crianças, com igualdade de condições e validade de conclusões;
- Respeitar profundamente as atitudes e ritmo individual de desenvolvimento dos demais sujeitos que formam o coletivo livre;
- Fomentar a cooperação, o trabalho em grupo, mas de forma que não se afogue a iniciativa individual.

Aponta, uma vez que a experiência é realizada com crianças a nível de jardim de infância, uma série de princípios específicos que orientam a atuação do adulto em relação às crianças. Os princípios fundamentais são aí desdobrados e retrabalhados no sentido de estabelecer condições para a criança se sentir segura por si mesma, livre e capaz de tomar suas próprias decisões, com respeito pelas decisões dos outros.

No nível das crianças de dois anos e meio, o educador da escola livre também tem como princípio ajudar a criança a sair do egocentrismo, descobrindo a comunidade e gozando dos prazeres da coletividade, afim de que se predisponham a aceita-la e inserir-se nela, respeitando sempre os indivíduos que não desejam a integração. Enfim, procurará facilitar a autonomia, provocar um clima de respeito às pessoas e às coisas, criar um clima de espontaneidade, favorecer a maturação e integração dos sujeitos e colaborar para estabelecer uma comunidade justa, com igualdade de direitos. A partir desses princípios o texto apresenta uma série de procedimentos didáticos que acompanham o desenvolvimento e a maturação da criança dentro do modo de pensar da escola livre.

No que diz respeito à convivência com crianças de 4 e 5 anos, há outros princípios que a escola livre leva em conta:

- A assembléia como forma de buscar soluções para os problemas e dificuldades que se dão na interrelação das crianças e que é a base das decisões e a forma da comunidade autoregular-se;
- A expressão oral possibilitada a todos os componentes do grupo como forma de incrementar a comunicação, não só oral, mas também do corpo, da pintura, da música, etc, desenvolvendo-se assim as enormes possibilidades de comunicação do ser humano;

- Em caso de decisões das crianças e que são inesperadas pelos adultos, a assembleia é soberana em estabelecer qualquer mudança, porém sem agressividade ou oposição.

A base da escola livre é o respeito ao indivíduo e sua opção pessoal. As crianças, vivendo livremente, irão assumindo progressivamente a responsabilidade de suas vidas e de seus atos, favorecendo-se assim uma autêntica autoregulação que indica que cada um organiza e regula sua vida e seus atos desde si mesmo e para si.

A co-participação com os adultos abre às crianças um mundo de potencialidade e experiências que desconhecem e isto proporcionará um leque mais aberto de possibilidades de escolhas para enriquecer sua vida e seu desejo de descobrir.

A escola livre, além de proporcionar a uma comunidade a possibilidade de viver conforme deseja, desde o ponto de vista dos adultos, tem que levar em conta as diversas características das crianças, sua estrutura mental, suas necessidades, seus conflitos e seus desejos, a fim de cumprir a missão de colaboração e ajuda aos demais membros da comunidade.

Trata-se de pessoas que querem viver e viver humanamente, sejam adultos ou crianças. Buscam o mesmo objetivo: serem felizes vivendo, mas sem esquecer algo que a todos nos une, como é a liberdade, o respeito e a responsabilidade, buscando assim formas melhores de convivência e de projeção pessoal.



ANEXO 2  
EDUCAÇÃO RURAL: UM POUCO DE HISTÓRIA

## EDUCAÇÃO RURAL: UM POUCO DE HISTÓRIA...

O ensino em áreas rurais (ensino regular, formal, oficial) teve seu surgimento no fim do II império e se implantou amplamente na primeira metade deste século. O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio-agrárias do país. (CALAZANS, 1985).

O ideário dos republicanos já preconizava desde 1874 a educação popular, traduzindo-a como ensino básico, público, gratuito e obrigatório. Mas, mesmo assim, o ensino rural mantinha-se em 2º plano, pois predominava no período republicano a preocupação com o ensino primário urbano.

*“... de fato, o problema da educação no meio rural só foi considerado realmente importante pelo Estado sob o aspecto de que, em muitas áreas rurais, a população era composta por imigrantes, que constituíam uma ‘ameaça a integridade nacional’.* (DEMARTINI, 1989, p.17).

Assim, as escolas eram criadas em locais em que haviam fazendeiros ou políticos que as desejassem, nem sempre onde eram mais necessárias. Os professores nomeados através de interferências políticas e “...a escola nem sempre ia ‘atrás’ da população, mas esta é que precisava andar muito para chegar à escola.” (DEMARTINI, 1988, p.30).

Além de existirem por favores econômicos, as escolas das fazendas sofriam interferências no trabalho pedagógico, uma vez que os colonos eram pressionados a usar seus filhos como mão-de-obra auxiliar na lavoura, o que não lhes dava autonomia sobre o processo educacional destes e prejudicava a frequência escolar.

Persistia durante o período da 1ª República, a idéia de que o homem do campo não precisava de escolaridade dos mesmos níveis que o da cidade, mais ‘necessitados’ dela. Assim, as escolas rurais proporcionavam apenas os três primeiros anos do ensino primário.

O relatório da Diretoria de Ensino de Estado de São Paulo de 1917 dizia:

*“ A educação do caboclo e de seus filhos é, a nosso ver, muito mais difícil e complexa do que a do imigrante. O caboclo, inteiramente avesso à escola, não compreende a vantagem dela para si nem para seus filhos (...); não tem aspirações nem conforto de espécie alguma; tira dos elementos da natureza, com grande facilidade, tudo quanto é necessário à sua pouca subsistência, o que o torna desambicioso(...). As escolas que se destinarem ao caboclo e a seus filhos, afim de preencherem os seus fins, precisam ter uma organização toda especial. Seu principal escopo não será o trato do livro, mas sua regeneração moral, o levantamento de suas forças, o desenvolvimento de qualidades latentes, que ele as tem , mas sopitadas pelo descaso e abandono em que tem vivido(...); deve ter uma função profundamente regeneradora.” (ANNUARIO/SP apud DEMARTINI, 1989, p.12).*

Além desta preocupação, havia o problemas como os imigrantes, que eram uma ‘ameaça’ a soberania do país e que precisava de medidas urgentes. É, também do Anuario da Diretoria de educação de São Paulo, de 1917, o seguinte depoimento:

*“Aqui e ali, por todos os cantos, onde a imigração tem penetrado, núcleos de estrangeiros se tem formado, conservando-se alheios ao nosso país. Não havendo escolas nossas, fundam eles as suas; recebem de além Atlântico, todos os objetos necessários e subvenção remuneradora, estudam sua língua, a história e a geografia de sua pátria; conservam suas tradições e seus costumes(...) Este fato, profundamente alarmante, só de há pouco tempo para cá conseguiu chamar a nossa atenção, sem que tenhamos, entretanto, procurando dar remédio a essa gravíssima anomalia.” ( Anuario/SP apud DEMARTINI, 1989, p.16).*

Grande parte das autoridades educacionais acreditavam que era necessário um grande esforço para manter os filhos dos ‘caboclos indolentes’ na escola, porém depoimentos de 25 professores que lecionaram antes de 1930, em 36 escolas oficiais que atendiam populações rurais do estado de São Paulo<sup>1</sup> demonstram que não haviam graves problemas de frequência.

---

<sup>1</sup> Estes depoimentos estão na pesquisa ‘velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo, realizado por Zeila de Brito Demartini, Sueli Cotrim Tenca e Alvaro Tenca. As duas primeiras da USP e o segundo da UNICAMP

Os depoimentos refletem que não haviam problemas de frequência por indolência dos pais, ao contrário, o não comparecimento às aulas dependiam das condições objetivas em que se realizava o trabalho agrário, e mesmo em épocas de colheitas, as crianças compareciam, mesmo que em menor número. É interessante observar que

*“...os professores procuravam usar certos recursos para controlar a frequência e também para prejudicar o rendimento dos alunos: revezamento das faltas entre os filhos, conversas com os pais, busca de alunos faltosos, ou mesmo certos ‘artifícios burocráticos’(...) como o desligamento dos alunos durante o período de colheita.” (DEMARTINI, 1985, p.67).*

A atitude dos fazendeiros era relativa. As vezes, ajudando a manter a frequência das crianças na escola – porque manter a escola na fazenda ajudava a valorizá-la, atraindo mão-de-obra. Outras vezes forçando os agricultores a utilizarem o trabalho das crianças na lavoura, no período de colheitas. A utilização do trabalho das crianças sofria ainda uma outra variação de acordo com a necessidade econômica e de sobrevivência dos pais.

Porém, apesar de faltas em épocas de colheitas, os professores adotavam algumas medidas para sanar as dificuldades de rendimento escolar. Estas medidas, a cargo do esforço e dedicação da professora, incluíam o reforço, atendimento individualizado e/ ou aulas extras para os alunos mais fracos dadas após o período normal de aulas.

O trabalho do professor era avaliado pelo conhecimento do aluno e sua carreira condicionada à aprovação que conseguisse nas escolas isoladas. A avaliação de rendimento escolar era feita por outras pessoas – autoridades locais, inspetores ou não – exercendo claramente o controle do trabalho do professor.

Apesar de evidenciada desde a 1ª República, as escolas rurais, mantêm-se em estado de extrema precariedade de funcionamento. Na década de 30, o debate sobre a educação rural ressurgiu, gerando iniciativas como a formação do Magistério para a zona rural e propõe-se a criação dos Cursos Normais Rurais, durante o 1º congresso de Educação Regional de 1935. A criação destes cursos vem atender as necessidades e a falta de preparo que os professores tinham para dar aula, principalmente para populações rurais, uma vez que os cursos da época era ‘muito bons, mas teóricos, muita teoria e pouca prática’.

Este ‘renovado’ interesse pelas escolas rurais – que sempre representaram uma fatia marginal e pequena nas preocupações do setor público – deve-se a

nova política do governo para se aparelhar e reformular o quadro de dependência que caracterizava o subsistema econômico da época, realçado ainda mais com o incipiente processo de industrialização.

*“O processo educativo levado a efeito neste meio tem uma função ‘retificadora’ na medida em que prepara estas populações para enfrentar de forma mais adequada o processo de subordinação do modo de produção capitalista, ou o que é mais comum, sua expulsão pura e simples, sendo o êxodo rural, o trabalho volante(os bóias-frias) suas expressões mais simplificadas.” (CALAZANS, 1985, p.163)*

A ação educativa torna-se elemento de consolidação desta realidade. “ O que a move em última análise, através de ações e reações, é ajudar a ‘normalização’ da ordem estabelecida que serve aos interesses da elite no poder.” (FREIRE apud CALAZANS, 1985, p. 163).

Em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expandir o ensino e preservar a arte e o folclore rurais.

Extremamente ideológicas as iniciativas do ensino rural estão comprometidas com a manutenção do ‘status-quo’ da cidade, da divisão natural entre cidade-campo. Na missão do professor que seria a de ‘demonstrar as excelências da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana’. (MAIA, 1982, p.28).

A 1ª Conferência Nacional de Educação (1941) informa através de estudos do INEP que fatores como a baixa produtividade do ensino expresso pelos altos índices de evasão e repetência, nível de qualificação dos professores – quase todos leigos -, precariedade das instalações escolares, falta de material e de equipamento, além de determinantes econômico-sociais da estrutura agrária concorrem para a precariedade do ensino rural.

A influência que as características do meio rural passam a exercer sobre a escolaridade a nível de 1º grau é realçada por estudos do INEP em 1957<sup>2</sup>, que concluem “... o menor constitui parte integrante da força de trabalho da família e esta é uma das razões perturbadoras de sua frequência escolar” bem como “... o pauperismo das populações, má distribuições das escolas, desestímulo do professor face aos vencimentos exíguos, mobilidade da população sem terras próprias, etc...” (MAIA , 1982, p.29).

---

<sup>2</sup> Inquérito sobre trabalho, escolarização de menores na Agricultura, envolvendo 140 municípios das regiões agrícolas mais produtivas do país.

NO III PSEC<sup>3</sup> que orientou as ações do MEC na década de 80 está de volta a prioridade para a educação rural, mas continua-se a ver de modo geral, que poucos tem sido feito para superar, ou até mesmo compreender a escola rural, buscando com ela alternativas e possibilidades.

Continuamos a ver um homem do campo “... desnutrido ( carente de alimentos), ignorante (carente de informações), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos com o exterior) e anômicos (carentes de laços sociais sólidos e consistentes)”.(CALAZANS, 1985, p.171), e a escola continua a ser uma entidade externa e estranha para a cultura e a visão de mundo do povo da roça. Por outro lado, esse mesmo povo reconhece, também, a necessidade e a importância desta escola.

A precariedade de recursos materiais, humanos e físicos ainda fazem parte da realidade que vivemos hoje – herança de décadas de abandono e falta de crédito.

Os problemas em relação às escolas multisseriadas continuam, porém, queremos crer que nelas existe um germe de uma nova escola, que possa abrir possibilidades para uma prática coerente e correspondente com as necessidades concretas do povo da roça.

Acreditamos, como FONSECA (1987, p.116, que

*“...por mais bonita e romântica que possa parecer a cena de uma ‘professorinha leiga’ à sombra de uma gameleira, ensinando as crianças sentadas na relva e escrevendo com carvão, em tábua de madeira branca, é preciso admitir que sombra de árvore não é banco de escola, carvão e tábua de madeira não são giz e quadro de giz. O ditado popular “ruim com ela , pior sem ela” não pode mais persistir para as crianças roceiras.”*

---

<sup>3</sup> Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-85).