

A ESCOLA RURAL BRASILEIRA: VENCENDO OS DESAFIOS NOS CAMINHOS E DESCAMINHOS DO TEMPO

Joana D´arc do Socorro Alexandrino de Araújo¹

INTRODUÇÃO

A educação rural no contexto brasileiro da Colônia e da República vem sendo alvo de dicotômicas visões que tendem a promover a sua descaracterização. No entanto, historicamente, o tema ganha espaço específico na pauta das discussões oficiais e de pesquisas que vem contribuindo para uma maior e efetiva inserção da especificidade do trabalho desenvolvido na escola com turmas multisseriadas.

Nessa Vertente abordarmos o processo educativo das práticas docentes em áreas rurais é importante se compreender a realidade escolar multisseriada, a qual, desde o Brasil-colônia, passa a existir ainda que oficiosamente. É, assim, inviável deixar de reconhecê-la como o modelo de ensino que atende à demanda escolar de ensino fundamental de 1ª a 4ª série no campo. Associado a isso, é imprescindível romper com as visões etereotipadas da educação rural que tentam dissociá-la da educação urbana, pois a relação existente entre esses dois eixos não se polariza, mas se completa. A escola rural e a escola urbana necessitam, portanto, manter uma mútua e construtiva relação rumo à ruptura das vias de submissão que se estabelecera entre elas.

Assim no âmbito da reflexão aqui proposta, parte de pesquisa exploratória a qual desenvolvemos no curso de mestrado da Universidade Federal do Piauí, realizamos uma breve análise da organização escolar multisseriada: os fatores de sua origem, a evidente contextualização de sua existência no meio rural brasileiro e a complexidade que caracteriza as experiências docentes desenvolvidas na realidade campesina.

Para construir este estudo, apoiamo-nos num dialogo teórico com autores como: Filho (2006), Araújo, Caldart e Molina (2004), Fernandes Cereoli e Caldart (2004), Petty, Tobim e Vera (1981), Aranha (1996) entre outros.

Classes multisseriadas: a textura da escola desafiadora do tempo

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências da Educação da UFPI

Compreendemos que, para abordar, o ensino regular do meio rural brasileiro, é necessário trazer à tona a realidade da escola com turmas multisseriadas, organização escolar que, embora tenha sido oficializada na segunda fase da educação imperial, em verdade só passa a existir após a expulsão dos jesuítas, com ou sem vínculo com o Estado, contando com o apoio de professores ambulantes, os quais, como andarilhos de fazenda em fazenda, incumbiam-se de levar instrução de primeiras letras, mesmo que de forma artesanal às, crianças e aos jovens.

Filho (2006) explicita que, no período colonial,

No Piauí, embora precárias e inconstantes, existiam escolas instaladas pelo governo. Em face da descontinuidade do seu funcionamento, a estrutura oficial de ensino apresentou resultados de reduzido alcance social. Entre as razões que determinaram esse resultado encontram-se as distâncias entre escolas localizadas nas cidades e vilas, e a maioria da população localizada nas fazendas bem como a inadequação da estrutura de ensino em relação a estrutura socioeconômica do Piauí. Deste modo surgiram formas alternativas de ensino que funcionavam no espaço privado (p.77).

Refletir acerca da história da escola rural requer, em primeiro lugar, buscar a compreensão dos motivos do descaso do poder público em relação ao nível de ensino de 1ª a 4ª série, primeiro segmento do ensino fundamental (antigo primário), sobretudo quanto à inserção do ensino regular em áreas rurais, o qual foi oficialmente reconhecido no Brasil na educação do Império. No entanto, Filho (2006), em estudo denominado “A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí”, revela que, durante a educação imperial, o maior interesse centrava-se no ensino propedêutico, ou seja, a preocupação primeira era preparar o aluno para ingressar no curso superior e para isso todo o sistema se voltava, em detrimento dos níveis secundário e primário, aos quais não se dedicava tanta atenção. Gerava-se assim uma total desarticulação entre esses níveis.

A organização escolar multisseriada, por sua vez, lança-se, oficialmente no Brasil determinada por novos estilos de organização, fundados na rigidez de um sistema hierárquico inspirado nas experiências do ensino mútuo, Lancaster, na Inglaterra, sobre a visão Kantiana de homem civilizado, destaca:

um só mestre para mil alunos [...] Esse processo barateia os custos, mas os resultados não são dos melhores. Em todo caso a idéia entusiasma muita gente por algum tempo, também fora da Inglaterra, chegando inclusive no Brasil (ARANHA, 1996, p. 147).

Sobre essa questão, segundo Filho (2006), explicita que no Piauí no decorrer do século XIX o método de ensino predominante é o simples ou simultâneo no qual o professor concomitantemente prestava atendimento às alunas de vários níveis de aprendizagem.

Desse modo, no século XIX, o método de Lancaster, baseado na concepção de sistema monitorial ou de ensino mútuo, foi bastante difundido na Europa, sobretudo na Inglaterra. O Brasil, por sua vez, apropria-se dessa proposta de ensino, criando, no Rio de Janeiro, através de decreto imperial de 1º de março, uma escola que deveria dimensionar o seu trabalho a partir desse método de ensino. Segundo essa proposta, “haveria apenas um professor por escola e, para cada grupo de dez alunos (decúria), haveria um aluno menos ignorante (decurião) que ensinaria os demais” (PILLETI, 2003, p. 43).

Assim, refletirmos sobre a contextualização da escola no meio rural brasileiro é, em última análise, buscar a inversão social dos discursos políticos e econômicos, que tentaram (e ainda tentam) descaracterizá-la, negando a sua importância para as classes populares, as quais historicamente sempre estiveram à margem, relegadas a um estado de submissão, enquanto recrudesciam os anseios elitistas de acesso ao poder e ao ensino superior.

No entanto, nem mesmo com a criação dos grupos escolares no final da década de 1920, período em que se instituiu o regime de organização escolar seriado², a orientação de trabalhar sob a estratégia multisseriada deixou de existir nos lugarejos, povoados e vilas. Tal organização de ensino permanece sendo até hoje o modelo de escola predominante no meio rural brasileiro.

Nesse sentido, Filho (2006, p. 49 - 50) destaca que foi conforme portaria imperial de 22.08.1825 que no Piauí foi implantado em Oeiras o método de ensino mútuo [...] que não obteve sucesso por falta de pessoas capacitadas para desenvolvê-lo.

² A seriação, inicialmente, divide os alunos por idade e pelo nível de domínio dos aprendizados esperados, com as crianças separadas por sexo.

É preciso, pois, reconhecermos que a escola com turmas multisseriadas não se reduz a um espaço constituído por salas de aula isoladas no meio rural brasileiro tendo em vista a sua dispersa população. Para além disso, é sobretudo um fenómeno concreto que existe e faz parte de um contexto campesino rico e permanente, o qual merece a construção de uma escola capaz de promover um ensino competente, desenvolvendo-se na contracorrente da visão que reforça a implantação de políticas, aparentemente voltadas para a educação rural, mas que, na verdade, tendem a favorecer os pressupostos de uma educação urbana numa visão de homogeneização acerca do espaço rural-urbano. Isso se evidencia nos pelos ranços que geram a expectativa de que a escola inserida no meio rural deva ser a típica escola urbana tradicional, com objetivos alheios ao desenvolvimento sustentável da educação, sobretudo humana, no meio rural.

Estudos como os de Petty, Tobim e Vera (1981), Calazans, Castro e Silva (1981), Arroyo (2004), Caldart (2004) abordam a problemática da educação do campo, não deixando de contemplar a construção de escolas para esse meio a educação formal, assim como a formação dos sujeitos que se inserem nos espaços escolares. Tais espaços existem e, implacavelmente, desafiam o tempo, porém encontram

[...] em muitas zonas, uma radical desvinculação entre a escola e o contexto em que esta se insere [...] Em última instância, produz-se uma disfuncionalidade entre a escola e o seu meio, decorrente da imposição de um modelo educativo que serve mais para a cidade do que propriamente às zonas rurais [...] (PETTY, TOBIM, VERA, 1981, p.32).

Petty, Tobim e Vera (1981) observam ainda que talvez o carácter fundamental do mundo rural seja sua condição de pobreza material tanto em termos familiares como em investimentos públicos (falta de eletricidade, água corrente, serviços etc) assim como a carência de recursos escolares, dados os altos índices de analfabetismo que se verificam, desde o período imperial, no contingente populacional brasileiro.

No Brasil e sobretudo nos estados do Nordeste, a alta quantidade de turmas multisseriadas apresenta-se com certa predominância. É preciso, pois, reconhecê-las em lugar de negá-las, principalmente os poderes públicos e as instâncias que dimensionam as políticas educacionais no Brasil, as quais

padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004, p.10).

No Brasil, em 2005³ havia 106.454 turmas multisseriadas e, desse total, 59.818 turmas encontram-se na região Nordeste, o que corresponde a 56% das turmas existentes no Brasil. O Nordeste, portanto, absorve mais da metade do número de turmas de todo o território nacional.

Assim evidencia-se que a existência de escolas com turmas multisseriadas no meio rural do Brasil é uma realidade que precisa ser vista e trabalhada, pois o número dessas turmas quantitativamente é representativo, havendo indicadores de que ainda existem muitos professores que atuam na organização escolar multisseriada os quais precisam estar construir competências para interagir na complexidade que caracteriza essa realidade educativa.

A prática docente no meio rural, as políticas educacionais e as especificidades das classes multisseriadas.

As políticas educacionais no Brasil não devem perder de vista a expressividade do fenômeno de experiências docentes multisseriadas no meio rural, com vistas se obter um diagnóstico contínuo mais próximo contínuo e fidedigno, o qual possibilite ações de intervenção junto à prática cotidiana concreta do professor inserido nessa realidade de ensino.

Há necessidade de se aprofundar conhecimentos acerca do trabalho docente elaborado na multissérie a fim de se buscar compreender as concepções didático-pedagógicas que alicerçam de fato a organização da prática escolar no meio rural brasileiro, pois, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004), não se estenderam até o campo os movimentos que, nas duas últimas décadas do século XX, protagonizaram os debates em torno da formação docente e do pensamento pedagógico progressista de que a educação é direito de todos. Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada, pois essa escola, apesar das tramas que ofuscam a sua existência no

³ Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Censo escolar 2005- MEC/INEP

decorrer da sua história e apesar dos vácuos intencionais empreendidos nessa trajetória, é uma realidade viva que sobrevive ao tempo. Por isso não deve ser negada, mas sim contar com as dignas condições físicas infra-estruturais e de formação de seus professores, para o seu pleno funcionamento.

Em verdade, o ensino regular em áreas rurais no Brasil vem, no decorrer dos anos, passando por muitas transformações, as quais inicialmente se deram pela reversão dos fluxos migratórios, em razão do surgimento de novas atividades econômicas. Isso vem provocar inquietação na comunidade científica no sentido de se trazerem ao palco de debate questões significativas para a compreensão do mundo da educação no eixo rural. É preciso, pois, compreendermos esse mundo para além da visão da agricultura, da produção e expressão de perdas. No que diz respeito à escola, é necessário considerar professores(as), alunos, ensino, aprendizagens, aspectos que se manifestam tanto nas especificidades quanto nas generalidades do lugar.

Quanto mais se afirma a especificidade do campo, mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p. 13).

Desse modo, conhecer as implicações do refluxo de novas aprendizagens na prática do professor da escola rural é tarefa imprescindível aos elaboradores de políticas públicas educacionais. A esse respeito, no texto preparatório da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, Fernandes, Cerioli, Caldart (2004) destacam que o primeiro e imprescindível elemento a ser percebido pelos agentes escolares, sobretudo o professor, é qual o tipo de educação que vem se oferecendo ao meio rural e que concepção de educação está no alicerce dessa oferta. É preciso, pois, que as políticas públicas educacionais sejam muito claras para professoras (es) assim como para outros agentes que promovem a educação escolar nesse meio, a fim de que possam ser agentes construtores de inovadoras práticas pedagógicas na escola.

Pensar em todas essas questões, sobretudo na escassez de dados e estudos sobre a experiência docente em escolas com turmas multisseriadas, nos faz compreender que, na educação do campo, as práticas das (os) professoras (es) na relação consigo mesmo, com o aluno e com a comunidade, poderá encontrar obstáculos, pois

silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas é um dado histórico que se torna preocupante [...] Um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito às questões do campo não chegando, a 1% as que tratam especificamente da Educação escolar no meio rural. O que é para muitos um dado preocupante.” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p.8).

Nessa discussão, Atta (2003), ao desenvolver pesquisas sobre as classes multisseriadas no estado da Bahia, revela que muitas das questões levantadas acerca dessas escolas nem sempre têm respostas, visto que a razão desse silêncio estaria

No fato de os municípios, de um modo em geral, quase só se preocupam com os problemas da zona urbana [...] e que a taxação do setor rural é de competência do Governo Federal que organiza as políticas e as ações diárias [...] isto reforça a hipótese de que a maioria dos dirigentes municipais são despreocupados da zona rural dita, desconhecendo os seus problemas, inclusive os vinculados à educação e, em relação a esses, consideram-se desobrigados. Se constroem uma sala e pagam uma professora [...] alimentam as estatísticas, mas não expressa a verdade sobre a qual eles não sabem falar (p.11).

Nesse cenário, nos últimos anos, temos visto o renascer da discussão sobre a educação, sobretudo a que se desenvolve na escola que se situa na zona rural, provocada especialmente pela influência dos movimentos sociais. No âmbito dessas discussões, revelam-se as faces da escola rural ou do campo quanto à natureza do conteúdo e à qualidade da educação que nela se pratica

A fim de buscar a concretização de direitos que são inerentes a todo ser humano situado e datado historicamente, seja por impulso de sua própria natureza - cada indivíduo sempre que satisfaz uma necessidade há sempre outra nova a enfrentar seja por conhecimento do que é exercitar a cidadania: o exercício de busca de atendimento de necessidades materiais e imateriais de qualidade e com suficiência, direito de uma moradia digna, o direito à educação pública e gratuita de qualidade, o direito ao trabalho, o direito à informação, o direito à liberdade [...] na realidade brasileira, morar no campo, em cidade do interior dos estados ou na periferia da capital, principalmente no Nordeste, ainda não ser proprietário de terra ou ser apenas pequeno proprietário significa viver em atraso, em carência, estar fadado a viver defices condições de vida, isto é, não ter acesso suficiente aos direitos humanos fundamentais: [...] domínio de informação escrita diversificada e fundamentada, etc – condições de estudo de boa qualidade, etc (BOMFIM, 2000, p. 180-181).

Podemos perceber que não é de se estranharem os equívocos que geram as permanentes lacunas na estrutura e organização voltadas para o delineamento da escola rural. Salvaguardam-se assim vestígios estereotipados que, fortemente, impregnam a reprodução histórica do campo de forma preconceituosa é acanhada.

Esse discurso se expressa com outra face no Relatório de apresentação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo aprovadas pelo parecer nº 36, em 04 de dezembro de 2001, no qual a relatora, Edla de Araújo Lira Soares, traz algumas reflexões históricas sobre as reformas que legalmente vêm dando suporte ao funcionamento das escolas rurais:

no Brasil todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação no campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária, no latifúndio e no trabalho escravo. Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados “(2002, p.7-8).

Todavia, observamos que a educação escolar do campo, para atingir os eixos de toda a sua abrangência e complexidade, precisa fugir das entranhas de uma perspectiva que a reduz aos interesses de grupos sociais hegemônicos.

A escola, desse modo, precisa banir o esforço de reproduzir a ideologia subjacente elaborada pela elite burguesa tanto quanto ter o cuidado de desvendá-la. Assim estará respaldando-se por uma visão mais dialética do poder, apropriando-se de matizes que darão um maior significado redefinidor da relação entre controle social e escolarização,

Como então construir a história da escola rural dissociada da urbana, como se uma não dependesse da outra? Essas escolas, suas histórias e seus atores necessitam estabelecer um relacionamento mútuo e construtivo no espaço nacional, a fim de que as dicotomias que se geram sobre a suas realidades sejam superadas. A relação escolar campo-cidade deve estreitar-se rumo à busca da inibição das vias de

submissão que se colocam entre esses eixos, a fim de que sejam desmistificados os estereótipos ideológicos que colocam o homem do campo como figura fraca, atrasada, incapaz de interagir e de (re) criar com o outro.

Por isso, salientamos a necessidade de superação desses rótulos pela comunidade escolar, sobretudo pelo professor, o que se faz de extrema importância para a apreensão de uma prática escolar liberta do predomínio cultural da ideologia liberal dominante. Isso pode levar o professor a ampliar e a compreender a visão de escola, de ensino, de aprendizagem e de sua própria interação no contexto sociopolítico com os alunos, de forma mais consciente e crítica.

CONCLUSÃO

A educação escolar multisseriada, vem sendo lesada no âmbito das políticas que delineiam o processo formativo do professor que desenvolve práticas docentes contextualizadas no meio rural. Mesmo assim resistem na trajetória histórica de sua existência a esse conjunto de forças que são desfavoráveis na caracterização de um projeto educativo coerente com os princípios que alicerçam a construção de uma base sólida norteadora de uma proposta curricular que contemple as especificidades do meio rural no âmbito das abordagens que se configuram não só na realidade local, mas também na amplitude da realidade nacional e mundial. Assim, é preciso que se assegure a garantia da dignidade e dos direitos de homens e mulheres à educação escolar e que não seja eles marcados por estereótipos que os rotulam e lhes negam a condição de acesso ao saber, o qual os liberta das amarras do domínio que dificulta a sua ascensão social, contrariando, assim, o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, é imprescindível que sejam superados os obstáculos que inviabilizam a construção de uma prática escolar que se dimensione para atender não só às necessidades do professor, mas também às do aluno e às dos demais agentes inseridos no meio socioeducacional rural.

No âmbito de toda essa abordagem, necessário se faz destacar a importância da priorização de políticas educacionais que contenham propostas claras, objetivas e viáveis voltadas para a valorização de um processo pedagógico que vise a assegurar a sistematização dos princípios que caracterizam a prática docente na escola com turmas multisseriadas, buscando-se a ressignificação desse fenômeno escolar, que

não deve ser negado, mas sim considerado, porque é uma realidade existente no contexto rural brasileiro, precisando ser trabalhada e não ignorada.

REFERENCIAIS

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, CARDART; MOLINA, Apresentação. In: ARROYO, M. G.; CARDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004. p. 19-63.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ATTA, D. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal – PRADEM. **Escola de classe multisseriada**. PRADEM – Salvador: UFBA, FMC, 2003. p. 09 – 21.

CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M. de; SILVA, H. R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas: 2. ed.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Conselho Nacional de Educação. 2002.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. p. 19 – 63.

FILHO, A. C. **a escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850 – 1889**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo:Ática, 1993.

PETTY, M.; TOBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In. WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas: 2. ed.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31 – 63.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo – SP: Ática, 2003.

WERTHRIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Orgs). **Educação rural no terceiro mundo:** experiências e novas alternativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.