

A ORGANIZAÇÃO DE UMA CLASSE MULTISSERIADA INSERIDA NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO RIO GRANDE DO SUL

Débora de Lima Velho Junges*

RESUMO: Dados do Censo Escolar de 2011 informam que cerca de um milhão de alunos brasileiros estudavam em classes multisseriadas de escolas do campo. Entretanto, conforme levantamento do INEP (2007), a qualidade da educação dessas escolas não é a esperada pelos órgãos públicos de gestão. Para compreender como é organizada, do ponto de vista pedagógico, uma classe multisseriada inserida no Programa Escola Ativa do MEC, foram observadas aulas e realizadas entrevistas com uma professora de escola do campo do município de Novo Hamburgo/RS. As fer-

ramentas teóricas do estudo estão vinculadas com as teorizações sobre poder de Michel Foucault. Quando da análise do material empírico a respeito da distribuição do tempo, do espaço e dos conteúdos estudados na classe multisseriada, foi possível perceber a existência de movimentos de contraconduta por parte da professora, que não se submeteu ao que era indicado pelo programa oficial do governo.

Palavras-chave: classe multisseriada; educação do campo; organização pedagógica.

THE ORGANIZATION OF A CLASS MULTISERIALTE INSERTED IN PROGRAMA ESCOLA ATIVA IN RIO GRANDE DO SUL

ABSTRACT: The Censo Escolar 2011 report that around one million of Brazilian children studying in classes multiseriate of the field. However, according to a survey of INEP (2007), the quality of education of these schools is not the expected by public management. To understand how it is organized, the pedagogical point of view, a class multiseriate inserted in Programa Escola Ativa from MEC, were observed lessons and was interviewed a school teacher of the field in the city of Novo Hamburgo/RS. The

theoretical tools of the study are linked with theorizations of Michel Foucault about power. In the analysis of the empirical material about distribution of the time, space and the contents studied in class multiseriate, was possible to perceive the existence of movement of against conduct by the teacher, who did not submit to what was indicated by the program officer government.

Keywords: class multiseriate; education field, pedagogical organization.

* Doutoranda e Mestra em Educação pela Unisinos. Licenciada em Matemática pela Unisinos. E-mail: deborajunges@gmail.

INTRODUÇÃO

Escolas que reúnem em uma mesma sala de aula alunos de diferentes idades e diferentes idades e níveis escolares fazem parte da realidade da educação brasileira, especialmente nos espaços marcados pela ruralidade, e são consideradas um dos grandes desafios pedagógicos no contexto educacional. Forte indício da presença desta organização escolar são os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2011 que identificou 45.716 escolas no Brasil com classes multisseriadas. Dentre essas, 42.711 ficavam na zona rural, contabilizando 1.040.395 matrículas no Ensino Fundamental.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007, p. 25) compreende como classes multisseriadas aquelas que “têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe”. Geralmente, essas contam com a presença de um único professor (unidocência) que tem a incumbência de ensinar todos os alunos, cada um em seu nível escolar.

Inserido nesse contexto, este artigo foi elaborado no sentido de compreender como é organizada, do ponto de vista pedagógico, uma classe multisseriada de uma escola do campo do município de Novo Hamburgo no estado do Rio Grande do Sul inserida no Programa Escola Ativa do Ministério da Educação (MEC), que atualmente é a única política pública do país voltada diretamente às escolas com multisseriação.

Para tanto, inicialmente é relevante trazer para a discussão as políticas pú-

blicas nacionais direcionadas à questão da melhoria na qualidade educacional oferecida pelas escolas do campo multisseriadas, que estão vinculadas às orientações estabelecidas pela Lei nº 9394/96 – LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

POLÍTICAS PÚBLICAS E CLASSES MULTISSERIADAS

Pertinentemente à Educação Básica, o artigo 28 da LDBEN determina que:

Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O referido artigo possibilitou um avanço nas discussões brasileiras sobre a educação do campo. Do mesmo modo, propiciou caminhos para a implantação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (conforme parecer do Conselho Nacional de Educação juntamente com a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 36/2001, aprovado em 4/12/2001 e homologado em 12/3/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, de 3/4/2002).

As diretrizes operacionais reforçaram as orientações estabelecidas pela LDBEM com relação ao respeito à diversidade do campo em diferentes aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e de etnia – conforme artigo 5º), quanto a flexibilidade da organização do calendário escolar (artigo 7º) e à liberdade para organização de atividades pedagógicas em diversos espaços (artigo 7º, parágrafo 2). Além disso, também garantiu os mecanismos de gestão democrática (artigo 10º). No entanto, não contemplou em nenhum de seus artigos a questão das classes multisseriadas. Essa demanda foi abordada seis anos depois, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo.

O artigo 10º dessa resolução estabelece, entre outras normativas, que o planejamento da educação do campo considerará sempre as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade, seja a educação oferecida em escolas da comunidade multisseriadas ou não. Em seu 2º parágrafo, o mesmo artigo determina que as escolas multisseriadas “necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente”.

Assim, de acordo com esse documento, uma vez articulados, diversos fatores serão definitivos para que seja alcançada a qualidade esperada. Con-

tudo, pela publicação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) em 2007, a situação das escolas multisseriadas no país está fora do padrão esperado pelos órgãos públicos de gestão da educação. O que também vem sendo observado em pesquisas desenvolvidas por Hage (2009) neste contexto educacional específico.

Como forma de solucionar o problema do desempenho apresentado pelos alunos que estudam em classes multisseriadas de escolas do campo nos índices de avaliação externos, foi implementado pelo Estado brasileiro o Programa Escola Ativa. De acordo com informação do MEC, esse programa se propõe a:

apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;

Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;

Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;

Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

O Programa Escola Ativa tem suas origens na experiência colombiana iniciada em 1975, denominada Programa Escuela Nueva, e começou a ser implementado no Brasil no ano de 1997

por meio de convênios do MEC com o Banco Mundial (MARSÍGLIA; MARTINS, 2010). Segundo Villar (1995, p. 360, tradução nossa), “o Programa Escuela Nueva é baseado nos princípios da aprendizagem ativa, proporcionando às crianças oportunidades para avançar em seu próprio ritmo e com um currículo adaptado às características socioculturais de cada região do país”. Os objetivos do Programa Escuela Nueva se assemelham aos do Programa Escuela Nueva, no sentido de que os dois procuram adaptar o currículo escolar às necessidades do campo. Todavia, é neste aspecto que Hage (2010) percebe restrições no Programa Escuela Nueva. Enquanto sugere propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos direcionados às especificidades do campo, o material didático pedagógico desenvolvido pelo MEC estimula “o desenvolvimento de uma única proposta pedagógica, curricular e metodológica para todo o país, desconsiderando a heterogeneidade e a pluralidade identitária que configura as populações do meio rural no país” (*ibidem*), já que todas as escolas que aderirem à iniciativa recebem o mesmo material. Convergindo com as posições que Knijnik e Wanderer (2013) desenvolvem em uma análise do programa, servindo-se primordialmente da noção da governamentalidade, como formulada por Michel Foucault.

A PESQUISA EMPÍRICA

Nesta pesquisa, como metodologia utilizada para a produção do material

empírico foram realizadas entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas com a professora de uma classe multisseriada de escola do campo do município gaúcho de Novo Hamburgo e observações de aulas.

Para a análise do material, relacionada à teoria foucaultiana do discurso, as entrevistas foram consideradas situadas dentro de determinados campos discursivos e procurando ficar no nível do dito. Para Foucault (1995), as falas obedecem a um conjunto de regras discursivas que são produzidas historicamente e submetidas a um regime de verdade. Nesta perspectiva, não há espaço para interpretações acerca do dito ou à procura por um significado oculto. “[...] Não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria” (*ibidem*, p. 54).

A escola em questão possuía uma sala de aula, uma secretaria e um espaço compartilhado pelo laboratório de informática e pela biblioteca. No período da produção do material de pesquisa, a turma era composta por treze alunos: três no 1º ano do Ensino Fundamental, um no 2º, e três em cada um dos 3º, 4º e 5º anos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção serão discutidas algumas das posições de Michel Foucault

sobre poder¹, pertinentes para analisar as questões de organização, do ponto de vista pedagógico, da classe multisseriada da escola escolhida como local para produção do material empírico.

Para Foucault (2004), no decorrer dos séculos XVII e XVIII, com o crescimento demográfico e o desenvolvimento do aparelho de produção industrial e capitalista, foram constituídos espaços ou instituições disciplinares que passaram a utilizar tecnologias para o controle dos corpos dos indivíduos. Tais práticas de poder, “que permitem o controle minucioso das operações do corpo” (*ibidem*, p. 118), passam a ser exercidas sobre todo o corpo social, impondo sobre esse uma relação de docilidade e de utilidade para a produção de sujeitos disciplinados. Foucault (*ibidem*) mostra que a atenção com o exercício do poder sobre os corpos esteve presente em qualquer sociedade, no entanto, no decorrer dos séculos XVII e XVIII houve modificações e ampliações sobre as formas de poder a que os indivíduos passaram a ser submetidos. A escala foi ampliada, procurando se controlar não somente o que o indivíduo faz/produz, mas também a forma como faz/produz e o tempo que leva para concluir uma tarefa. Assim, o poder passou a ser operado sob o todo do processo, e não apenas em seu produto final.

¹ Em seus estudos, Foucault não procura construir um conceito ou uma teoria sobre o poder, mas, sim, analisa as relações de poder como prática social e suas formas de exercício na sociedade (VEIGANETO, 2008). A análise foucaultiana desloca a questão do poder unicamente exercido pelo Estado para percebê-lo presente em todas as dimensões sociais atuais. Nesse sentido, as relações de poder circulam e estão presentes em todos os aparelhos e instituições, agindo na e sobre a sociedade.

O objetivo desses mecanismos de poder é a docilidade dos corpos, de forma que os indivíduos sujeitados a esse disciplinamento se tornem úteis para a sociedade. A isso Foucault (*ibidem*) chama de poder disciplinar. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (*ibidem*, p. 119). Nesse sentido, o poder disciplinar procura reduzir a mobilização política produtora de individualidades, ao mesmo tempo em que promove o potencial econômico dos corpos. Mas, conforme Veiga-Neto (2004), é importante esclarecer que não há tecnologias impostas à força quanto da fabricação de corpos dóceis no poder disciplinar. O que há são poderes que atuam no âmbito do corpo e dos saberes, que os manipulam e levam ao disciplinamento dócil. Nesse contexto, o poder disciplinar passa a ser exercido em diversas instituições sociais em suas formas modernas, tais como a prisão, o hospital, a fábrica, o asilo, e também a escola (*ibidem*).

Foucault (2004) explica que a disciplina fabrica corpos dóceis através de algumas técnicas essenciais: a arte das distribuições, o controle da atividade, a organização das gêneses e a composição das forças. Para o filósofo (*ibidem*), a arte das distribuições está relacionada à organização dos indivíduos no espaço, e, para isso, o poder disciplinar pode se utilizar, ou não, de cercas, de muros ou de prédios fechados para o enclausuramento dos indivíduos. A disciplina tem a necessidade de dividir um espaço

para cada indivíduo, evitando, assim, a formação de grupos ou de aglomeramentos. A segunda técnica do poder disciplinar diz respeito ao controle rigoroso do tempo empregado nas mais diversas atividades, durante as quais o corpo deve estar totalmente aplicado à execução de sua tarefa. Para tanto, a disciplina ensina a perfeita posição do corpo para que não ocorra perda de tempo e “impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez” (*ibidem*, p. 130). Já a terceira técnica se articula com a segunda, pois o poder disciplinar sobre o tempo garante a organização e o controle máximo de todo o processo, com vistas a se alcançar o melhor resultado final do que foi produzido no desenvolvimento das atividades. Foucault (*ibidem*) também argumenta que a organização e que o controle do tempo e do espaço na disciplina passam a compor forças para “construir uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe” (*ibidem*, p. 138). Assim, a atividade que cada indivíduo exerce serve a um coletivo e se articula com outro, de modo que a combinação se torna forte e eficiente.

Analisando a sociedade disciplinar tal como compreendida por Foucault, Deleuze (1992) identifica que esse modelo de sociedade, marcado pela organização de meios de espaços fechados de confinamento, teve seu apogeu no início do século XX, mas que passa a declinar após a Segunda Guerra Mundial. Para ele, (*ibidem*), estamos em um processo de passagem da sociedade de

disciplina para a sociedade de controle. “É certo que entramos em sociedade de ‘controle’, que já não são exatamente disciplinares. Foucault [...] é um dos primeiros a dizer que as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos” (*ibidem*, p. 215-216).

Veiga-Neto (2004) argumenta que Foucault, em seus estudos, tematizou três dimensões do poder: o poder soberano, o poder disciplinar e as tecnologias do biopoder. Esse último poder foi se constituindo no final do século XVIII e é o que Deleuze (1992) compreende como o que caracteriza a sociedade de controle como uma nova ordem social, uma sociedade que provém do poder disciplinar, mas que amplia sua atuação sobre toda a população e que tem aspectos diferentes da tecnologia disciplinar.

Um das modificações entre o poder disciplinar e o biopoder diz respeito a sua nova escala/ordem. Ao passo que o poder disciplinar tinha como objeto o corpo dos indivíduos, promovendo a individualização dos homens, o biopoder é mais vasto, pois se aplica à vida dos indivíduos como constituintes de uma população (GALLO, 2008). Por esse motivo, os efeitos do biopoder ocorrem no âmbito coletivo, em processos globais da vida de uma população, tais como o controle sobre a natalidade, a longevidade e a mortalidade da população; “trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc.” (FOUCAULT, 2005, p. 289 - 290).

Na sociedade disciplinar, as organizações de confinamento moderno, como a família, a escola, a caserna, a fábrica, o hospital e a prisão, realizavam o controle de cada indivíduo que estivesse em suas instalações. Deleuze (1992) compreende que, na mudança de ênfase para a sociedade de controle, tais meios de enclausuramento perdem suas forças de controle e são alvo de discussões, pois não é possível controlar toda uma população em uma instituição fechada, e é exatamente esse controle mais amplo que interessa à sociedade. Gallo e Aspis (2010), ao analisarem a sociedade de controle como concebida por Deleuze, observam que os indivíduos passam a ser vistos como variáveis inseparáveis, sua importância está no coletivo e não mais na sua individualidade independente.

É nesse contexto, marcado pelo borramento das técnicas disciplinares para as de controle, ou da sociedade disciplinar para uma sociedade de controle (DELEUZE, 1992), que analiso a organização da classe multisseriada da escola estudada.

A ORGANIZAÇÃO DA CLASSE MULTISSERIADA

No ano de 2010, foi distribuído pelo MEC o *Caderno de Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores* para as escolas participantes do Programa Escola Ativa, que é um material complementar para a formação específica de professores que atuam em classes multisseriadas e que pretende fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a organização do trabalho pedagógico.

O *Caderno de Orientações Pedagógicas* está organizado em duas unidades. A primeira discute a concepção, os fundamentos e os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo no contexto histórico-político de direito dos povos do campo às políticas públicas de educação e apresenta os objetivos do Programa Escola Ativa.

A segunda unidade, por sua vez, está subdividida em oito módulos, sendo que o segundo é denominado “Organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas que adotam o Programa Escola Ativa” e evidencia que o trabalho pedagógico em uma classe multisseriada não pode ser disposto como em uma classe regular, onde cada ano/série estuda em uma sala própria, propondo, assim, a seguinte organização:

Que, mesmo que os(as) educandos(as) sejam organizados por série para melhor circulação de informações, se trabalhe alternadamente com grupos, com todas as séries e entre séries, para que as crianças possam exercitar diferentes possibilidades de cooperação, de comparação e de troca de experiências e conhecimentos. A presença de uma criança mais experiente em contato com crianças menores pode se tornar fonte de aprendizagens.

Que em cada grupo haja um monitor, escolhido pelos(as) educandos(as), que auxiliará o trabalho da(o) educadora(or) quando estiver em outro grupo coordenando o desenvolvimento das atividades. (MEC, 2009, p. 40)

Sobre a organização dos alunos em sala de aula, Foucault (2004) discute que, no século XVIII, a ordenação por fileiras passou a definir a distribui-

ção dos indivíduos no espaço escolar como uma forma de garantir o controle disciplinar dos mestres para com seus alunos. Assim como ocorria com os operários nas fábricas, cada aluno possuía um lugar específico e fixo na classe, de maneira alinhada com o colega à sua frente. Os alunos eram distribuídos conforme orientação do professor e não tinham a permissão de trocar de lugar. Esta técnica disciplinar “tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos” (*ibidem*, p. 126).

Ao analisar a ordenação das classes multisseriadas em uma escola de Costão – localidade do município de Estrela/RS – no período da Campanha de Nacionalização no Estado Novo (1937 – 1945), Wanderer (2007) destacou que cada aluno possuía uma posição definida na sala de aula, conforme o gênero e o tempo de permanência na escola (os mais velhos na frente, enquanto que os alunos da 1ª série sentavam-se nos bancos mais afastados). Assim, o professor poderia identificar cada indivíduo pelo lugar que ocupava, “possibilitando delimitar suas ausências e presenças e facilitar a vigilância sobre o seu comportamento e ações, instituindo mecanismos para melhor conhecê-los e administrá-los” (*ibidem*, 96).

Diferentemente do que foi observado por Wanderer e daquilo o que Foucault (2004) denomina como uma técnica dos processos disciplinares, o *Caderno de Orientações Pedagógicas* não sugere a utilização de fileiras como forma de organização espacial das classes multisseriadas, orientando para certa mobilidade entre os indivíduos (constituição de grupos de trabalho com alu-

nos de diferentes níveis escolares para promoção de trocas de experiências). Além disso, o Programa Escola Ativa propõe um conjunto de atividades em grupos diversificados (entre alunos de uma mesma série ou de séries diferentes, sem distinções de gênero ou de idade), indicando, de certa forma, uma mudança na distribuição dos corpos para a manutenção da ordem e se aproximando dos mecanismos da sociedade de controle, em que os indivíduos são partes inseparáveis de um coletivo (DELEUZE, 1992).

Na escola, o professor passa a orientar as atividades do grupo, e cada aluno cuida de sua tarefa individualmente e também da tarefa do outro, de forma que o grupo possa realizar a atividade (GALLO; ASPIS, 2010). O controle não é exercido apenas pela figura do professor, a manutenção da ordem passa a ser responsabilidade de todos. Nesse sentido, é interessante a indicação do *Caderno de Orientações Pedagógicas* de que o professor eleja um monitor para cada grupo de alunos de forma a auxiliá-lo nas tarefas propostas. Assim, o professor divide seu controle sobre seus alunos e amplia sua visão do todo.

Na escola de Novo Hamburgo foi observado que os treze alunos eram organizados em grupos, entretanto, a professora não adotou a prática de monitores e a alternância dos integrantes dos grupos (crianças de diferentes anos sentadas juntas). Os alunos eram agrupados da seguinte forma: um grupo era constituído pelos três alunos do 1º ano juntamente com o único aluno do 2º ano; outro grupo era formado pelos três alunos do 3º ano; o terceiro grupo, pe-

los três alunos do 4º; e o último, pelos três alunos do 5º ano. Geralmente, os grupos formados pelos alunos do 4º e do 5º anos sentavam-se mais próximos do quadro, e os outros dois grupos, atrás. Esta distribuição, a dos alunos de anos escolares mais avançados próximos ao quadro enquanto os mais jovens sentavam-se atrás, também foi uma prática observada por Wanderer (2007). Mesmo que os alunos pudessem escolher o lugar em que queriam sentar, desde que no grupo correspondente a sua série, havia certa ordenação do espaço escolar definido pela professora.

Veiga-Neto (2008), ao discutir as mudanças/transições curriculares “da ênfase na disciplina para a ênfase no controle” (*ibidem*, p. 36, grifos do autor), argumenta que, na atual sociedade de controle, há uma mudança de ênfase nas técnicas e nos sistemas de poder. “[...] Enquanto que o disciplinamento leva a estados de docilidade duradoura, o controle parece estimular a flexibilidade, pois provoca, naqueles sobre o qual atua, artimanhas e artifícios de escape, evasiva e (no limite) recusa” (*ibidem*, p. 54). Ou seja, as técnicas disciplinares produzem corpos dóceis, e as de controle produzem indivíduos flexíveis.

O que acontecia na classe multisseriada analisada parece destoar de uma organização rígida, já que os alunos podiam escolher o lugar que ocupariam no grupo. Assim, a prática organizacional do trabalho pedagógico perde a rigidez presente nas observações realizadas por Wanderer (2007) e se torna mais flexível (VIEGA-NETO, 2008), no qual a utilização estratégica do espaço não é uma característica

fundamental para a manutenção das atividades escolares.

Na classe multisseriada observada, além de os alunos serem distribuídos em grupos, em algumas atividades propostas pela professora, todos os alunos participavam juntos. Por exemplo, em uma das aulas, a professora abordou a questão de comparação de medidas solicitando que os alunos medissem a distância do passo dos colegas com um pedaço de cordão, cortando o tamanho correspondente às passadas. Durante a tarefa proposta, todos os alunos interagiram com colegas de diferentes anos escolares.

A flexibilidade na distribuição dos alunos no espaço escolar, seja em pequenos grupos seja com todos os alunos participando juntos de uma mesma atividade, como no relato acima, constituem-se em procedimentos de controle cada vez mais comuns, diante da liquidez pós-moderna (MORAES, 2008).

O segundo ponto a ser analisado sobre a forma organizacional da classe multisseriada diz respeito ao tempo e à distribuição de conteúdos trabalhados em sala de aula.

Ao discutir as técnicas de poder disciplinar, Foucault (2004) mostra que, no começo do século XIX, o tempo escolar foi dividido em horários rígidos para cada atividade, com a finalidade “de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por sedação, por síntese e totalização” (*ibidem*, p. 136). Os programas de ensino privilegiavam, controlavam e segmentavam a distribuição do tempo com o máximo de cuidado, para que fosse utilizado de forma eficiente. O professor estabelecia todas

as etapas a serem seguidas pelos alunos, e estes deveriam executar as tarefas estabelecendo relações entre o tempo e a produtividade (MORAES, 2008).

Comenius (2006) já afirmava que seria conveniente para o professor que todos os alunos realizassem uma só tarefa ao mesmo tempo e que estudassem juntos uma mesma matéria, reduzindo, assim, o trabalho do professor, tendo em vista que os alunos poderiam discutir e se ajudar. Para isso, seria necessário que o tempo escolar fosse rigorosamente dividido, de modo que em todos os momentos houvesse uma tarefa a ser realizada. Nesse sentido, a organização da sala de aula está relacionada à sua divisão temporal em matérias e em atividades propostas, de forma que os alunos sempre estejam ocupados, e ocupados com as mesmas tarefas, buscando o enquadramento dos indivíduos e uma máxima produtividade.

No *Caderno de Orientações Pedagógicas* do Programa Escola Ativa, é apresentada uma sugestão de organização temporal da atividade escolar em uma classe multisseriada, com vistas a qualificar a atuação docente e a aprendizagem dos alunos:

- 1) Trabalhe leitura todos os dias;
- 2) Trabalhe Matemática todos os dias;
- 3) Trabalhe Geografia, História ou Ciência Natural 2 horas por semana cada uma (os conteúdos de Português e Matemática podem ser abordados no estudo das outras matérias).

Sugerimos, ainda, que o tempo diário seja dividido entre atividades dentro da sala, com os livros ou não, e ati-

vidades fora da sala de aula, buscando unir todo o grupo. (*ibidem*, p. 64)

Assim como compreendido por Foucault (2004) sobre a divisão do tempo na escola disciplinar, em que a marcação do relógio determina a utilização do tempo, o *Caderno de Orientações Pedagógicas* também segue, em parte, a lógica de divisão temporal. Segundo a orientação, os professores devem trabalhar todos os dias conteúdos de Português e de Matemática e destinar duas horas por semana para as áreas de Geografia, de História e de Ciência Natural. O tempo destinado às áreas de Português e de Matemática não é determinado pela divisão das horas na semana, como referido sobre as outras três disciplinas, mas elas precisam ser trabalhadas todos os dias. O planejamento da atividade escolar precisa contemplar, portanto, estas cinco disciplinas: Português, Matemática, Geografia, História e Ciência Natural. De certa forma, as orientações do Programa Escola Ativa seguem a mesma distribuição do tempo que podemos observar na maioria das escolas, ou seja, que há uma primazia pelo trabalho com os conteúdos de Português e de Matemática se comparado ao tempo destinado às outras disciplinas do currículo escolar.

Foi observado que, na classe multisseriada em questão, o planejamento da professora não seguia uma ordem determinada e que também não eram divididos entre os dias da semana o tempo destinado às diversas disciplinas. Apenas a aula da Educação Física tinha dia e horário específico, já que era orientado por uma outra professora que vinha à escola nesse período da se-

mana. Diferentemente do que sugerido no *Caderno de Orientações Pedagógicas*, a professora não controlava o tempo de trabalho entre cada uma das disciplinas, e nem todos os dias eram trabalhados conteúdos de Português e de Matemática. Houve dias em que somente uma disciplina foi contemplada.

Na maioria das vezes, a professora conduzia uma atividade com o grupo dos alunos do 1º e do 2º anos, enfatizando as questões relacionadas à alfabetização, ao letramento e à construção do número, e outra diferente para os alunos do 3º, do 4º e do 5º anos, com os quais contemplava conteúdos de Geografia, História e Ciência Natural, além de Português e de Matemática.

Também se observou que o tempo diário das aulas não era dividido entre atividades com e sem o livro didático e momentos dentro e fora da sala de aula, como sugere o *Caderno de Orientações Pedagógicas*. A professora definia a organização da aula conforme o seu planejamento e o conteúdo a ser estudado no dia. Ou seja, a divisão das tarefas escolares não seguia um padrão único de distribuição do horário, era flexível. Por sinal, os “Cadernos de Ensino e Aprendizagem”, que são os livros didáticos enviados pelo MEC, compunham um material pedagógico pouco utilizado pela professora. Sobre a utilização de tais livros, a professora comentou: “*algumas atividades eu pego dos livros, totalmente não, mas eu utilizo os livros do Escola Ativa como material de apoio para o meu planejamento semanal*”. Além disso, a professora também rela-

toou que, às vezes, os alunos “*fazem alguma atividade dos livros didáticos, mas é difícil, porque elas [as atividades] não são contextualizadas com a vivência e, em alguns pontos, não são adequados ao nível de aprendizagem dos meus alunos*”.

Segundo o MEC (2005), os livros didáticos do Programa Escola Ativa foram elaborados para o atendimento a alunos de classes multisseriadas do país, permitindo adequações aos currículos municipais e estaduais. Por meio deles, o aluno desenvolveria maior autonomia no processo de aprendizagem, já que “os próprios alunos podem agilizar o desenvolvimento das atividades a partir das informações contidas em cada seção (atividade)” (*ibidem*, p. 108). Assim, não seria necessário que o aluno esperasse que o professor lhe passasse as instruções para as atividades do dia, pois ele teria essas instruções no próprio livro didático. Além disso, outra vantagem apresentada pelo MEC, é a de facilitação do planejamento e do desenvolvimento das aulas pelo professor e a da qualificação deste como orientador e avaliador da aprendizagem, evitando que “se limite a passar instruções rotineiras aos alunos” (*ibidem*, p. 109).

No entanto, a professora da classe multisseriada de Novo Hamburgo havia optado por utilizar os livros didáticos enviados como materiais de apoio para o seu planejamento, tendo em vista que algumas atividades propostas pelos “Cadernos de Ensino e Aprendizagem” eram, segundo ela, “descontextualizadas e inadequadas ao nível de aprendizagem de seus alunos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações realizadas neste estudo quanto a preocupação do Estado brasileiro em se qualificar o ensino prestado nas classes multisseriadas de escolas do campo no país por meio da implementação de políticas públicas específicas direcionadas a esta demanda, que no caso encontra seu expoente no Programa Escola Ativa do MEC, foi possível perceber que tais propostas se mostram, muitas vezes, descontextualizadas com as necessidades das escolas que se encontram nessa situação. Algo que também foi apontado por Hage (2006) ao relatar que há um evidente contraste entre os marcos legais instituídos pela política nacional de educação que asseguram as adequações no atendimento à escolarização da vida do campo e a realidade vivenciada pelos professores e pelos alunos nas escolas de classes multisseriadas desses espaços.

O distanciamento das propostas do Programa Escola Ativa com o que era praticado na forma de organização da classe multisseriada de Novo Hamburgo sugere a presença de movimentos de contraconduta² às imposições do governo, até mesmo pela percepção da professora que os materiais enviados pelo MEC não estavam adaptados à realidade dos alunos que frequentavam a escola.

² Foucault (2008) propôs o termo contraconduta para indicar o movimento de lutas contra as tecnologias que promovem a condução dos sujeitos, ou seja, movimentos de resistência. “São movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores [...], por outros procedimentos e de outros métodos. São movimentos que também procura, eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir”. (*ibidem*, p. 256-257)

Neste movimento de contraconduta ocorre um rompimento da obediência para com o que é definido pelo Estado. Assim, a ação da professora na organização do espaço, do tempo e da distribuição de conteúdos pode ser entendida como uma manifestação de contraconduta às orientações do Programa Escola Ativa, pois ao definir a organização do trabalho pedagógico na classe multisseriada conforme as suas posições pessoais, ela utilizou estratégias que diferem em certos aspectos daquelas recomendadas pelo Estado, convergindo com a discussão de Bocasanta e Knijnik (2013).

Em consonância com o que foi observado na pesquisa, mostra-se relevante, no cenário nacional de políticas públicas para as escolas do campo com classes multisseriadas, analisar as posições e proposições do Estado enquanto vivemos em um momento de borramento e mudança de ênfase nas tecnologias de condução e nos sistemas de poder de uma sociedade que ainda é disciplinar, mas que se torna cada vez mais flexível.

REFERÊNCIAS

- BOCASANTA, Daiane; KNIJNIK, Gelsa. Escola e sociedade de consumidores: um estudo com crianças catadoras. *Educação em Revista*. UFMG, 2013.
- BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. 1. ed. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992.

- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel; SENELLART, Michel (Ed.). *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GALLO, Silvio. Foucault: (Re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Figuras de Foucault*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. *Pro-Posições* [online]. Campinas, 2010, v.21, n.1.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: 2006.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. *I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia*. Salvador, 2009.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Educação do campo e transgressão do paradigma (multi)seriado nas escolas rurais. In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu - MG. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd*. Rio de Janeiro: 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Panorama da educação no campo*. Brasília: INEP, 2007.
- KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), São Paulo, 2013.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. O Programa Escola Ativa: análise crítica. In: VII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação, 2010, Belo Horizonte - MG. *Anais do VII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação*. São João Del-Rei: Editora UFSJ, 2010. p. 1-13.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - MEC. *Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001*. Parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 4 de dezembro de 2001.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - MEC. Resolução RE nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 3 de abril de 2002.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - MEC. Resolução RE nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 28 de abril de 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Guia para a formação de professores da Escola Ativa*. Brasília: MEC-Secad, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: MEC-Secad, mar. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Programa Escola Ativa. *Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores*. Brasília: MEC-Secad, 2009.

MORAES, Antônio Luiz de. *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*, 2008, v. 3. p. 35-58.

VILLAR, Rodrigo. El programa escuela nueva. *Revista Educacion y Pedagogia*: 1995, v. 7, n. 14-15. p. 357-382.

WANDERER, Fernanda. *Escola e matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.