

CONTRIBUIÇÕES GERAIS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALAS MULTISSERIADAS

GENERAL CONTRIBUTIONS OF PEDAGOGICAL WORK IN MULTIGRADE CLASSES

CONTRIBUCIONES GENERALES PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO EN AULAS DE MULTIGRADO

Ana Carolina Galvão Marsiglia¹

Lígia Márcia Martins²

RESUMO: Este texto apresenta uma reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico em salas multisseriadas de forma a contribuir no enfrentamento de problemas centrais da Educação do Campo e da escola pública em geral. Situamos e problematizamos historicamente a seriação escolar para, em seguida, discutir o reflexo do planejamento de ensino (horizontal e vertical), da grupalização dos alunos (estabelecendo distinções entre grupo e agrupamento) e da necessária grupalização sobre a promoção da aprendizagem. Visamos fornecer elementos que suscitem análises acerca da normatização das salas seriadas, apontando que nelas, tanto quanto em salas multisseriadas, existem possibilidades e limites para a prática pedagógica. Nesse sentido, registramos o convite para que os professores operem na direção da superação dos limites por meio da otimização das possibilidades concretas com as quais se deparam, em especial, naquilo que se refere às salas multisseriadas que são, neste texto, o foco de nossa atenção.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento de ensino. Classes multisseriadas. Pedagogia histórico-crítica. Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT: This article aims at reflecting on organization of pedagogical work in multigrade classes in order to contribute to facing core problems in countryside education and public school in general. We place historically and question school grading and then discuss teaching planning (horizontally and vertically); students' grouping (establishing the difference between group and grouping) and the necessary grouping for promoting learning. We seek to provide elements that evoke analyses of graded classroom standardization. We point out that in both multigrade and graded classes there are possibilities and limits for pedagogical practice. In this regard, we invite teachers to operate towards overcoming these limits by optimizing the concrete possibilities they find, mainly those regarding multigrade classes, which are the focus of our attention in this article.

¹ Doutora em Educação Escolar; Docente do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com.

² Doutora em Educação; Livre Docente em Psicologia da Educação; Docente no Curso de Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru e do Curso de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. E-mail: ligiamar@fc.unesp.br.

KEYWORDS: Teaching planning. Multigrade Classes. Historical-critical Pedagogy. Historical-cultural Psychology.

RESUMEN: Este texto pretende reflexionar sobre la organización del trabajo pedagógico en las aulas de multigrado para contribuir en el enfrentamiento de problemas centrales de la educación del campo y de la escuela pública en general. Ubicamos y problematizamos históricamente los grados escolares para, en seguida, discutir la planificación de la enseñanza (horizontal y vertical), la grupalización de los alumnos (estableciendo diferencias entre grupo y agrupamiento) y la necesaria grupalización para la promoción del aprendizaje. Procuramos fornecer elementos que provoquen análisis sobre la normalización de las aulas de grado, señalando que en ellas, tanto como en las aulas de multigrado, hay posibilidades y límites para la práctica pedagógica. En este sentido, registramos la invitación para que los profesores actúen hacia la superación de los límites por medio de la optimización de las posibilidades concretas con las que se enfrentan, en especial, en lo que se refiere a las aulas de multigrado que son, en este texto, el foco de nuestra atención.

PALABRAS CLAVE: Planificación de enseñanza. Aulas de multigrado. Pedagogía histórica-crítica. Psicología histórica-cultural.

INTRODUÇÃO

Este texto visa trazer à reflexão algumas questões referentes à organização do trabalho pedagógico em salas multisseriadasⁱ. Entretanto, é necessário situar que essas discussões foram realizadas inicialmente, no ano de 2010, junto à Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL)ⁱⁱ, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) responsável pela formação de professores do Programa “Escola Ativa” e posteriormente (2011) com o grupo gestor do Programa na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Tem-se observado que os elementos metodológicos presentes em documentos oficiais para a Educação do Campo são de base neoliberal, escolanovista e construtivistaⁱⁱⁱ, o que requer uma profunda reorganização para a Educação do Campo de qualidade. Sendo assim, trabalhamos explorando novos elementos teóricos, buscando discutir e ampliar junto aos educadores sobre fundamentos, financiamento, currículo, organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento nesta modalidade educacional. Com isso, pretende-se contribuir no enfrentamento de problemas centrais da Educação do Campo, especialmente a baixa escolaridade dos professores, propondo uma formação continuada de base científica, apta a fortalecer a construção de outra situação, superadora da situação atual.

Devidamente situado o contexto de produção deste texto, passemos ao seu conteúdo, qual seja, o trabalho pedagógico em classes multisseriadas.

SITUANDO HISTORICAMENTE E PROBLEMATIZANDO A SERIAÇÃO ESCOLAR

Até o final da Idade Média, conforme destaca Saviani (2003), o modelo escolar de socialização não era hegemônico e, conseqüentemente, não requerido à formação da grande maioria da população. Na educação realizada nos mosteiros medievais, cujos objetivos eram fundamentalmente religiosos, o critério de idade era inexistente. Os espaços destinados à formação espiritual eram compartilhados por pessoas do sexo masculino, bastando para tanto, a superação da ‘fragilidade’ e da ‘fraqueza’ consideradas características das etapas iniciais de vida (ARIÈS, 2006).

Ainda segundo o mesmo autor, apenas ao longo do século XIV a variável idade despontou nesse tipo de educação, ainda que de forma indireta, como fator a ser considerado na consolidação dos seus ideais educativos. Foi colocada gradativamente em questão a necessidade de ações específicas voltadas às crianças e jovens, dado que determinou um reordenamento dos espaços educativos (ARIÈS, 2006).

Segundo Cardoso (2010), na Europa do século XV encontram-se as expressões embrionárias do *modo de organização escolar seriado* e de outras características que ainda se fazem presentes nas escolas. São instituídas as *classes* escolares, cada uma sob responsabilidade de um ‘educador’ eclesiástico e isoladas entre si em *espaços físicos próprios*.

Conforme analisa Ariès (2006), com o advento da sociedade burguesa, sob a nova correlação de forças políticas e econômicas, os objetivos e modelos de educação precedentes foram profundamente abalados e junto com eles, o critério de seriação por capacidades espirituais^{iv} relacionadas à idade. Surgia a ideia de preparação dos indivíduos para o trabalho na nova era e, em especial, a preparação das crianças e jovens, de modo organizado e regulamentado, com vista às exigências da vida adulta. Essa preparação deveria ocorrer de modo processual, por etapas, e orientada, de forma prioritária, a partir da idade dos aprendizes, considerando-se, inclusive, as relações entre idade e capacidades para o trabalho.

A partir das informações precedentes é possível afirmar que com o advento da Modernidade, no bojo das transformações radicais nas esferas econômica, política e social, recaíram sobre os indivíduos novas demandas, que exigiram, obviamente, substanciais mudanças nos modelos de formação dos mesmos. Nesse contexto, erigiu-se a educação escolar como se conhece, a quem passou a competir, institucionalmente, a instrução dos

indivíduos. Desde o século XIX, responsabilizando-se pela referida instrução da infância à idade adulta, ela tornou-se dominante e uma das marcas centrais da sociedade moderna.

Por razões historicamente evidentes, às origens da sociedade burguesa alinha-se o surgimento de diversas ciências, dentre as quais, a psicologia. Conforme analisa Tuleski (2004), no século XIX radicam as ideias matriciais das principais teorias psicológicas que, não obstante se lançarem ao estudo do desenvolvimento humano, não superaram orientações a-históricas e naturalizantes. Nessa direção, buscando ‘explicar’ o indivíduo a partir dele mesmo, a psicologia tradicional (objeto de severas críticas por parte de Vigotski^v), corroborou imensamente para a perpetuação de concepções maturacionistas e lineares acerca da periodização do desenvolvimento, em especial infantil, sobre o qual dispensou grande atenção desde as suas origens.

Essa psicologia identificou os fatores cultural e natural (orgânico) que pautam o desenvolvimento, tomando-o como um processo endógeno, ou seja, fundamentalmente controlado por fatores interiores. Destarte, instituiu modelos que o prescreveram como uma sucessão linear de fases, em sua essência, naturalmente predeterminadas (TULESKI, 2004). Tais premissas subsidiaram grande parte das teorias pedagógicas.

Ora, a cronologia do desenvolvimento é um importante parâmetro nos modelos biologizantes e, assim, por essa via, vê-se consagrado, também na escola moderna, o critério idade^{vi}, proposto desde a Idade Média para a grupalização dos aprendizes. Entre indivíduos de iguais idades, iguais capacidades e, se assim não for, patologiza-se toda diferença capaz de produzir contradições entre ideal e real, imputando suas origens de forma unilateral ao indivíduo. Desponta, ainda que subliminarmente, a ideia segundo a qual o professor, ao ter diante de si uma classe formada por alunos com idades praticamente iguais, poderia trabalhar com todos como se fossem um só!

Todavia, esse preceito homogeneizador, à luz do qual se lida com o “aluno empírico” em detrimento do “aluno concreto” (SAVIANI, 2004) acabou sendo colocado em cheque. No Brasil, o apelo à necessidade de mudança se expressou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), com a proposição da *organização escolar por ciclos* e da *progressão continuada*. Entretanto, do fosso entre a proposição legal e a implementação real, despontou apenas a progressão continuada que, despida de fundamentos pedagógicos sólidos, apresenta-se nefasta aos verdadeiros ideais educativos. Em suma, o aluno concreto, parece-nos, ainda não foi descoberto por grande parte dos professores.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE SOBRE A ESCOLA ATUAL

Visando contribuir com o debate sobre a educação atual, suas perspectivas de atendimento ao aluno empírico e os limites desenvolvimentistas dessa abordagem, a pedagogia histórico-crítica busca compreender a história “[...] a partir do seu desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2003, p. 88). Nesse sentido, esta teoria pedagógica toma posição na luta de classes aliando-se aos interesses dos dominados e surge “[...] em decorrência de necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais” (SAVIANI, 2003, p. 93).

A escola é compreendida pela pedagogia histórico-crítica enquanto instituição social com o papel específico de propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente (SAVIANI, 2003). Nesse sentido, ela pode se tornar espaço de reprodução da sociedade capitalista ou contribuir para sua transformação, dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados.

Nessa articulação entre forma e conteúdo, destaca-se o papel do professor, como aquele que já se apropriou dos elementos culturais humanizadores e que organiza o trabalho pedagógico levando em conta o desenvolvimento psíquico já conquistado e aquele almejado. Assim, alinhada com a teoria pedagógica histórico-crítica, temos a teoria psicológica histórico-cultural, que defende a natureza social do psiquismo. Para a psicologia histórico-cultural, é necessário transmitir o acervo simbólico produzido ao longo da história a cada indivíduo, tornando a realidade inteligível, subjetivada a partir da objetividade (MARTINS, 2011). Isso se estabelece por meio das relações interpessoais, pois a internalização da cultura depende da mediação de outros indivíduos e, como veremos adiante, condiciona que toda função psíquica é primeiramente interpessoal para depois se tornar intrapessoal.

Diante de tais postulados, o papel da educação escolar resulta evidente, uma vez que ela privilegia a articulação intencional entre o ensino e a aprendizagem. Não sem razão, Vigotski defendeu vigorosamente que é o ensino que promove desenvolvimento, destacando, inclusive, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo. Essa premissa encontra o mais absoluto eco na pedagogia histórico-crítica, que põe em relevo as características da atividade educativa escolar, a dialética entre a forma e o

conteúdo que deva pautar o ensino tendo em vista a promoção de um tipo especial de aprendizagem, qual seja, aquela que se identifica com o máximo desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos (MARTINS, 2013, p. 134).

Considerando essas breves observações sobre o referencial que nos guia em nossa análise, destaquemos alguns pontos para reflexão. O primeiro, diz respeito ao planejamento de ensino. Se para as salas multisseriadas o professor precisa ter em mãos cinco planos de ensino e coordenar, concomitantemente, a implantação de todos eles, para as salas seriadas compete-lhe apenas um. Óbvio, portanto, a vantagem do segundo caso sobre o primeiro. Será? Avancemos em direção aos próximos pontos.

Considerando a necessária articulação entre os conteúdos de ensino ao longo dos anos escolares e a complexificação crescente que os deve caracterizar, bem como a inexistência real do trabalho pedagógico coletivo na grande maioria das escolas, não seria mais factível, ou, pelo menos mais provável, a consecução desse objetivo nas salas multisseriadas?

Tendo em vista que a aprendizagem dos alunos não procede em “linha reta” e, igualmente, não se orienta pelo calendário anual escolar, o professor que dispõe de um acompanhamento longitudinal do desempenho do aluno, não teria maiores oportunidades para recolocar a avaliação no seu devido lugar, isto é, como uma das ações para a apreensão do dinâmico processo de aprendizagem?

Se o êxito ou insucesso da educação escolar radicasse na ‘homogeneidade’ ou na ‘heterogeneidade’ dos grupos de alunos aos quais o professor se dedica; ou ainda, no fato de elaborar e implementar um ou mais planos de ensino, o desempenho das escolas seriadas não deveria ser superior ao que, em grande medida, são encontrados? Ou seja, podemos afirmar que as suas supostas vantagens têm representado um verdadeiro acréscimo de valor à aprendizagem dos alunos? Os resultados das avaliações do ensino público brasileiro nos fornecem a resposta: não!

Eis algumas questões, sobre as quais, convidamos à reflexão, não “à luz da empiria prática”, mas à luz da compreensão teórica, exigência básica para a formação de todos os profissionais, mas, sobretudo, daqueles que têm sob sua responsabilidade fenômenos extremamente complexos, a exemplo da educação escolar.

Devemos deixar claro que com o exposto não estamos advogando ‘a favor’ do modelo multisseriado, mas sim, apontando elementos que corroboram uma constatação: apenas uma sólida formação inicial de professores, seguida das atualizações necessárias, bem como o justo reconhecimento salarial por seu trabalho, operarão na construção de uma

educação escolar de qualidade, seja ela multisseriada ou não, questão sobre a qual já discorreremos extensamente em outros trabalhos (MARTINS, 2006; 2007a; 2007b; 2009a; 2009b).

Por ora, procuramos deslocar o eixo de análise acerca da qualidade do trabalho pedagógico, da variável *multisseriação* para a variável *qualidade da formação docente*. Não nos pairam dúvidas de que apenas ela, em sua solidez teórico-metodológica e técnica instrumentalizará o professor para o enfrentamento dos desafios que se interpõem em seu trabalho, que, mesmo não sendo os mesmos, se fazem presentes nas diversas formas de organização das nossas salas de aula. Dentre esses desafios, destacamos o planejamento dos conteúdos de ensino e a *grupalização dos alunos* potencializadora da aprendizagem.

PLANEJAMENTO DE ENSINO

A necessidade de um bom planejamento de ensino é temática recorrente na literatura pedagógica, de maneira que não pretendemos explorar, nesse texto, sua necessidade e relevância para o trabalho pedagógico. Cumpre-nos destacar, apenas, que tomando como referencial teórico a pedagogia histórico-crítica, reconhecemos a condicionabilidade existente entre o planejamento e o *Projeto Político Pedagógico*, haja vista tê-lo como projeção da intencionalidade educativa e identificação operacional das condições para sua implementação.

Não raro o trabalho de planejamento é tomado em sua dimensão descritiva, fenomênica, resultando numa sequência de conteúdos, procedimentos e recursos distribuídos no tempo e, no mais das vezes, extraídos de manuais pedagógicos disponibilizados ao professor. Como tal, torna-se ‘externo’ ao professor e, portanto, passível de ser arquivado e até esquecido. Consideramos, portanto, que esse tipo de trabalho não é representativo daquilo que, a rigor, devemos conceber como planejamento.

Planejar é também desejar, é unidade afetivo-cognitiva, resultante do desenvolvimento das propriedades ontológicas essenciais dos seres humanos, ou seja, resultante das operações lógicas do raciocínio, representadas por análises, sínteses, generalizações e abstrações. Conseqüentemente, uma formação docente que não privilegie o desenvolvimento dessas capacidades dificilmente preparará o indivíduo para o *ato de planejar*, que se afirma como exercício e expressão do pensamento teórico^{vii}.

Diante de tais princípios, entendemos que o planejamento de ensino deva ocorrer em dois planos, que são absolutamente interdependentes, isto é no *plano vertical e no plano horizontal*. O primeiro compreende a identificação dos conceitos - objetos do ensino,

tendo em vista o desenvolvimento das capacidades cognitivo-afetivas dos alunos a médio e longo prazo. No plano vertical o planejamento toma como parâmetro de seleção dos conteúdos um período de tempo relativamente prolongado. Aplica-se, portanto, a etapas, ciclos, conjunto de séries etc.

O plano horizontal compreende a identificação dos conteúdos de ensino que especificam, aprofundam e particularizam os conteúdos gerais constantes no planejamento vertical, a serem implementados em curto prazo. A proposição desses dois planos difere-se do modelo usual de planejamento à medida que o planejamento horizontal se desdobra do plano vertical, havendo entre eles uma unidade dinâmica permanente.

O planejamento vertical visa o processo de ensino e aprendizagem a partir da identificação dos trânsitos entre os conhecimentos a serem conquistados. Ou seja, demanda a identificação do traço básico invariante (“eixo”) na diversidade de conceitos a serem trabalhados no lapso de tempo estabelecido. Para tanto, o professor precisa saber quais são os elementos estáveis dos conteúdos a serem ensinados, o que há de geral e reiterativo no processo de ensino e, sobretudo, o dado invariante que se apresenta a cada momento no ensino dos conceitos.

Não é fato novo que a aprendizagem, especialmente das crianças, atende ao percurso ‘de baixo para cima’, ou seja, do particular para o geral e do sensorial para o abstrato e, frequentemente, essa mesma direção acaba por conduzir a ação pedagógica, ou, o tratamento dispensado pelo professor aos conteúdos de ensino. Defendemos, porém, que o percurso do ensino, ou seja, aquele que deve estar sob domínio do professor, não reproduza a ‘lógica infantil’, ocorrendo, pois, ‘de cima para baixo’, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, dado que se apoia no planejamento vertical.

O particular, sensorial, concreto etc. devem se fazer presentes, porém, como pontos de intersecção entre o percurso do aluno (aprendizagem) e o percurso do professor (ensino). Apenas assim podem corroborar para a superação dos domínios cotidianos em direção aos conhecimentos mais elaborados. Tal como proposto por Duarte (1993), à educação escolar compete a mediação entre os conhecimentos cotidianos e não cotidianos, a superação dos saberes espontâneos em direção aos saberes historicamente sistematizados.

Para tanto, é imprescindível que o professor domine o conhecimento a ser transmitido, os conceitos que pretende ensinar, pois, só assim poderá operar com eles e por meio deles de maneira prática, sintonizada à concreticidade do pensamento infantil, mas

dominando o duplo trânsito requerido ao ensino: do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto, isto é, ‘de cima para baixo’ e ‘de baixo para cima’!

Ousamos dizer que os procedimentos usuais de ensino mostram-se pouco eficazes à medida que os conteúdos específicos se desprendem dos conteúdos gerais, ou pior, nunca foram relacionados a eles, dificultando muito, para o aluno, o estabelecimento de conexões estáveis entre os conceitos que lhe são ensinados.

O atendimento a essa exigência, isto é, a aprendizagem, demanda multiplicidade de experiências em relação aos conteúdos escolares, requer, inclusive, repetição, avanços e recuos, isto é, resgate permanente do conhecido à vista do desconhecido. Enfim, carece a consolidação de nexos que não se estabelecem espontaneamente no trato dos alunos com conhecimentos curriculares. Portanto, o planejamento vertical tem como objetivo, também, desconstruir a suposta sucessão linear e natural entre conteúdos de ensino e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem.

Nessa direção, uma exigência para a construção do planejamento vertical é a definição dos seus *núcleos conceituais*, tendo em vista a elaboração concêntrica das etapas do ensino em médio prazo. Como tal, os referidos núcleos estarão presentes em todos os conteúdos do planejamento horizontal, ainda que de modo ‘oculto’, isto é, em abstrato, tornando-se as suas referências centrais. Analogamente, assim como o núcleo é a parte luminosa do cometa, os conteúdos nucleares presentes no planejamento vertical deverão lançar luz aos conteúdos específicos dispostos no planejamento horizontal.

GRUPALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM

Para introduzir nossa análise acerca do fenômeno da grupalização dos alunos em suas relações com a aprendizagem, recorreremos, inicialmente, a uma citação de Vigotski que representa, segundo o próprio autor, a *lei geral do desenvolvimento cultural do psiquismo*:

[...] Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 2006, p. 114).

Esse excerto não deixa margem a dúvidas quanto ao papel do entorno social no desenvolvimento psíquico. Considerando que aprendizagem e desenvolvimento representam os marcos fundantes da vida humana, o autor coloca em questão que tais

processos não se efetivam a partir de si mesmos, demandando relações desenvolvimentistas entre os indivíduos, ou seja, demandam relações mediadas pelo ato de ensinar.

Essa dimensão, por sua vez, não é inerente a toda e qualquer inter-relação, mas por aquelas das quais participam pessoas representativas de diferentes patamares de desenvolvimento e que sejam aptas, portanto, a colocar o *outro* em contato com um acervo cultural e com domínios operacionais de ação mais amplos e complexos. Trata-se, pois, de reconhecer o potencial educativo das interações sociais, desde que exista entre os envolvidos repertórios qualitativamente distintos, isto é, de interações nas quais existam um ‘par mais desenvolvido’.

Transposta essa possibilidade para a educação escolar, façamos duas observações: o professor é, necessariamente, o par mais desenvolvido e o responsável pela direção do ensino; a heterogeneidade entre os alunos pode ser potencializadora da aprendizagem, desde que sejam oportunizadas condições planejadas para o compartilhamento do *processo* de aprendizagem, dado que nos remete à importância das formas de grupalização entre os aprendizes.

O tratamento à questão da grupalização requer, como ponto de partida, clareza acerca das distinções entre *grupo* e *agrupamento*. Segundo Makarenko (1977), por grupo entende-se pessoas em interação num espaço e tempo, agindo e reagindo a uma série de situações semelhantes visando o atendimento de necessidades compartilhadas. Tais necessidades, indubitavelmente, encerram conteúdos particulares, expressos nas expectativas, nos objetivos, significados e sentidos atribuídos pelos indivíduos ao grupo de sua pertença, como também, conteúdos coletivos expressos na razão social de existência daquele grupo específico. O processo de grupalização compreende o entrelaçamento de tais conteúdos.

Diferentemente, um agrupamento congrega indivíduos que repartem um mesmo espaço e tempo por determinação de objetivos semelhantes, mas, para o atendimento dos mesmos não precisam estabelecer ações interativas entre si. Nos agrupamentos as ações dos indivíduos são orientadas pelos conteúdos particulares de suas necessidades e por isso, neles, cada qual pode estar ‘solitariamente acompanhado’.

Os grupos, por sua vez, são células sociais que demandam organização interna, encerram possibilidades e limites, direitos e deveres, enfim, uma dinâmica de funcionamento coordenada. No âmbito dos *grupos* escolares, compete ao professor essa tarefa e, assim, o professor não pode ser meramente um ‘facilitador’, um ‘mediador’, mas aquele a quem o grupo outorga sua liderança à raiz de suas capacidades para geri-lo.

Defendemos, pois, que a existência de grupos, na correta acepção do termo, seja uma exigência na educação escolar, tanto em salas seriadas quanto em salas multisseriadas. Todavia, para que assim o seja, há que se identificar quais são os objetivos coesivos, na ausência dos quais, poucas serão as chances para se implementar procedimentos que coloquem o grupo a serviço das demandas educacionais. A escola deve visar, portanto, a criação de uma coletividade, isto é, um complexo de indivíduos/grupos que se articulam e se organizam exatamente porque possuem um motivo em comum.

Em face do exposto e com vista às salas multisseriadas, devemos dizer que as concebemos como *grupos* e não como agrupamentos e, como em qualquer grupo de vários integrantes, nele existirão momentos de compartilhamento geral, de aproximação entre todos os seus membros, a serem orientados pelo *planejamento vertical*, e momentos de compartilhamento específico, próprio a subgrupos e orientados pelo *planejamento horizontal*.

Destarte, ao grupo como todo chamaremos *grupo-sala* e aos subgrupos, *grupos-séries*, a partir dos quais resulta possível uma terceira forma de compartilhamento, qual seja, entre indivíduos de diferentes grupos séries. Consideramos que o tempo-aula^{viii} deva promover essas três formas de grupalização, a saber: entre todos os alunos da sala, independentemente das séries a que pertençam (por exemplo, uma visita de estudos), entre alunos de uma mesma série (a exemplo de um trabalho em duplas ou trios) e entre alunos de diferentes séries (a exemplo de duplas ou trios formadas para resolver um dado um ‘desafio’ em relação aos conteúdos ensinados). A proposição da referida grupalização tem como base tanto princípios psicológicos como princípios didático-metodológicos.

Para a explicitação do ponto de vista psicológico, reportemo-nos, mais uma vez, a Vigotskii (2006), em análise das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo esse autor, levar-se em conta a referida relação determina considerar; não obstante a correlação entre dado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizado da criança; dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento efetivo* e a *área de desenvolvimento iminente*.

Ao primeiro desses níveis chamamos nível do *desenvolvimento efetivo da criança*. Entendemos por isso o nível do desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado (VIGOTSKII, 2006, p. 111, grifos do autor).

Trata-se, pois, do produto do desenvolvimento já conquistado, de habilidades adquiridas, graças ao qual a criança alcançou possibilidades para determinadas ações. Os mediadores interpessoais, ou, interpessoais, outrora presentes para a consolidação

das respectivas habilidades, resultam internalizados, converteram-se em conteúdos intrapsíquicos, isto é, em ‘ferramentas psíquicas’ potencializadoras de dado desempenho.

Nesse sentido, o nível de desenvolvimento efetivo, ou, nível de desenvolvimento real, como também é referido na literatura vigotskiana, não é um pré-requisito espontâneo ou naturalmente instituído na criança, mas a expressão de conquistas psicointelectuais efetivadas. Portanto, resultam, sobretudo, dos processos de ensino.

Tais conquistas, por sua vez, serão manifestas na atividade independente da criança, o que significa dizer, naquilo que ela realiza sem recorrer à imitação, perguntas/respostas facilitadoras, demonstrações, objetos de apoio etc., ou seja, realiza autonomamente. Para Vigotskii (2006), sobre tais condições edificam-se os futuros passos e a dinâmica do desenvolvimento da criança e, da mesma forma, os desafios educacionais que lhe serão lançados.

Assim, a identificação desse nível de desenvolvimento é de grande valor, porém, não suficiente. Entre diferentes crianças pode haver coincidência em relação a uma série de atividades independentes, dado que permite a constatação de que experienciam, em relação à atividade em questão, um mesmo nível de desenvolvimento efetivo. Todavia, diante da proposição de novas e mais complexas tarefas, a serem realizadas com ajuda, o grau de apoio requerido pode não ser o mesmo.

Tal ocorrência é um importante parâmetro na avaliação do desenvolvimento infantil e um indicativo fundamental para a orientação do ensino. Nessa direção, Vigotski anuncia a *área de desenvolvimento iminente* como representativa dos processos que ainda estão em curso de desenvolvimento, dependendo de novas internalizações para se expressarem.

A inter-relação entre a criança e o par mais desenvolvido, especialmente o adulto, opera como ‘fonte de desenvolvimento’ à medida que possibilita-lhe realizar *com o outro* o que não faria *sem ele*. Graças a esse compartilhamento, paulatinamente, ela assume aspectos da tarefa para os quais não se mostrava apta no início do processo. Nas palavras de Vigotski: “O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial [...]. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (VIGOTSKII, 2006, p. 112-113).

Verifica-se, pois, no âmbito do desenvolvimento da criança, a necessidade de um direcionamento por parte de quem já tem sob seu domínio as habilidades psicointelectuais que, nela, estão em gestação. A proposição da área de desenvolvimento

iminente tem profundas implicações pedagógicas. Por um lado, evidencia a importância que o desenvolvimento alcançado pelo adulto, no caso, o professor, exerce sobre o desenvolvimento dos alunos. A ele compete organizar e demonstrar as ações operacionais da tarefa requerida de forma que a criança reconheça as estratégias necessárias à sua realização.

Por outro lado, potencializa o papel educativo que podem ter as relações entre pares com diferentes graus e tipos de aprendizagens. A colaboração, o intercâmbio entre alunos mais e menos experientes - a nenhum título substituindo a intervenção do professor na transmissão de conhecimentos, favorece aos envolvidos novas e ricas formas de sedimentação dos mesmos, resultantes do complexo interacional criança-criança.

Pelo exposto, esperamos ter demonstrado, do ponto de vista psicológico, as razões pelas quais defendemos as diferentes formas de grupalização, em especial, nas salas multisseriadas, visando aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos. Promover estratégias de compartilhamento de domínios de conteúdos por meio de tarefas comuns é, também, uma forma de implementação do planejamento vertical, dado que nos remete à importância, do ponto de vista didático-metodológico, das diferentes formas de organização do grupo-sala.

Tomando como referência proposições de Davýdov (1998b), um dos princípios necessários para a construção do conhecimento, especialmente nos anos iniciais de escolarização, é o atendimento ao que denomina *método intuitivo* ou *método direto*. Como tal, define o percurso de aprendizagem que parte do dado sensorial concreto, avança em direção ao dado figurativo para alcançar, ao fim, a expressão como signo, que, como tal, é sempre uma abstração, isto é, uma manifestação teórico-conceitual.

Segundo esse autor, os meios para a implementação desse método subdividem-se em *meios naturais* (objetos da natureza real), e *artificiais*. Os meios artificiais, por sua vez, podem ser *sensoriais*, isto é, quaisquer imagens das coisas reais representadas por recursos substitutivos, a exemplo de fotos, desenhos, mapas, marcas gráficas etc., e *discursivos*, representados nas explanações orais do professor e explicações constantes nos livros científicos.

Entre esses meios existe uma série de traços em comum e, portanto, o uso correto do método direto está relacionado com a atuação diretriz do professor, que orienta a atenção dos alunos e destaca, em relação aos meios adotados, os aspectos essenciais do conteúdo de ensino em foco. Tomar os meios naturais como ponto de partida da instrução é a base da formação de conceitos e, assim sendo, o dinamismo, as correlações entre meios naturais e artificiais (sensoriais e discursivos) é uma valiosa estratégia didática.

A exposição dos alunos aos meios naturais será sempre útil para todo o grupo-sala, à medida que uma situação encerra, sempre, inúmeras possibilidades de captação e compreensão. Sabidamente, as formas iniciais de conhecimento são as sensações e as percepções, das quais resultam as representações mentais, isto é, as imagens dos objetos e fenômenos na consciência. Mas tais representações são, a princípio, limitadas ao contato direto, são, portanto, representações primárias e não *conceitos* propriamente ditos.

Os conceitos, embora formados a partir de representações, possuem um caráter mais abstrato e generalizado. Sintetizados em palavras eles vão além da especificidade de um objeto ou fenômeno em si, em direção daquilo que é essencial e comum a outros objetos e fenômenos da mesma classe. Por exemplo, podemos ver uma multiplicidade de relógios: confeccionados com diferentes matérias-primas, de diversas cores, formas e dimensões etc. Podemos fazer abstrações descritivas de peculiaridades individuais de cada tipo de relógio, destacando aquilo que nele é essencial, ou seja, construir sobre ele uma *representação primária*. Porém, apenas da constatação/descoberta da propriedade comum e necessária a cada um dos tipos de relógios, daquilo que não lhes poderá faltar como atributo identitário, nasce o *conceito* de relógio.

O conceito não contemplará todas as particularidades individuais que o objeto ou fenômeno pode dispor, colocando em evidência o traço essencial que lhe garante dada especificidade e não outra, ou seja, sua pertença a uma determinada classe de objetos. Portanto, a formação de conceitos, a superação de representações primárias, é um processo longo e complexo, a demandar inúmeras ‘idas e vindas’ entre meios naturais e artificiais de exposição e, nesse processo, a comunicação entre aprendizes de diferentes estágios compreensivos é extremamente produtiva.

Destarte, o planejamento de ensino deve contemplar as experiências que mais corroborem para a formação de conceitos por parte dos alunos, compreendendo questões e situações gerais, necessárias ao grupo-sala e questões e situações específicas, pertinentes ao grupo-série. Para tanto, o corpo de conhecimentos deve ser estruturado em espiral crescente, quando a proposição de conteúdos mais complexos é gerada a partir de formulações e compreensões já garantidas.

O mérito do percurso de ensino depende do seu poder para conferir significado à informação, para suscitar novas proposições com base em proposições anteriores, promovendo, assim, a ampliação dos conteúdos aprendidos. Ou seja, demanda uma sequência de explicações e re-explicações que elevem a capacidade de aprendizagem. Ocorre,

porém, que não existe uma sequência única para todas as crianças, posto as diferenças existentes entre graus de aprendizagens anteriores, experiências de vida, momento do desenvolvimento das funções psíquicas etc. e, assim, não se pode conceber o ato de ensinar em linha reta e unidirecional.

A promoção da aprendizagem demanda estratégias que assegurem o reforço do que já foi assimilado tendo em vista resistência ao esquecimento, a transferência dos domínios adquiridos para novos domínios e a generalização conceitual pela qual o pensamento se complexifica. Esses são alguns indicativos a serem levados em conta na organização do qualquer trabalho pedagógico, mas de especial importância em salas multisseriadas, nas quais as ações dirigidas ao grupo-sala visam a operacionalização do planejamento vertical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos, com as proposições presentes neste texto, contribuir para as reflexões que devem pautar o trabalho pedagógico tanto em salas seriadas quanto multisseriadas, tendo em vista a máxima promoção da aprendizagem dos alunos. Nesta direção, anunciamos possibilidades de trabalho que apontam uma necessária revisão nas formas habituais de planejamento que, via de regra, contemplam meramente o planejamento horizontal, bem como das concepções que naturalizam as formas de grupalização dos alunos.

Visamos fornecer elementos que suscitem análises acerca da normatização das salas seriadas, apontando que nelas, tanto quanto em salas multisseriadas, existem possibilidades e limites para a prática pedagógica. À luz de tais elementos registramos o convite para que os professores operem na direção da superação dos referidos limites por meio da otimização das possibilidades concretas com as quais se deparam, em especial, naquilo que se refere às salas multisseriadas que foram, neste texto, o foco de nossa atenção.

Notas

ⁱ Nas salas seriadas os alunos tem, em média, a mesma idade e estão organizados de forma que o trabalho pedagógico atenda a um determinado programa de ensino do currículo daquele ano (1º, 3º, 5º, 8º etc.). Nas salas multisseriadas as turmas atendem no mesmo tempo-espaço, alunos que cursam diferentes anos e com diferentes idades.

ⁱⁱ A LEPEL desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo na formação profissional, na produção do conhecimento científico de sua área, nas políticas públicas e, na qualidade das intervenções profissionais nos campos de trabalho - educação, saúde, lazer, comunicação.

ⁱⁱⁱ Sobre a base neoliberal e construtivista dos documentos oficiais, confira BRASIL (2002; 2007; 2008; 2009). Para uma análise crítica desses documentos, confira Marsiglia e Martins (2010).

^{iv} Segundo Cardoso (2010), a educação medieval visava o desenvolvimento do espírito, a formação ética e moral. O saber, como dom divino, era inato, cabendo ao ‘educador’ fazê-lo emergir.

^v Vide texto “*O significado histórico da crise da psicologia*” (VYGOTSKI, 1996).

^{vi} A título de exemplo, lembremo-nos da polêmica que se instalou em torno da dilação do Ensino Fundamental para nove anos.

^{vii} Apoiando-nos em Kopnin (1978) e Davýdov (1998a) definimos o pensamento teórico como aquele que opera por conceitos, entendidos como uma forma de atividade mental pela qual se reproduz o objeto idealizado e seu sistema de relações, refletindo que lhe é essencial.

^{viii} A expressão tempo-aula não se refere a um dia de aula, mas às suas diferentes formas de organização no tempo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História social da criança e da infância*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. Lei nº. 9.394. Diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: *Diário da União*. Ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília: SECAD/MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. HENRIQUES, R. et al. (Org.). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos SECAD 2. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Projeto Base*. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa. *Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores*. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

CARDOSO, R. *A educação infantil na Idade Média*. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videotur17/ricardo.htm>. Acesso em: 19 abr. 2010.

DAVÝDOV, V. V. *Tipos de generalização en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998a.

_____. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progreso, 1998b.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MAKARENKO, A. *La coletividad y la educación de la personalidad*. Moscou: Progreso, 1977.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. “Programa Escola Ativa”: análise crítica. In: BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (Org.). *Ensino e aprendizagem como processos*

humanizadores: propostas da teoria histórico-cultural para a educação básica. Coletânea de textos da 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2010.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A. E DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

_____. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007b. p. 63-92.

_____. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: GUADALUPE, S. L. M.; SILVA PINTO, V.; MILLER, S. (Org.) *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: J&M e Cultura Acadêmica, 2009a. p. 449-474.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea. 2009b. p. 93-121.

_____. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-57.

_____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/index>. Acesso em 05 mar. 2014.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

TULESKI, S. C. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 121-143.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

_____. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor, 1996.

Recebido em dezembro de 2014

Aceito em março de 2014