

TRANSGREDINDO O PARADIGMA (MULTI)SERIADO NAS ESCOLAS DO CAMPO

HAGE, Salomão Antonio. **Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense**. Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 – Belém-Pa – Maio-Junho de 2005.

O Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) iniciou a pesquisa sobre as escolas do campo multisseriadas e a realidade educacional que nelas se efetiva no Estado do Pará em 2002, e desde então, a partir desses estudos temos dialogado com educadores e educadoras, estudantes, técnicos e gestores públicos das escolas e dos sistemas, pais, mães e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais populares do campo sobre “*o que pensam em relação às escolas multisseriadas e ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre nessas escolas?*”; e sobre suas expectativas acerca de “*como deve ser a escola do campo?*”. Essa tem sido uma das estratégias por nós utilizadas para compreender e analisar, sob múltiplos aspectos, a complexidade que configura essa problemática e apresentar possibilidades de intervenção qualificada diante do cenário preocupante que envolve essas escolas e a educação que as mesmas oferecem às populações do campo.

Em geral, provocados pelas indagações mencionadas anteriormente, os sujeitos do campo, de forma muito simples, expressam a sua opinião, e nos oferecem múltiplas questões para orientar a discussão, como por exemplo, o depoimento a seguir de uma mãe, que tem filhos matriculados em uma escola multisseriada¹:

“A escola multisseriada é muito difícil tanto para a professora quanto para o aluno. Imagina o peso que é para a professora ter que atender todas as séries no mesmo horário, isso a meu ver prejudica o trabalho dela e os alunos não têm a oportunidade de aprender tudo o que eles têm direito. Seria melhor como é na cidade”. (Dona Sebastiana, Mãe de aluno de escola multisseriada)

Muitos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade, se referem às escolas do campo multisseriadas como um “*mal necessário*”, por enxergarem nelas a “*única opção de oferta do ensino dos anos iniciais do fundamental nas pequenas comunidades rurais*”, e responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo. Em certa medida, eles consideram essas escolas como um “*grande problema*”, não no sentido epistemológico em que este termo é entendido como motivador de investigações e de mudanças, face às intervenções que provoca, incentiva e materializa; mas como um empecilho, um fardo muito pesado ou mesmo um impedimento para que o

¹ Esclarecemos que os sujeitos investigados são oriundos de diversos municípios do estado do Pará, entrevistados durante as pesquisas realizadas pelo GEPERUAZ, com financiamento do CNPq, e seus nomes aqui mencionados são fictícios em face da necessidade ética de se manter o sigilo em relação à real identificação dos mesmos.

ensino e o direito à aprendizagem sejam assegurados nas escolas do campo. E isso tudo exatamente porque no entendimento dos sujeitos, essas escolas reúnem em uma mesma turma concomitantemente, estudantes de várias séries, sob a docência de um único professor ou professora, diferentemente do que ocorre na grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série, e cada série possui o seu próprio professor.

Essa sensação de imobilismo, de impotência, de falta de opção ou alternativa, que a oferta da escolarização multisseriada provoca nos sujeitos do campo, tem sido resultante da aplicação do princípio da relação custo/benefício no investimento destinado às políticas educacionais, em que gestores públicos, como também pais e, muitas vezes, pesquisadores e lideranças dos movimentos sociais, premidos pelos contingenciamentos de verbas públicas para a educação, não visualizam outras possibilidades de oferta do ensino fundamental nos anos iniciais aos sujeitos do campo, além do multisseriado, indo de encontro inclusive, ao que estabelece a LDB em vigência, em seus artigos 28 e 23, ao afirmar 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:

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola (Art. 28)

(…) A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização. (Art. 23)”

Outra questão depreciativa no tocante às escolas multisseriadas advém da relação que os sujeitos estabelecem entre a junção de várias séries em uma mesma turma com a imposição ao professor de um trabalho excedente, multiplicado pelo número de séries que a sua turma possui. No entendimento de muitos sujeitos do campo, essa situação provoca a fragmentação da organização do trabalho pedagógico, à medida que o docente tem que realizar vários planejamentos, atividades, avaliações, etc., conforme explicita o depoimento a seguir, de uma professora que atua em uma escola multisseriada:

Na escola seriada, o professor dá 4 horas voltadas só para uma série. O plano de aula dele é só para uma série, calcula já aquelas 4 horas só para aquilo. Na época de teste, ele vai elaborar um teste só, uma avaliação só. Enquanto que o nosso é bem complicado, principalmente na hora da avaliação e de corrigir. Na seriada, há mais possibilidade de aprendizagem. A estrutura de ensino seriada é melhor”. (Marli, Professora de escola multisseriada)

No entendimento dessa professora, como também de muitos outros sujeitos envolvidos com a educação do campo e da cidade, a solução para os problemas enfrentados pelas escolas multisseriadas, especialmente aqueles relacionados à sobrecarga de trabalho do professor e à aprendizagem os estudantes, passa por transformarmos as escolas multisseriadas em escolas seriadas, seguindo o exemplo do meio urbano.

Como justificativa para essa atitude, utilizam-se do argumento de que a multissérie dispersa a ação do professor ao fragmentar o seu trabalho pedagógico na sala de aula, e dispersa também a turma ao fragmentar os estudantes, com a utilização de vários quadros de giz ou a divisão de um mesmo quadro em várias partes, em função das séries, para o registro dos conteúdos curriculares e das atividades educativas para cada uma das séries.

As pesquisas que realizamos no âmbito do GEPERUAZ, observando e acompanhando os docentes em suas atividades letivas em escolas multisseriadas, oportunizaram a compreensão de que a seriação, por eles reivindicada como solução para os seus problemas, já se encontra em execução nas escolas do campo multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração da multissérie. E mais, é justamente a presença da seriação nas escolas multisseriadas que pressiona os educadores a organizar o trabalho pedagógico e desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação de forma fragmentada para atender aos requisitos de sua implementação.

Para ser mais explícito, o que queremos dizer é que as escolas multisseriadas já são a materialização da seriação no território do campo. Elas constituem uma maneira viável, exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina na sociedade brasileira e mundial.

Essa visão se referencia pelo discurso generalizado que apresenta o espaço urbano como o lugar das possibilidades, da modernização e desenvolvimento, do acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem estar das pessoas; e o meio rural, como o lugar do atraso, da miséria, da ignorância e do não-desenvolvimento. Essa mesma visão induz os educadores e muitos outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que **o modelo de escola seriada urbana** seja a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade; e que sua implantação nas escolas multisseriadas do campo seja a solução mais viável para superar o fracasso dos estudantes nessas escolas.

Esse discurso se assenta no **paradigma urbano-cêntrico**, de forte inspiração **eurocêntrica**, que estabelece os padrões e referências de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, sendo esse paradigma fundamentalmente particular e conseqüentemente elitista, discriminatório e excludente, posto que apresenta e impõe um único padrão de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero, idade existentes na sociedade, especificamente os princípios e valores de uma racionalidade e sociedade capitalista mercadológica, deslegitimando outros modos de representar o mundo e produzir a vida.

Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando esses mesmos sujeitos a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e do campo; e a compreender que as escolas do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências das escolas da cidade se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar de boa qualidade.

Segundo esse paradigma, **as escolas consideradas de boa qualidade são aquelas que estão na cidade e são seriadas**. Entretanto, os estudos que temos realizado indicam que esse modelo de organização de ensino seriado urbanocêntrico tem origem justamente na racionalidade moderna, fundamentando-se nas seguintes referências conceituais: a ciência é entendida como o único conhecimento válido e verdadeiro, o mundo é

representado de forma fragmentada, exemplificado na separação entre: sujeito-objeto, corpo-alma, natureza-sociedade, cultura-natureza, etc; gerando apartações e hierarquizações entre os modos de vida, como o urbano e o rural, por exemplo.

Esse paradigma contribui para homogeneizar as culturas, fortalecendo e massificando valores como o individualismo, competitividade, seletividade, meritocracia, valores esses que estão na base do darwinismo social, cuja aplicação na sociedade tem produzido de forma ampliada a discriminação, a exclusão e a desigualdade.

O modelo de escola seriada urbanocêntrica coloca o conteúdo científico em primeiro plano, privilegiando sua transmissão de forma mecânica, linear e disciplinar como condição para a formação, aprendizagem e requisito para que o estudante seja, gradativamente aprovado, série após série, até chegar ao vestibular e ingressar de preferência em universidades de grande prestígio.

Nesse modelo de escola, desde a educação infantil, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral.

Miguel Arroyo (2001), ao se referir à problemática que envolve o modelo seriado, levanta os seguintes questionamentos: **“O que são as séries? Que concepção de educação elas carregam? E que processos formativos elas provocam?”** Na visão desse autor, a seriação é um tipo de organização do sistema escolar que está centrada num conjunto de conhecimentos supostamente hierarquizados, onde o “a” pressupõe o “b” e o “b” pressupõe o “c” como se fosse a construção de um prédio por lajes, onde uma sustenta a outra. Esse caráter cumulativo de conteúdos, mês após mês, ano após ano, está baseado em um conjunto de provas e testes, onde somente os “bons” alunos têm sucesso na escola, através da capacidade de adquirir, memorizar e acumular conteúdos.

Esse autor compreende, ainda, que os índices alarmantes de fracasso escolar existente nas escolas da cidade e do campo, em muito se devem à escola seriada “peneiradora”, seletiva e excludente que é a própria negação da escola como direito de todos, universal. Ela não dá conta da formação integral dos educandos, pois não está centrada nos educandos, em seu desenvolvimento humano e nos modos de vida diferenciados que existem na sociedade e em especial, no espaço rural.

O modelo seriado de ensino trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impondo a fragmentação em séries anuais e submetendo os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional. Esse modelo se pauta por uma lógica “transmissiva”, que organiza todos os tempos e espaços dos professores e dos alunos, em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no eixo vertebrador da organização dos níveis de ensino, das séries, disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, aprovação ou reprovação (SEF/ MEC, 1994).

Nas pesquisas que realizamos, temos identificado que o paradigma urbanocêntrico, materializado através do modelo seriado de ensino, pauta a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e multisseriadas, influenciando fortemente na produção dos modos de vida das populações rurais e nos resultados educacionais dessas populações.

Nessas escolas, os professores e professoras atuam na docência com até sete séries concomitantemente e se sentem ansiosos, angustiados ao ter que planejar e desenvolver as atividades pedagógicas diferenciadas para todas essas séries em um mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Sem uma compreensão referenciada e crítica de todo esse processo, muitos professores e professoras do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, realizando a transferência mecânica de conteúdos aos estudantes, sob a forma de pequenos trechos, como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares, extraídos dos livros didáticos que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, os quais são repassados através da cópia ou da transcrição do quadro, utilizando-se da fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”.

A presença e materialização das séries nas escolas multisseriadas, além de dispersar a turma e deixar o professor enlouquecido ao coordenar as atividades pedagógicas na sala de aula, limita o tempo de aula a ser ministrado aos estudantes, pois os educadores têm que elaborar e executar vários planos de ensino de acordo com os conteúdos de cada série presente em sua turma, os quais em geral, são estabelecidos pelos técnicos das secretarias de Educação. O depoimento de um professor que atua em escola multisseriada é elucidativo dessa situação:

“As dinâmicas que são repassadas para as escolas multisseriadas são muito complicadas, porque são muitas séries juntas. Lógico que se eu estou ensinando para uma série, eu estou perturbando a outra, porque aquele assunto não interessa a eles. É um ensino pela metade. Depende muito do interesse do professor e do aluno. Para mim deveria haver uma metodologia só para a escola multisseriada. Eu acho que o que a secretaria repassa para a gente é como se fosse uma escola seriada. (Denilson, professor de escola multisseriada)”.

De fato, no diálogo que estabelecemos com os professores das escolas multisseriadas, através das oficinas e mini-cursos que ministramos, das palestras e conferências que proferimos, ou mesmo das observações e entrevistas que realizamos nessas escolas, é recorrente na fala dos professores, a presença de manifestações de insatisfação, de preocupação, de sofrimento e, em alguns casos, até de desespero em face de se sentirem impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que têm que dar conta ao trabalhar em escola multisseriada.

Os professores, também expressam nesses momentos, um sentimento de abandono que os incomoda bastante, pelo fato de trabalharem como unidocentes, isolados de seus pares, sem o acompanhamento pedagógico das secretarias de educação. Eles se sentem desprivilegiados em relação aos docentes que atuam nas escolas urbanas, pelo fato de desempenhar suas funções docentes em pequenas comunidades afastadas umas das outras e distantes das sedes municipais, sem as mínimas condições de infra-estrutura para acomodá-los, o que os obriga a dar conta de algumas tarefas com os seus próprios meios, quando não são apoiados pelas secretarias municipais e pelas comunidades que os recebem, como por exemplo: seu deslocamento de casa até a escola, seu alojamento e alimentação durante as

aulas, o transporte da merenda e de materiais pedagógicos até a escola, entre muitas outras situações, que ocupam a atenção e a ação dos professores e os distanciam da execução de suas atividades docentes, diminuindo o tempo por eles disponibilizado para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

De fato, as questões até aqui explicitadas constituem aspectos significativos das situações que temos apreendido com as pesquisas realizadas pelo GEPERUAZ, as quais são reveladoras da complexidade de questões que configuram a realidade da educação e os desafios que enfrentam os educadores e estudantes das escolas do campo multisseriadas.

Em grande medida, essas e outras situações têm nos desafiado, nesses últimos anos, a apontar possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática, que sejam qualificadas, viáveis, exequíveis e que atendam às necessidades e expectativas dos gestores públicos, dos movimentos e organizações sociais, dos órgãos de fomento e especialmente dos educadores, pais e estudantes envolvidos com as escolas multisseriadas.

Sabemos que essa não é uma tarefa fácil ou simples de ser efetivada, principalmente porque, as mazelas que envolvem a realidade das escolas multisseriadas são muito antigas e profundas. Elas resultam do fato de que, justamente, as escolas do campo multisseriadas assim como as questões educacionais vivenciadas por seus educadores e estudantes historicamente não têm sido incluídas na pauta das políticas educacionais, o que significa dizer que as condições de infra-estrutura, processos de gestão, projeto pedagógico, currículo, metodologias de ensino, materiais pedagógicos, avaliação e formação dos educadores das escolas do campo multisseriadas têm sido negligenciados pelo poder público, pela academia e pelas organizações e movimentos sociais do campo também.

Contudo, nossas aproximações com a realidade educacional do campo em vários municípios do Estado do Pará, resultantes de observações e acompanhamento em salas de aula, de oficinas e mini-cursos ministrados, de palestras e conferências proferidas e de entrevistas realizadas com sujeitos oriundos dos diversos segmentos que participam dessas escolas; têm oferecido algumas pistas interessantes, que ajudam a referenciar as propostas de intervenção que estamos apresentando nesse artigo, com a expectativa de mudar o quadro preocupante e desalentador que envolve as escolas do campo multisseriadas.

Como eixo central de nossas proposições, apresentamos a ***transgressão do modelo seriado urbano de ensino*** como o elemento de convergência dos esforços e energias criadoras, inventivas e de inovação vivenciados, formulados e desenvolvidos pelos gestores, educadores, estudantes, pais e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais no cotidiano das escolas do campo multisseriadas. Essa tem sido a indicação mais plausível que ousamos apresentar até o presente momento, tendo em vista a necessidade urgente de intervir e mudar o quadro dramático que envolve as escolas do campo multisseriadas em nosso país.

Quando buscamos o entendimento do termo <***transgressão***> no Aurélio, encontramos como significado o seguinte: *Ato ou efeito de transgredir; infração, violação* (2009). Ao realizarmos uma pesquisa mais ampliada consultando os sinônimos desse termo, constatamos que o mesmo encontra-se associado à ***desobediência, insubordinação, rebeldia, quebra, fratura, ruptura, interrupção, rompimento, transposição, superação, transcendência***.

Transcender no Aurélio significa “*ultrapassar; ser superior a; ir além do ordinário, exceder a todos, chegar a alto grau de superioridade. Ir além (dos limites do*

conhecimento)” (Ibid, 2000). Esse é precisamente o significado que estamos assumindo e propondo quando indicamos a *transgressão do modelo seriado urbano de ensino* como um caminho para o enfrentamento da problemática que envolve as escolas do campo multisseriadas com relação à aprendizagem dos educandos.

Em outras palavras, para ser mais explícito, em nosso entendimento, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas do campo multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem incidir diretamente sobre a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao *paradigma seriado urbano de ensino*, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente nas escolas do campo multisseriadas, conforme explicitado anteriormente, nesse artigo.

Sabemos que essa proposição não se efetivará via decreto, por imposição do poder público, de modo compulsório para todas as escolas ao mesmo tempo, ou mesmo por decisão dos pesquisadores, educadores ou de algum outro segmento escolar isoladamente. Uma mudança dessa natureza, para se materializar e apresentar os resultados que esperamos deve se constituir paulatinamente, com muito diálogo e reflexão, envolvendo todos os segmentos escolares, com estudo sobre as condições existenciais e as possibilidades de intervenção que atendam as peculiaridades locais das escolas e suas comunidades, aproveitando o que de positivo os sujeitos envolvidos com essas escolas têm conseguido realizar através de sua prática criadora e inventiva, de sua capacidade de inovar, de fazer diferente mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas são muito desfavoráveis e as limitações e carências são muito profundas.

De fato, um dos passos importantes rumo à *transgressão do paradigma seriado urbano de ensino*, se efetiva com o fortalecimento da participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e de avaliação que serão efetivados na escola. Quando isso acontece, a escola, e com ela os diversos segmentos que a constituem, toma para si a responsabilidade de conduzir o planejamento, a gestão e a condução do ensino e de aprendizagem dos estudantes. Esse processo ajuda a corroer alguns dos pilares sobre os quais se assenta o paradigma hegemônico, sua racionalidade e princípios de sociabilidade, ao fortalecer a autonomia e o protagonismo, a emancipação e o empoderamento das escolas e dos sujeitos diante das condições subalternas, clientelistas e patrimonialistas que ainda se manifestam com muita intensidade nas relações sociais que se materializam no território do campo.

Assim, construir e implementar as proposições, as políticas e as ações *com os sujeitos do campo* envolvidos com as escolas multisseriadas e não para eles, nos parece um caminho viável e mais adequado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário. Isso implica em ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação; oportunizá-los o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores, ritmos de aprendizagem. Implica também em realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as experiências e atividades bem-sucedidas e refletindo sobre as práticas que não se efetivam adequadamente, para ressignificar com eles, os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação, de escola... Enfim, repensar as práticas, e formular novas propostas sintonizadas com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do

mundo global, do contexto urbano, com os quais, o território do campo interage continuamente, constituindo-se em sua identidade/subjectividade, a partir dessa interação.

Quem deve participar da produção dessas propostas? Todos sem exceção: educandos, educadores, gestores, funcionários, pais, lideranças das comunidades e movimentos e organizações sociais locais; todos têm com o quê contribuir e devem, portanto, participar com suas idéias, críticas, sugestões, ponderações.

Esse é um requisito e mesmo uma exigência para se democratizar o saber, as relações sociais e o poder na escola; reconhecido inclusive pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, quando estabelece que “*o projeto institucional das escolas do campo, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.* – (CNE/CEB, 2002 - Art.10)

Outro passo significativo na direção da ***transgressão do paradigma seriado urbano de ensino***, se materializa quando no cotidiano da sala de aula se procura valorizar a Inter-Multiculturalidade configuradora das identidades/subjectividades e dos modos de vida próprios das populações do campo, ou seja, quando se reconhece a pluralidade de sujeitos e a configuração territorial que se constitui a partir da diversidade cultural que caracteriza esses territórios.

A própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, criada no interior do Ministério da Educação em 2004, onde se insere a Coordenação Geral da Educação do Campo assumiu como meta, pôr em prática uma política de educação que respeite e valorize o campo em sua diversidade, entendendo que o mesmo “engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas, como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento”. (SECAD, 2005)

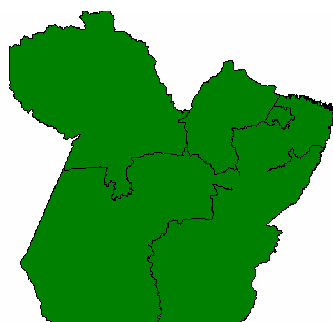
No caso específico dos estudos do GEPERUAZ, temos nos concentrado em compreender e investigar a socioculturalidade presente na Amazônia paraense, lócus mais ampliado onde esses estudos têm sido efetivados. A partir deles, temos procurado enfatizar que a Amazônia, ao possuir uma das mais ricas biodiversidade do planeta, é marcada fundamentalmente por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e rural, habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas poucas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, ao apresentarem infra-estrutura precária e não dispor de serviços essenciais básicos, sobretudo no campo. Localidades essas, que abrigam a grande maioria das escolas do campo multisseriadas, denominadas em muitos casos, de escolas isoladas, em face das grandes distâncias existentes entre si e com as sedes municipais.

Entre as populações e grupos que habitam a região no campo e na cidade, encontram-se caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, coletores, indígenas e remanescentes de quilombos, colonos e migrantes de outras regiões brasileiras (especialmente do nordeste e do centro-sul) e estrangeiros, agricultores familiares assentados, sem terra, sem teto, posseiros, garimpeiros, atingidos por barragens; segmentos populares das mais diversas matizes – idosos, deficientes, jovens, crianças, mulheres, negros, trabalhadores, entre outros.

A título de exemplificação para fortalecer os argumentos que estamos apresentando aqui, um dos estudos específicos que realizamos sobre as escolas do campo e sua

localização por comunidades rurais, tomando como referência o Censo Escolar do INEP, de 2006, revelou que entre as 9.483 escolas rurais de Educação Básica existentes no estado do Pará, 891 escolas encontravam-se localizadas em assentamentos rurais, 376 em colônia agrícola, 08 em comunidade garimpeira, 109 em comunidades indígenas, 12 encontravam-se localizadas em comunidade praiana, 214 em comunidade quilombola, 2.525 em comunidade ribeirinha, 3.550 em comunidade rural, 120 em comunidade rural em fazenda, e 1.678 em comunidade vicinal. Esses dados também podem ser visualizados no quadro a seguir, de forma mais objetiva:

Estado do Pará: N° de Escolas da Educação Básica no Meio Rural por Classificação das Comunidades - 2006



Área de Localização	Escolas	%
Assentamento Rural	891	9,4
Colônia Agrícola	376	3,9
Comunidade Garimpeira	8	0,08
Comunidade Indígena	109	1,1
Comunidade Praiana	12	0,12
Comunidade Quilombola	214	2,3
Comunidade Ribeirinha	2.525	26,6
Comunidade Rural	3.550	37,4
Comunidade Rural em Fazenda	120	0,12
Comunidade Vicinal	1.678	17,7
TOTAL	9.483	100,0

A partir desses resultados, temos intensificado cada vez mais nas reflexões e formações de professores, gestores, estudantes, pais, lideranças comunitárias e dos movimentos sociais do campo que realizamos, assim como entre pesquisadores, técnicos e dirigentes municipais e estaduais de educação, a importância de incluir essa diversidade sociocultural e territorial em suas agendas políticas e educacionais, afirmando a **diferença** que se manifesta nos modos próprios de vida e existência das populações e grupos que constituem a Amazônia, considerando a **conflitualidade** existente nas relações sociais que esses grupos e populações estabelecem entre si, e apontando para uma **convivialidade** de forma pacífica, dialógica e emancipatória que precisa se efetivar entre esses grupos e populações.

Essas orientações, de forma explícita, se contrapõem e ajudam a minar as referências que fundamentam o **paradigma seriado urbano de ensino**, explicitadas anteriormente, pois contribuem para ressaltar a heterogeneidade que configura a socioculturalidade do campo, fortalecendo enquanto valores, a solidariedade, a alteridade, a justiça social, ajudando assim, a consolidar a igualdade na diferença.

As escolas do campo, que em sua grande maioria se organizam sob a multisseriação, são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na multissérie, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada a particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, etc; são elementos imprescindíveis na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Amazônia e para o país.

Essa prerrogativa referencia e fortalece nossa intencionalidade de pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo, tendo em vista a superação do *paradigma seriado urbano de ensino*; pois se assumimos como pretensão elaborar políticas e práticas educativas includentes e emancipatórias para as escolas do campo, é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos, entre os ecossistemas e entre os processos culturais, produtivos e ambientais cultivados pelos seres humanos nos diversos espaços sociais em que se inserem; e não promover a homogeneização, a parametrização e o ranking, conforme nos impõe a seriação.

Não obstante, não podemos desconsiderar a visão dos sujeitos envolvidos com as escolas do campo multisseriadas, que em seus depoimentos, mencionados anteriormente nesse artigo, consideram a heterogeneidade inerente ao ambiente escolar como um fator que dificulta o trabalho pedagógico do professor, fundamentalmente porque se tem generalizado na sociedade que as “classes homogêneas”, entendidas muitas vezes como aquelas que reúnem estudantes da mesma série ou da mesma idade, são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e conseqüentemente, de educação de qualidade.

Contudo, os fundamentos teóricos que orientam as pesquisas realizadas no âmbito do GEPERUAZ, apontam justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas do campo multisseriadas, carecendo no entanto, de mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de organização do trabalho docente que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma, em nosso entendimento, significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas multisseriadas tal qual identificamos em nossos estudos.

Seguindo essa orientação, outro passo interessante que temos indicado na direção da *transgressão do paradigma seriado urbano de ensino*, foca o currículo e a organização do trabalho docente, justamente pelo fato dos estudos que realizamos terem revelado, em um aspecto, as dificuldades que os professores enfrentam no planejamento curricular e na organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, quando elas são multisseriadas, porém, em outro aspecto, as inovações e criatividade pelos professores efetivadas em suas práticas educativas, como resultado dos conhecimentos adquiridos em algum momento de sua formação e prioritariamente, da experiência concreta acumulada com o trabalho educativo desenvolvido nas escolas do campo multisseriadas.

Em grande medida, a junção de várias séries ao mesmo tempo, com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem dos estudantes muito variado, tem levado os professores a seguirem as indicações do livro didático como a alternativa mais comum para viabilizar o

planejamento curricular, sem atentar com clareza para as implicações dessa atitude, face à imposição desses manuais didáticos na definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da Amazônia.

Em igual proporção, quando os professores assumem a “proposta de multissérie”, enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço”, passam a elaborar tantos planos de ensino e estratégias metodológicas e de avaliação diferenciados quanto forem as séries presentes em sua turma, sentindo-se por isso, angustiados, ansiosos por realizar o seu trabalho da melhor forma possível, e ao mesmo tempo perdidos, carecendo de apoio para desenvolver o seu trabalho com qualidade. Soma-se a isso, a pressão também exercida pelas secretarias de educação, quando definem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos.

Buscando impactar nessa realidade, os estudos, intervenções e formações que tem sido realizados por meio do GEPERUAZ, têm se orientado no sentido de dar voz aos sujeitos que vivenciam essas situações, para que possam explicitá-las, manifestar seus sentimentos, seus sofrimentos, denunciá-las, sem medo de sofrerem punições e retaliações, algo bastante freqüente, infelizmente, no contexto campo, envolvendo os educadores que atuam nas escolas multisseriadas.

O depoimento de uma professora do município de Portel, no Estado do Pará, que atua em uma escola do campo multisseriada, é revelador das precárias condições de existência que vivenciam os sujeitos do campo nessas escolas:

“Podemos perceber a situação das escolas que temos em nossa realidade vivenciada no campo: prédios sem a menor condição de funcionamento, ou seja, sem infra-estrutura adequada para atender os alunos de algumas comunidades, salas super-lotadas sem espaço, os alunos sem carteira para sentar, o professor tem que ser artista para educar esses alunos. A falta de transporte escolar para condução dos alunos alguns vem arriscando a própria vida para chegar na escola, a falta de moradia ou alojamento para os professores, porque a maioria mora nas escolas. Outro fator muito importante que acontece é a falta da participação da família na escola, os pais não freqüentam a escola. Enfim são muitos itens negativos que muitas vezes até desestimula o trabalho do professor. (Sebastiana, professora de escola multisseriada)

Nesses espaços que envolvem a atuação do Grupo de pesquisa, os sujeitos do campo são convidados a refletir sobre essas situações, a problematizar as causas e os desdobramentos das mesmas, num diálogo acolhedor, interativo, em que se procura utilizar o desenho, imagens, histórias, música, poesia, teatro e muitas outras estratégias que oportunizem o resgate da auto-estima dos sujeitos, que motive a participação e o comprometimento dos mesmos, fazendo-os compreender que não estão isolados e sozinhos na busca de soluções para os problemas que afligem a multissérie.

Concomitantemente, compartilha-se as teorias acumuladas nos estudos que o grupo vem realizando com os sujeitos do campo, sejam eles, professores, gestores, estudantes, pais, lideranças da comunidade ou de movimentos sociais, na expectativa de ressignificar suas representações, opiniões e práticas educativas, focando sempre situações e experiências reais, vivenciadas pelos sujeitos no cotidiano da sala de aula, na escola, na gestão de uma secretaria de educação ou na experiência dos movimentos sociais, ajudando-

os a visualizar possibilidades de intervenção mais adequadas às peculiaridades locais, referenciadas pelos conhecimentos científicos acumulados nessas situações e sintonizadas com as aspirações e interesses desses mesmos sujeitos do campo.

Especificamente em relação ao currículo, as atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa têm-se procurado enfatizar o entendimento de que o currículo produz identidades/subjetividades individuais e coletivas, e que o mesmo se materializa como resultado de um processo de seleção entre os conhecimentos existentes na sociedade, em que os grupos que possuem maior poder, assumem o direcionamento desse processo de seleção, definindo os conhecimentos legítimos que serão socializados nos espaços formativos existentes na sociedade, entre eles, e na escola.

Nesse sentido, há uma relação direta entre o planejamento curricular, realizado através da seleção dos conhecimentos a serem ensinados na escola e a afirmação ou negação dos saberes, das experiências e dos modos de vida próprios e diversos que configura a intermulticulturalidade presente na Amazônia e no Brasil, de forma mais ampliada.

Pelos motivos expostos, nos momentos educativos em que o GEPERUAZ participa e promove, têm-se enfatizado a importância e a necessidade de abordar e construir o currículo numa perspectiva integrada, onde os conhecimentos da tradição cultural dos sujeitos do campo, adquiridos através de suas atividades produtivas e nas relações de convivência na família ou na comunidade, na igreja ou em outros espaços sociais sejam valorizados e reconhecidos em sua potencialidade criadora, com os elementos de positividade que possuem e possam dialogar, em igualdade de condições, com os conhecimentos e tecnologias que são produzidos no âmbito das diversas ciências na academia e demais espaços que lidam com o conhecimento científico e tecnológico na sociedade.

Ao nosso modo de ver, essa atitude pode contribuir em grande medida para minar as referências que fundamentam o *paradigma seriado urbano de ensino*, explicitadas anteriormente, ao relativizar a supremacia e a arrogância com que o conhecimento científico em geral é apresentado, como sendo o único conhecimento legítimo, capaz de bastar-se a si próprio porque possui a solução para todos os problemas da humanidade; e, como se além dele, os demais conhecimentos e saberes fossem considerados intuições, credências, superstições, empiria, senso comum, que pouco pode ajudar na compreensão, interpretação e transformação da realidade.

Nas produções teóricas e práticas educativas empreendidas pelo GEPERUAZ, têm-se procurado, portanto, incentivar o planejamento curricular coletivo entre os professores das escolas do campo multisseriadas, envolvendo os pais e integrantes das comunidades, e sempre que possível, também os gestores públicos e lideranças dos movimentos sociais nos processos que envolvem a organização do trabalho pedagógico que ocorre no interior dessas escolas. Nesses momentos, procura-se fortalecer atividades interdisciplinares e, quando possível, transdisciplinares também, fomentando a elaboração de projetos educativos, a definição de temáticas geradoras, a construção de teias de conhecimentos, ou outras iniciativas que estimulem os sujeitos do campo a desenvolver sua *visão relacional*, necessária para que eles compreendam que a solução para as grandes mazelas que envolvem as escolas do campo multisseriadas ao longo de sua existência, depende, em grande medida, do enfrentamento aos desafios mais abrangentes das populações do campo para assegurar o direito à vida com dignidade e à educação de qualidade.

Miguel Arroyo, em seus estudos nos ajuda a compreender melhor essa questão, nos advertindo de que, “quando a terra, o território e as formas de produção estão ameaçados, são ameaçadas também a base da produção da existência e a identidade dos sujeitos: a produção da infância, da adolescência e da juventude; a **ESCOLA** também é ameaçada”. Ele nos esclarece ainda com a sua argumentação, que “o fato das escolas do campo somente serem de 1ª a 4ª séries, não é só porque estão distantes, não há dinheiro, ou porque os políticos não têm vontade; mas porque na realidade o único tempo mais ou menos reconhecido como tempo de direitos é o de sete a 10 anos. A infância tem uma vida muito curta no campo, por isso a educação da infância tem uma vida muito curta no campo. A adolescência não é reconhecida, porque se inserem precocemente no trabalho, e a juventude se identifica com a vida adulta precocemente. Daí porque não temos educação mais do que de 1ª a 4ª série”. (2006)

De fato, é preciso ter a clareza da complexidade que envolve a solução dos problemas que afligem as escolas do campo multisseriadas e saber que as mudanças de mentalidade, de cultura que se almeja não são muito rápidas, automáticas e definitivas. De todo modo, a materialização dessas mudanças exigirá o empoderamento dos sujeitos do campo e o empoderamento das escolas, para que possam interferir em sua autodeterminação, formulando e implementando políticas e práticas educacionais que tenham a nossa cara, o nosso próprio jeito de ser, de sentir, de experimentar, de ousar e de sonhar, desafiando as condições desfavoráveis que os acompanha, ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Os depoimentos a seguir apresentados, nos dão uma pequena mostra das aspirações que os professores possuem em relação à escola que gostariam de ver materializada no campo:

“O meu sonho é que a minha escola tivesse três ou mais salas, que tivesse educação infantil, e que funcionasse de 1ª a 8ª série, pois nós enfrentamos na nossa comunidade, dificuldades de andamento de série, terminou a 4ª série parou o estudo. Nunca tivemos sorte de que a nossa escola tivesse pelo menos a 5ª série. Já lutamos muito, mas não conseguimos. Mas espero que um dia possa ser realizado nosso sonho. Que a nossa escola tivesse oportunidade de possuir um dia, computador, mimeógrafo, reforma elétrica, área de lazer, televisão com antena parabólica, etc. Pois, se isso não acontecer, algumas famílias têm que mudar-se, para que seus filhos possam continuar seus estudos, como no meu caso, tive que retirar meu filho do campo para cidade, devido a carência de mais qualificação na escola”. (João, professor de escola multisseriada do Município de Portel)

“Queremos uma escola que ofereça ótimas condições de trabalho para poder desenvolver as crianças dessa localidade, onde tenha uma boa sala de aula, um local para as atividades esportivas, moradia para o professor com banheiro, água encanada e energia,

uma escola onde o professor e os alunos se sintam a vontade. Com o apoio da comunidade, da secretaria e do poder público.” (Pedro, professor de escola multisseriada do Município de Portel)

Essa tem sido parte de nossa aposta, pelos compromissos que assumimos com o fortalecimento da *Articulação Nacional* e do *Movimento Paraense Por uma Educação do Campo*, no entanto, queremos muito mais em termos de educação e desenvolvimento do campo e da cidade, queremos ver implantado um outro projeto de sociedade, com referências de sociabilidade pautadas pelo bem comum e pelo acesso e distribuição da riqueza, pelo reconhecimento do espaço público como condição para a garantia de direitos humanos e sociais, pela paz e pela solidariedade entre os povos, as nações e as pessoas.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas.** IN: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.

_____. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In **Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.

BARROS, Oscar Ferreira. **Educação Popular Ribeirinha: um estudo dos saberes e práticas produtivas do trabalho ribeirinho na Amazônia Paraense.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. 2007.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental/ MEC. **Escola Plural: proposta político-pedagógica.** Brasília: SEF. 1994.

CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo.** Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

BRASIL. CNE/ CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo.** Resolução CNE/ CEB Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. **Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural na Amazônia: Uma leitura a partir da pedagogia do Movimento dos Atingidos por Barragem, Ano de Obtenção: 2007.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. 2007.

CRISTO. Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da Educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/ Pará.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA. 2007.

FREITAS. Maria Natalina Mendes. **O Ensino de Ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso no Estado do Pará.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Educação em ciências e Matemática do NPADC/ UFPA. 2005.

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa “**Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica**”, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2004.

_____. Relatório conclusivo da pesquisa “**Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia**”, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2007.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª Ed. Belém 2005.

_____. **Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate**. IN: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (ORG.). A Educação, o Currículo e a Formação dos Professores. Belém, EDUFPA, 2006.

_____. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – REBEP. INEP. Brasília. 2007.**

INEP/ MEC/. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2006**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília, 2006.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva Et al. A realidade da educação do campo em município paraense: indicadores para um padrão mínimo de qualidade. In: Regina Vinhaes Gracindo. (Org.). Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. 1 ed. Brasília: Liber livros Ed., 2007.

RAMOS, Marise Nogueira Et all (Cords.). **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de educação do campo. 2004.

SECAD/ MEC. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD 2. Brasília. 2007.