A Multissérie em pauta: para transgredir o *Paradigma Seriado* nas Escolas do Campo

Salomão Antônio Mufarrej Hage[1]

A realidade da educação do campo expressa grandes fragilidades tanto em relação à oferta quanto à qualidade quando acessamos aos dados de escolaridade de suas populações.

Dados do IBGE-PNAD de 2005 e 2006 indicam em relação á população de 15 anos ou mais do campo, taxa de analfabetismo de 24,1%; escolaridade média de 4,3 anos; e percentual da população com menos de 4 anos de estudo em torno de 46%.

A composição da matrícula na educação do campo demonstra o predomínio da oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que respondem por 58,3% do total da matrícula. Os anos finais, embora tenham aumentado em muito a oferta nos anos recentes, atinge somente 24,5% da matrícula e não respondem por uma oferta suficiente para atender os egressos da etapa inicial que, ou são atendidos nas cidades por meio do transporte escolar ou simplesmente se evadem do sistema de ensino.

Embora os dados tenham apontado situação próxima da universalidade no acesso à escola para crianças do campo na faixa etária de 7 a 14 anos (idade referente à idade obrigatória), as elevadas taxas de distorção idade-série no campo (39,4% nos anos iniciais do EF e 53,4% nos anos finais do EF) indicam que a grande maioria destes estudantes encontra-se matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados do Censo Escolar de 2006 indicaram ainda a existência de 50.176 estabelecimentos de ensino exclusivamente formados por turmas multisseriadas com 1,8 milhão de estudantes matriculados. Esses dados correspondem a um quarto de toda a matrícula do campo na Educação Básica. Nestas turmas, os professores lecionam para estudantes de diferentes séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em algumas situações atendem aos estudantes da educação infantil, concomitantemente.

Essa forma de organização escolar, de forma predominante, tem sido identificada com a precariedade da oferta da educação escolar às populações do campo, comprometendo a positividade do processo ensino-aprendizagem nessas escolas. Essa realidade tem sido investigada desde 2002 pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, e entre as principais questões evidenciadas, destacamos:

As ***condições existenciais das escolas multisseriadas***. Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais.

Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias.

A oferta irregular da merenda também interfere na freqüência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar.

[1] Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ. salomao@uol.com.br

De fato, estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados.

O ***trabalho docente e o acompanhamento das Secretarias de Educação***. As investigações que realizamos nas escolas multisseriadas revelaram a presença isolada do professor na maioria das pequenas escolas localizadas no meio rural; e resultante dessa situação, as condições adversas que esses profissionais enfrentam no cotidiano dessas escolas, impondo a esses docentes uma sobrecarga de trabalho e forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc.

Arroyo (2006), em suas reflexões sobre essa situação destaca que nessas pequenas escolas localizadas no meio rural, não aprece uma cultura docente, talvez porque são escolas de unidocência e não há um corpo docente, como temos um corpo docente nas escolas das cidades. Ele considera essa situação uma lacuna a ser trabalhada, pois é muito diferente da cultura docente que se possa criar numa escola com 20, 30 ou 50 professores, que se encontram ao menos no café ou na hora de sair e entrar na sala de aula.

Outra realidade que enfraquece a afirmação de uma cultura docente nas escolas multisseriadas, como também, nas próprias escolas do campo, são os fracos vínculos que os professores possuem com essas escolas, resultante do fato de que grande parte dos profissionais que nelas atuam não é do campo, está de passagem no campo e quando puder se liberar, com certeza, sairá do campo. A rotatividade dos professores que atuam nas escolas do campo pode ser comprovada pela taxas elevadas de professores temporários atuando nas escolas multisseriadas, o que associado ao pouco tempo de serviço de um grande número de docentes na profissão, culmina por agravar ainda mais a precariedade da atuação docente nas escolas do campo e em especial nas escolas multisseriadas. Numa situação, em que o professor se vê obrigado a desenvolver a docência em uma turma com várias séries ao mesmo tempo, conta muito significativamente a experiência de docência acumulada ao longo de sua vida, como também, em grande medida, a estabilidade no emprego.

Os estudos que vimos realizando atualmente sobre as escolas multisseriadas no Pará têm nos possibilitado visualizar inúmeros casos dramáticos relacionados à docência nessas escolas e muitos deles motivados pela pouca experiência na docência e/ou em face da instabilidade no emprego, situações essas que terminam por combinar o despreparo do professor com a perda de sua autonomia para conduzir os processos de ensino-aprendizagem. (GEPERUAZ, 2004)

Diretamente ligada à questão da rotatividade, a pouca autonomia dos docentes em face das questões políticas que envolvem as forças conservadoras que constituem o poder local, também constitui um dos desafios da atuação dos docentes nas escolas do campo. A punição pelo fato dos professores não pertencerem ao grupo que lidera a gestão municipal vigente ou a indicação de docentes envolvendo parentesco ou compromissos assumidos com representantes do poder público municipal interferem de maneira desastrosa na dinâmica de lotação dos docentes efetuada pelas secretarias de educação, submetendo os professores a uma grande rotatividade (mudança constante de escola), agravada pela instabilidade no emprego, deixando os educadores e as escolas reféns de sujeitos e grupos que possuem o poder de mando nessas pequenas comunidades.

Além dessas particularidades, os professores, pais e integrantes das comunidades envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam ser estas discriminadas em relação às escolas da cidade, que têm prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. No entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso dessas instâncias governamentais para com as escolas multisseriadas. Por parte do pessoal que atua nas secretarias de educação, as justificativas em relação à falta de acompanhamento pedagógico advém da falta de estrutura e pessoal suficiente; como também, das dificuldades de transporte, de recursos financeiros, da condição das estradas e das longas distâncias entre a sede do município e as escolas.

A ***organização do trabalho pedagógico e o currículo*****.** A organização do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento curricular e suas implicações quanto ao aproveitamento dos estudantes nas escolas do campo, também constituem desafios importantes que envolvem a docência nas escolas multisseriadas. Os estudos que realizamos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino no campo. Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado. A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região.

Identificamos ainda nos depoimentos, as angústias sentidas pelos professores ao conduzir o processo pedagógico justamente porque assumem a "proposta de multissérie", enquanto "junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço", passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries presentes em sua turma. Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível, e ao mesmo tempo perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente. Eles também se sentem pressionados pelo fato das secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas.

Contudo, o acúmulo de funções e tarefas que assumem nas escolas multisseriadas, dificulta aos professores realizar o atendimento adequado aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando na elevação das taxas de reprovação e defasagem idade série nas turmas. Por outro lado, essa situação se torna ainda mais problemática, quando os professores são pressionados pelas secretarias de educação a aprovar o maior número de estudantes possível no final do ano letivo, como forma de relativizar os índices elevados de fracasso escolar.

O ***trabalho infanto-juvenil e a participação dos pais na escola***. As condições precárias de vida no campo impõem a realidade do trabalho infanto-juvenil e em alguns casos, a

prostituição de meninas e adolescentes; como também, obrigam os pais a realizar atividades itinerantes, de pouca rentabilidade, prejudiciais à saúde e sem as mínimas condições de segurança. Esses fatores prejudicam a freqüência e a aprendizagem e provocam o fracasso dos sujeitos nas escolas do campo. Da mesma forma, a participação dos pais na escola é limitada, revelando pouca integração família – escola – comunidade. Entre os aspectos que envolvem e justificam essa situação, os estudos que realizamos revelaram que os professores acusam os pais de não colaborarem na escolarização dos filhos; os pais por sua vez, afirmam que trabalham e não têm tempo para ajudar os filhos nas situações que envolvem a escola, porém, sempre que podem, estimulam e cobram dos filhos a realização das tarefas de casa. Em geral, eles não se sentem preparados para ajudar seus filhos em face do baixo nível de escolaridade que possuem, ainda que não deixem de reconhecer a importância de sua participação na escola.

Os sujeitos do campo acreditam que "o modelo de escola seriada" é a solução para a escola multisseriada. Será isso mesmo? [2]

Nas pesquisas sobre a realidade das escolas multisseriadas no Pará que vimos realizando no âmbito do O Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), temos perguntado a educadores e educadoras, estudantes, gestores, pais, mães e lideranças das comunidades rurais "o que pensam sobre as escolas multisseriadas?". Em geral, provocados por essa indagação esses sujeitos respondem[3]:

> *"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)*
>
> *"Uma classe já tem sua complexidade quando ela é regular, imagina ela multisseriada. Além do professor ter que preparar uma atividade para 1ª série normal, regular, ele tem que atender a dificuldade daquela criança que às vezes está lá e que não está no ritmo da 1ª série". (Mariana, técnica da SEMEd)*
>
> *"A escola multisseriada é boa por uma parte e por outra não. É boa porque pelo menos as crianças estão aprendendo. Todo dia a minha filha pode ir para a escola. Mas, eu acho que essa escola está precisando de ajuda, precisando de apoio. O fato negativo que eu vejo é que não há cada um na sua série. Cada um na sua sala seria melhor. Eles estudam todos juntos, e eu acho que isso não é certo, mas a precisão está obrigando". (Dona Maria, Mãe de aluno de escola multisseriada)*
>
> *"Em termos de desenvolvimento da educação, eu acho que as escolas multisseriadas têm bastante dificuldade tanto para o professor quanto para o aluno. As dinâmicas que são repassadas para as escolas*

[2] Esse fragmento foi elaborado por Salomão hage, Sérgio Corrê a e Oscar barros e tem sido utilizado para a formação de educadores do campo no Estado do Pará, desenvolvida no âmbito do Programa EDUCamazônia e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ.

[3] Esclarecemos que os nomes dos sujeitos são fictícios e isso se deve a necessidade ética de manter o sigilo em relação à real identificação dos mesmos.

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 melhor só para multisseriada. Eu acho que o que a secretaria repassa para a gente é como se fosse uma escola seriada. A grande dificuldade é não existir uma metodologia especifica para a escola multisseriada. (Denílson, professor de 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)

"Fica meio difícil a aprendizagem das crianças, porque temos que ensinar ao mesmo tempo para a alfabetização, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Tinha que ser para cada série um professor. Os alunos aprendem muito pouco na escola multisseriada, porque enquanto se está dando atenção para um, falta atenção para o outro. Quando está ensinando um, o outro está correndo". (Levi, Pai e integrante da comunidade São Benedito)

"A diferença de idade na multissérie é um desrespeito para com o aluno, porque cada idade tem que ser trabalhada de uma forma diferente, é um absurdo um pai pegar uma criança de 7 anos e colocar em uma sala de multissérie para o menino aprender coisa que ele tinha que aprender lá no jardim. É um desrespeito muito grande para com a criança, para com o futuro cidadão". (Vilma, professora de escola multisseriada)

Em geral, os sujeitos do campo em seus depoimentos expressam muita insatisfação com relação às escolas multisseriadas e consideram a existência dessas escolas um grande "problema", responsável pelos prejuízos ao processo de escolarização do campo.

Em muitos casos, os sujeitos se referem a essas escolas como "um mal necessário" e estabelecem muitas comparações entre elas e as turmas seriadas da cidade, manifestando o desejo que essas escolas se transformem em seriadas, como a única alternativa para que nelas se desenvolva um processo de ensino-aprendizagem com qualidade.

As pesquisas que temos realizado revelam que muitos fatores contribuem para que os sujeitos do campo acreditem que **o modelo de escola seriada urbana** seja a referência de uma educação de qualidade. Dentre esses fatores, destaca-se o discurso de que vivemos em um mundo em que o espaço urbano tem sido apresentado 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, ao passo que o meio rural tem sido apontado como o lugar do atraso, da não-modernidade, da miséria, da ignorância e do não-desenvolvimento.

Esse discurso se assenta no **paradigma de racionalidade e de sociabilidade urbano-cêntrico,** de forte inspiração **eurocêntrica,** que estabelece padrões exteriores como universais para o mundo, sendo esse paradigma fundamentalmente particular e

conseqüentemente excludente, posto que apresenta e impõe um padrão de pensar, de agir, de sentir, de sonhar e de ser de acordo com os princípios e valores de uma racionalidade e sociedade capitalista mercadológica, excluindo outros modos de representar o mundo e produzir a vida.

Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo, levando esses mesmos sujeitos a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e do campo; considerando que estas devem seguir os mesmos parâmetros 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 nessa racionalidade moderna, que se fundamenta nas seguintes idéias: 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 dualidades e hierarquizações entre modos de vida, como o urbano e o rural, por exemplo. Esse modelo contribui, portanto, para homogeneizar as culturas, fortalecendo valores como o individualismo, a competitividade, a seletividade, meritocracia, e produzindo a discriminação, a exclusão e a desigualdade.

Esse 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 maior prestígio. Dessa forma, nesse modelo de escola, desde a pré-escola, 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 a essa problemática do 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 existentes 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 angustiados ao ter que planejar e desenvolver as atividades pedagógicas para todas essas séries em um mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Sem uma compreensão crítica, muitos professores e professoras do campo já organizam o seu trabalho pedagógico sob essa lógica da seriação, realizando a transferência mecânica de conteúdos, através da cópia ou da transcrição do quadro, fragmentando o espaço escolar em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por "paredes invisíveis".

As séries limitam o tempo da aula e levam os educadores a elaborar vários planejamentos de acordo com os conteúdos de cada série. Em grande medida, esses professores e professoras identificam nas várias séries da multissérie um grande problema, não atentando para a heterogeneidade presente no cotidiano escolar, fortalecendo a visão homogeneizadora como mais eficaz para o sucesso da aprendizagem no espaço escolar.

Nossos estudos apontam que essa situação contribui significativamente para o fracasso escolar que acontece nas escolas do campo, colocando como desafio a construção de novos paradigmas que ajudem a compreender a educação, a escola do campo e a sociedade de forma relacional e integrada**.**

Refletindo sobre a Nucleação e o transporte escolar

Os estudos que vimos desenvolvendo sobre as escolas do campo indicam que as escolas exclusivamente multisseriadas passaram de 62.024 em 2002 para 50.176 em 2006 e as matrículas nesse mesmo período passaram de 2.462.970 para 1.875.318; representando respectivamente 60,6% dos estabelecimentos de ensino e 32,4% da matrícula no meio rural do país. (INEP/ MEC, 2006)

A comparação entre os dados e a evidente diminuição do número de estabelecimentos e matrícula nas escolas multisseriadas pode indicar uma certa relação com a política de nucleação dessas escolas vinculado ao transporte dos alunos para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade). Os dados sobre o transporte escolar no meio rural também fortalecem essa hipótese ao revelar que houve um crescimento no deslocamento dos estudantes do meio rural no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e no sentido campo-campo de mais de 200 mil estudantes transportados em 2006. (ibid, 2006)

Os dados apresentados indicam a necessidade de um acompanhamento mais sistematizado à maneira como a política de nucleação das escolas do campo tem sido efetivada e sua vinculação ao transporte escolar, e em vista dessa premissa, destacamos quatro pressupostos que consideramos relevantes e que configuram, em nosso entendimento, a problemática que envolve sua efetivação em nosso país, em razão da diversidade sócio-cultural e sócio-espacial existente:

- A implantação da nucleação nos municípios brasileiros vem seguindo o modelo de outros países com pouca reflexibilidade, se definindo em geral, pelo fechamento de pequenas escolas unidocentes, agregada ao transporte dos estudantes para escolas melhor estruturadas e completas, que cumprem a função de núcleo administrativo e pedagógico; ou pela estratégia de manutenção das pequenas escolas, com a transferência administrativa das mesmas para uma escola-pólo ou núcleo mais próximo e com melhor estrutura;
- Os governos, em seus discursos e ações, têm lançado mão da nucleação enquanto estratégia em defesa da melhoria da qualidade das escolas do campo, utilizada como forma de: controle do Estado sobre o ensino público, estabelecendo um padrão nacional para a organização e funcionamento das escolas (contrariando a atual LDB - Art. 28 - que flexibiliza a organização escolar no campo); obtenção de uma maior eficiência na gestão escolar, limitando essa ação à otimização de recursos didático-pedagógicos e humanos, racionalização na oferta dos serviços educacionais e diminuição do número de escolas e salas de aula isoladas; e melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, atribuindo o fracasso escolar no campo às deficiências estruturais das escolas e à existência das classes multisseriadas.
- As experiências de nucleação existentes no país têm ocorrido predominantemente sem um diálogo com as comunidades rurais, gerando conflitos nas e entre as comunidades; indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção de identidades das escolas e dos sujeitos do campo, contrariando as recomendações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica da Escola do campo, Parágrafo único, Art. 2º, que vincula a identidade das escolas do campo à diversidade das populações das áreas rurais; e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que no Art. 53, Inciso V, que estabelece o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.). Assim, a retirada das escolas mesmo quando pequenas acarreta um abandono infra-estrutural por parte do poder público, que se afasta ainda mais das comunidades rurais; e, além disso, enfraquece os laços identitários dos sujeitos com o lugar em que vivem, pois a escola na comunidade é um importante instrumento que mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem e sua presença na comunidade é um forte elemento de manutenção de certos valores que mantém os sujeitos vinculados aos seus modos de vida e convivência.
- Os processos de nucleação são implantados no país com vinculação direta ao transporte escolar dos estudantes do campo, desconsiderando em geral, que a permanência das crianças e adolescentes no campo é um elemento-chave para a preservação nesse espaço de redes sociais e produtivas; e que o deslocamento dos alunos, especialmente para os centros urbanos incentiva a saída das famílias de suas propriedades, tendo em vista a preocupação com a segurança, o acompanhamento de seus filhos e a necessidade de lhes garantir a continuidade de estudos. A preocupação das famílias com as condições de segurança dos filhos se refere às condições das estradas e transportes, como também à violência urbana e a convivência em ambientes diferentes de sua cultura local. O excesso de horas dentro do transporte escolar resulta em cansaço para as crianças que saem muito cedo de suas casas, contribuindo assim para o fracasso escolar das mesmas. Há que se considerar ainda que o fechamento das escolas rurais dificulta a participação e o envolvimento dos pais e mães de alunos com a vida escolar de seus filhos e com a gestão da escola (direito assegurado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica da Escola do Campo, Art 10), uma vez que não poderão participar com freqüência das atividades propostas pela escola à comunidade e

nem se beneficiar do espaço escolar enquanto centro de produção e circulação de conhecimentos.

Em vista desses pressupostos, apostamos na concepção de que a presença da escola na comunidade se constitui num forte elemento de afirmação dos valores que mantém os sujeitos vinculados aos seus modos de vida e convivência; como também, um importante instrumento que mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem ampliando suas capacidades de melhor compreensão e intervenção nos processos em que estão inseridos, fortalecendo os laços identitários dos sujeitos com o lugar em que vivem, tendo em vista, a compreensão da educação como direito das populações do campo e dever do Estado.

Questões para orientar o debate sobre a intervenção na realidade das escolas do campo multisseriadas

Após a identificação das principais mazelas referentes à ação educativa que se desenvolve nas escolas do campo multisseriadas apresentaremos a seguir algumas reflexões para referenciar a elaboração de práticas e políticas educacionais emancipatórias para o campo no país, focando o debate sobre os desafios enfrentados por essas escolas para garantir às populações do campo o direito à educação de qualidade na primeira etapa do ensino fundamental.

1 – As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa, e dos movimentos sociais do campo. Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas inclusive das estatísticas do censo escolar oficial. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infra-estrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas, que em geral encontram-se abandonadas às situações contingentes próprias das comunidades em que se localizam, afinal, delas dependem atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo.

2 – O enfrentamento dos graves problemas que envolvem as escolas multisseriadas para ser efetivo deve considerar os desafios mais abrangentes que envolvem a realidade sócio-econômica-política-ambiental-cultural e educacional do campo na sociedade brasileira contemporânea. Entre esses desafios, destacamos por um lado, a degradação das condições de vida dos homens e das mulheres que vivem no campo, que resulta numa expansão acelerada da migração campo-cidade; e o fortalecimento de uma concepção urbano-cêntrica de mundo que dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro enquanto o campo é entendido como o lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência.

3 – As escolas multisseriadas têm constituído sua identidade referenciada na "precarização do modelo urbano seriado de ensino" e para que essas escolas ofereçam um processo educativo de qualidade se faz necessário a transgressão desse padrão de organização do ensino, que tem se constituído enquanto empecilho em face da rigidez com que trata o tempo escolar, 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. Ao mesmo tempo, o modelo seriado 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 graus, séries, disciplinas, grades, avaliações, recuperações, aprovações ou reprovações (SEF/ MEC, 1994). Miguel Arroyo (1999) analisando essa problemática afirma que os índices alarmantes de fracasso escolar em muito se devem à escola seriada "peneiradora", seletiva e excludente que é a própria negação da escola como direito de todos, universal.

4 – As escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo. Reconhecemos que ainda predominam em nossos sistemas de ensino compreensões universalizantes de currículo, orientadas por perspectivas homogeneizadoras que sobre-valorizam concepções mercadológicas e urbano-cêntricas de vida e desenvolvimento, e desvalorizam as identidades culturais das populações que vivem e são do campo, interferindo em sua auto-estima. Não obstante, o enfrentamento dessa situação desastrosa no contexto da educação do campo pode ser alcançado através da construção coletiva de um currículo que valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo. Sinalizamos ainda a concretização de um processo de educação dialógica que inter-relacione sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária de forte tradição disciplinar, pois entendemos que os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciam o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores.

5 – As escolas multisseriadas oportunizam às populações do campo terem acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas, detalhadas anteriormente. Essa é uma questão importante a ser considerada, pois entre as reivindicações dos movimentos sociais populares do campo, encontra-se a afirmação do direito inalienável que todos os sujeitos têm de serem educados no próprio lugar em que vivem e convivem com seu grupo social, o qual constitui pré-requisito fundamental para o fortalecimento dos laços de pertencimentos dos sujeitos e para a afirmação das identidades culturais das populações do campo. A escola localizada no próprio espaço em que vivem e convivem os sujeitos do campo pode constituir-se num centro de desenvolvimento cultural da comunidade, envolvendo a todos, sem exceção: crianças, adolescentes, jovens e adultos, estudantes, pais, lideranças e membros da comunidade nos processos de apropriação do conhecimento e de mobilização e participação coletiva na construção de uma sociedade inclusiva, democrática e plural.

6 – As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo das escolas do campo, articulada a particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, etc; são elementos imprescindíveis na composição das políticas e práticas

educativas a serem elaboradas para o país. Essa prerrogativa referencia nossa intencionalidade de pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo; o que significa que se temos por pretensão elaborar políticas e práticas educativas includentes 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. Não obstante, não podemos desconsiderar a visão dos sujeitos envolvidos com a multissérie que consideram toda essa heterogeneidade mencionada como um fator que dificulta o trabalho pedagógico, fundamentalmente porque se tem generalizado na sociedade que as "classes homogêneas" são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e conseqüentemente, de educação de qualidade. Contudo, os fundamentos teóricos que orientaram a realização de nossos estudos, apontam justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva na multissérie, carecendo no entanto, de muitos estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de metodologias que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas multisseriadas tal qual existem na realidade atual.

Afinal, o que fazer com as escolas multisseriadas?

Em face da questão apresentada, os estudos que temos realizado nos têm possibilitado identificar algumas alternativas defendidas ou mesmo assumidas por parte do poder público, de pesquisadores, educadores e da população em geral:

- Acabar com todas elas, implantando a seriação através da nucleação e o investimento no transporte escolar
- Criar metodologias próprias e material pedagógico para aperfeiçoar o ensino nessas escolas
- Formar os professores para atuar de forma competente na multissérie
- Ciclar todas as escolas
- Transgredir o paradigma seriado e urbano que referencia a escola no campo (multissérie)

No nosso caso, temos apostado na "***transgressão do paradigma seriado e urbano de ensino***" como possibilidade do enfrentamento às mazelas que permeiam a escolarização dos sujeitos do campo, materializado predominantemente através das escolas multisseriadas.

Reafirmamos mais uma vez que a multissérie já é a materialização da escola seriada urbana no meio rural. Dado que a implantação das escolas (no campo e na cidade) segue a lógica do Custo/benefício, o número reduzido de estudantes que vivem nas pequenas comunidades rurais não justifica a criação de uma turma por série, resultando por esse motivo na criação das inúmeras escolas rurais multisseriadas existentes no país.

No entanto, a seriação apresenta como referência o paradigma Urbano-cêntrico, pautado pela racionalidade científica, meritocrática, competitiva e excludente. A seriação aposta na fragmentação do tempo, espaço e conhecimento; as séries são anuais; a escola é entendida como o único local de aprendizagem; nela, o conhecimento científico é o que vale e os modos de vida dos sujeitos do campo não são valorizados.

A LDBEN/ 96 indica pistas para uma intervenção diferenciada nas escolas multisseriadas a partir dos artigos a seguir explicitados:

- Art. 23. 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. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

  III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Seguindo essas orientações a transgressão ao ***paradigma seriado e urbano de ensino*** nas escolas do campo pressupõe:

- Ouvir os sujeitos do campo e aprender com sua vivência e experiências;
- Oportunizá-los o acesso à informação, ciência, tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores, ritmos de aprendizagem;
- Apostar numa Educação dialógica inter-multicultural que afirme as identidades e os modos próprios de vida dos sujeitos do campo, reconhecendo a heterogeneidade, conflitualidade, diferença e convivialidade;
- Consolidar a participação, construindo as políticas e propostas educacionais com os sujeitos e não para eles, estimulando o protagonismo, empoderamento, autonomia, emancipação, controle social e a esfera pública.

Bibliografia

ARROYO, Miguel. Gonzáles. **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 de fendida 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 Slva 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.