

Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino

Salomão Mufarrej Hage

Resumo

Apresenta referências sobre uma escola de qualidade social para assegurar o direito de aprender dos sujeitos do campo e indica algumas pistas para a construção e a efetivação de propostas político-pedagógicas e curriculares sintonizadas com os interesses e as necessidades das populações rurais. Realiza debate sobre a concepção teórica presente na base da seriação, sua estrutura e implicações metodológicas adquiridas em práticas de sala de aula nas escolas do campo, pautando a necessidade de transgressão do paradigma da seriação e apostando em práticas educativas que valorizem a heterogeneidade sociocultural e ambiental e o currículo orientado pela interação e pelo diálogo entre saberes da terra, da floresta, das águas e da ciência e tecnologia.

Palavras-chave: classe multisseriada; Educação do Campo.

Abstract

For a countryside school with social quality: transgressing the multi-grade school paradigm

The text presents references about a school with social quality intending to guarantee the right of learning to the rural subjects and indicates some tracks to construct and carry out the politic-pedagogical and curricular proposals committed to the interests and necessities of rural populations. The author makes a debate about the theoretical conception of multi-grade school, its structure and the methodological implications acquired during class practices in countryside schools, ruling the necessity to transgress the multi-grade paradigm. Its time to take a bet on educational practices that valorize the socio-cultural and environmental diversity and the curriculum oriented by interaction and dialog between the knowledge arising from the land, the forest, the waters and the one derived from Science and Technology.

Keywords: multi-grade school; countryside education.

Introdução

98

Desde 2002, com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), temos realizado estudos e intervenções focando a Educação do Campo e destacando, nesse contexto, as escolas rurais multisseriadas e os desafios que os sujeitos do campo enfrentam para assegurar o seu direito à escolarização nas pequenas comunidades onde vivem, trabalham e produzem a sua existência.

A partir dessas situações, temos dialogado com educadores, estudantes, técnicos e gestores das escolas e das redes públicas de ensino estadual e municipal, pais e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais populares rurais sobre como deve ser a escola do campo e sobre o que pensam em relação às instituições multisseriadas e ao processo educativo que nelas se efetiva. 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 multisseriadas oferecem às populações do campo.

De forma mais sistemática, os estudos que realizamos no Estado do Pará, com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (Fapespa), ampliados com as experiências acumuladas a partir de nossa participação em outros espaços e contextos de caráter nacional, regional e estadual, como seminários, encontros e congressos – ministrando conferências, palestras e oficinas, orientando teses, dissertações, monografias e trabalhos de conclusão de graduação ou planos de

trabalhos de iniciação científica e atuando em bancas examinadoras ou na organização de livros e eventos sobre essa temática –, têm nos permitido identificar uma ambiguidade muito característica da dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que elas se encontram, reflexo do descaso com que é tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo, e, ao mesmo tempo, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas configuradoras da realidade existencial dessas escolas.

Para dar mais significância e concretude a nossa afirmação, apresentamos inicialmente um conjunto de particularidades que caracterizam as dificuldades que permeiam a realização do processo de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas e que, em grande medida, comprometem a qualidade da ação educativa dessas instituições, fortalecendo o descrédito atribuído às escolas do campo quanto à possibilidade de assegurarem o direito de aprender de crianças, jovens e adultos das pequenas comunidades rurais. Posteriormente, compartilhamos determinadas reflexões que expressam possibilidades de (re)inventar a ação educativa que acontece no interior dessas escolas.

Precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários. Além disso, o número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a demanda, e o quadro de giz ou os vários quadros existentes estão deteriorados, dificultando a visibilidade dos alunos. Enfim, são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática.

Sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc. Além disso, muitos professores são temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação, submetendo-se a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego.

Angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente.

Sob essa lógica, é muito comum presenciarmos na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares – extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural, repassados por meio da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando a 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”.

Como resultado dessas situações, os professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se considerarem perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que devem executar ao trabalhar em uma escola

ou turma multisseriada, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, num contexto em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, sentem-se pressionados pelas secretarias de educação, quando estabelecem encaminhamentos padronizados referentes à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas escolas ou turmas.

Currículo deslocado da realidade do campo

O trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variados dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas ou turmas multisseriadas. Nessa situação, acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para a seleção e a organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos obrigam a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo.

Como consequência, o conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações do campo e seus padrões de referência e sociabilidade, que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam, não são incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas. Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção *urbanocêntrica* de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades.

Fracasso escolar e defasagem idade-série elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil

Nas escolas ou turmas multisseriadas, os alunos têm pouco aproveitamento nos estudos e, por esse motivo, a defasagem na relação idade-série, o abandono e a repetência são muito frequentes, motivados por diversos fatores, como: a) longas distâncias percorridas pelos estudantes – e, em muitas situações, por professores também – para chegar à escola, que podem durar até oito horas diárias, caminhando por ramais e vicinais pouco pavimentadas ou utilizando montaria, bicicleta, motocicleta, casco, rabeta, barco, caminhão, ônibus, etc., muitas vezes antigos, sem manutenção e superlotados; b) oferta irregular da merenda, que, quando não está

disponível, desestimula bastante os estudantes a permanecer na escola; c) acúmulo de funções e tarefas assumidas pelos professores, que os impede de realizar um atendimento mais qualificado aos estudantes, especialmente àqueles que não sabem ler e escrever e demandam uma ação pedagógica mais adequada em relação à apropriação da leitura e da escrita.

Articulando-se a essas situações, as condições precárias de vida dos sujeitos do campo impõem a realidade do trabalho infanto-juvenil e, em determinados casos, a prostituição de meninas adolescentes, afastando os estudantes da escola e prejudicando a aprendizagem. A precarização de trabalho dos pais, forçados muitas vezes a realizar atividades itinerantes, de pouca rentabilidade, prejudiciais à saúde e sem as mínimas condições de segurança, também é provocadora do fracasso dos estudantes nas escolas do campo multisseriadas.

Dilemas relacionados à participação dos pais na escola

Na dinâmica pedagógica que se efetiva nas escolas ou turmas multisseriadas, a participação dos pais mostra-se limitada, revelando pouca interação família-escola-comunidade. Nos estudos realizados, evidenciamos que os professores acusam recorrentemente os pais de não colaborarem na escolarização dos filhos e dizem ser esse um grande problema que interfere na aprendizagem. 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, ajudam, estimulam e cobram dos filhos a realização das tarefas de casa. De fato, muitos pais não se sentem preparados para ajudar seus filhos nos trabalhos solicitados pela escola e isso se dá pelo baixo nível de escolaridade que possuem, embora não deixem de reconhecer a importância e a necessidade de sua participação mais efetiva na escola.

Falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação

Os professores, os pais e os integrantes da comunidade 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 serem estas discriminadas em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta quanto ao acompanhamento pedagógico e à formação dos docentes. No entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso desses órgãos governamentais para com as escolas multisseriadas, pois não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que nelas atuam.

Os professores também expressam um sentimento de abandono que os incomoda bastante, por trabalharem como unidocentes, isolados de seus pares, sem o acompanhamento pedagógico das secretarias de Educação. Eles se sentem desprivilegiados em relação aos professores que atuam nas escolas urbanas, pelo

fato de desempenharem suas funções docentes em pequenas comunidades afastadas umas das outras e distantes das sedes municipais, sem as mínimas condições de infraestrutura para acomodá-los, o que os obriga a executar algumas tarefas com os seus próprios meios, como deslocamento de casa até a escola, alojamento e alimentação durante as aulas, transporte da merenda e de materiais pedagógicos até a instituição de ensino, entre muitas outras situações que ocupam a atenção e a ação dos professores e os distanciam de suas atividades docentes, diminuindo o tempo por eles disponibilizado para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Por parte dos funcionários que atuam nas secretarias de Educação, as justificativas em relação à falta de acompanhamento pedagógico apontam carências de estrutura e pessoal para a realização dessa ação, pois a maioria delas não possui departamento ou coordenação específica para atender a Educação do Campo, e, quando existe, sua criação é recente e a maioria dos técnicos que ocupam essas instâncias tem pouca experiência ou formação para assumir a função.

Avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar

Dados oficiais extraídos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam, no ano de 2006, a existência de 50.176 escolas exclusivamente multisseriadas no País, as quais atendiam um contingente de 1.875.318 estudantes, representando 32% da matrícula total no meio rural. Em 2009, apesar de os dados não estarem ainda totalmente consolidados, o Censo indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no Brasil e um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados.

A existência de um número muito extenso de escolas, associada à dispersão de localização e ao atendimento reduzido do número de estudantes por instituição, tem levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento daquelas situadas nas pequenas comunidades rurais e na transferência dos estudantes para as localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade).

Dados oficiais do Inep, do Censo Escolar de 2006, fortalecem essa argumentação ao revelarem que as escolas exclusivamente multisseriadas passaram de 62.024, em 2002, para 50.176, em 2006, e as matrículas nesse período passaram de 2.462.970 para 1.875.318. Houve, ainda, um crescimento no deslocamento dos estudantes 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.

De fato, a inexistência de escolas suficientes no campo tem forçado o deslocamento de 48% dos alunos dos anos iniciais e 68,9% dos anos finais do ensino fundamental para as escolas localizadas no meio urbano em todo o País, problema esse que se agrava à medida que os estudantes avançam para as séries mais elevadas, em que mais de 90% dos alunos do campo precisam se deslocar para as escolas

urbanas a fim de cursar o ensino médio (Brasil. Inep, 2002). Se adicionarmos a essas informações as dificuldades de acesso às escolas do campo, as condições de conservação e o tipo de transporte utilizado, bem como as situações de tráfego das estradas, concluiremos que a saída do local de residência torna-se uma condição para o acesso à escola, uma imposição e não uma opção dos estudantes do campo.

As particularidades apresentadas neste artigo sobre a realidade das escolas multisseriadas, em seu conjunto, fortalecem uma visão negativa e depreciativa em relação à escola do campo, levando grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade a se referirem às escolas rurais multisseriadas como um “mal necessário”, por enxergarem nelas a única opção de oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais, e, ao mesmo tempo, como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo.

Esses mesmos sujeitos consideram as escolas ou turmas multisseriadas um “grande problema”, não no sentido epistemológico – em que este termo é entendido como motivador de investigações e de mudanças, em face das intervenções que provoca, incentiva e materializa –, mas como um empecilho, um fardo muito pesado ou mesmo um impedimento para que o ensino e o direito à aprendizagem sejam assegurados nas escolas do campo. Tudo isso somente porque essas escolas reúnem em uma mesma turma, concomitantemente, estudantes de várias séries, sob a docência de um único professor, 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, impotência, falta de opção ou alternativa que a oferta da escolarização sob a forma de multissérie provoca nos sujeitos do campo é resultante dos desdobramentos da aplicação do princípio da relação custo/benefício no investimento destinado às políticas educacionais, em que gestores públicos, assim como pais e, muitas vezes, pesquisadores e lideranças dos movimentos sociais, premidos pelo contingenciamento de verbas públicas para a educação, não visualizam outras possibilidades de oferta do ensino fundamental nos anos iniciais aos sujeitos do campo além do ensino multisseriado, contrapondo-se, inclusive, ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigência, em seus arts. 28 e 23, quando afirma que:

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:

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola [...].

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 [...].

Nessa situação, o privilegiamento da dimensão econômica em detrimento das dimensões social, cultural e educacional reforça o entendimento generalizado de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas ou turmas multisseriadas

se resume a transformá-las em seriadas, seguindo o exemplo e o modelo do meio urbano. Não obstante, os estudos que realizamos no âmbito de nosso grupo de pesquisa, observando, entrevistando e acompanhando os docentes e discentes em suas atividades letivas nas escolas ou turmas multisseriadas propiciaram a compreensão de que a seriação, reivindicada como solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas, já se encontra fortemente presente, materializada nas escolas do campo multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração da multi(série).

De fato, nossas constatações indicam que as escolas multisseriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, referenciada pela visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e na mundial.

A visão urbanocêntrica apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento. São esses argumentos que induzem educadores, estudantes, pais e muitos outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que *o modelo seriado urbano de ensino* deve ser a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade e que sua implantação seja a única solução para superar o fracasso dos estudantes nas escolas rurais multisseriadas.

Esse discurso se assenta no *paradigma urbanocêntrico*, de forte inspiração *eurocêntrica*, que estabelece os padrões de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, impondo um único modo de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independentemente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero e idade existente na sociedade. Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, e a compreender que as do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências daquelas da cidade, se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar escolas de qualidade.

O *modelo seriado de ensino* trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impõe a fragmentação em séries anuais e submete 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 os 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, das disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, da aprovação ou da reprovação (Brasil. MEC, SEF 1994).

A presença do *modelo seriado urbano de ensino* nas escolas ou turmas multisseriadas pressiona os educadores a organizar o trabalho pedagógico de forma

fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, de currículo e de avaliação isoladas para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação.

Essas questões são reveladoras da complexidade que configura a realidade e os desafios enfrentados pelos educadores e estudantes das escolas rurais multisseriadas. Em grande medida, essas situações têm nos demandado, nesses últimos anos, apontar possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática que sejam contextualizadas e viáveis e atendam às necessidades e às expectativas do poder público, dos movimentos e organizações sociais, dos órgãos de fomento e dos pais, educadores e estudantes envolvidos com as escolas ou turmas multisseriadas.

Essa, com certeza, não é uma tarefa fácil ou simples de ser efetivada, principalmente porque as mazelas que envolvem a realidade das escolas e turmas multisseriadas são muito antigas e profundas. Elas resultam do fato de que as questões educacionais vivenciadas por educadores e estudantes dessas escolas e turmas, historicamente, não têm sido incluídas na pauta das políticas educacionais, o que significa dizer que condições de infraestrutura, processos de gestão, projeto pedagógico, currículo, metodologias de ensino, materiais pedagógicos, avaliação e formação de seus educadores têm sido pouco considerados pelo poder público, pela academia e pelos movimentos sociais do campo.

Contudo, as aproximações que temos efetivado 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 os diversos segmentos que participam dessas escolas – oferecem algumas pistas interessantes para referenciar propostas de intervenção que contribuam para mudar o quadro preocupante, dramático e desalentador que envolve as escolas e turmas multisseriadas.

O eixo central dessas pistas aponta a *transgressão do modelo seriado urbano de ensino* como o elemento de convergência dos esforços e das energias criadoras e inventivas vivenciados, formulados e desenvolvidos por gestores, educadores, estudantes, pais e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais no cotidiano das escolas e turmas multisseriadas.

Quando buscamos o entendimento do termo *transgressão* no Dicionário Aurélio, encontramos como significado “ato ou efeito de transgredir; infração, violação”. (Ferreira, 1986). Ao realizarmos uma pesquisa mais ampliada consultando os sinônimos desse termo, constatamos que ele se encontra associado à *desobediência, insubordinação, rebeldia, quebra, fratura, ruptura, interrupção, rompimento, transposição, superação, transcendência*.

Transcender significa “ultrapassar; ser superior a; ir além do ordinário, exceder a todos, chegar a alto grau de superioridade. Ir além (dos limites do conhecimento)” (Ferreira, 1986). 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 e turmas multisseriadas.

A transgressão se trata de uma legitimidade em gestação e em processo, provisória e possível, solitária e em face da lei, da ordem e do dominante (Martins, 2003). Para Bataille (*apud* Lippi, 2009), a transgressão ultrapassa e nunca para de recomeçar a ultrapassar; mas ela não pode ir além do “universo estrelado”. A transgressão não é mais do que imaginação, e o limite não existe fora do entusiasmo que a atravessa e a nega.

Para Foucault (1963, p. 237), “a transgressão é um gesto que diz respeito ao limite; é aí, nessa delgadez da *linha*, que se manifesta o relâmpago de sua passagem, mas talvez também sua trajetória em sua totalidade, sua própria origem”. O limite é intransponível, ou melhor, pode ser ultrapassado, mas a linha que se ultrapassa é ainda aquela que se torna a encontrar. O lado de cá e o lado de lá da linha estão em contiguidade e em continuidade, mesmo que estejam em oposição. Não se sai dessa linha. A transgressão é uma ação contínua que se afirma no vaivém entre o limite e o ilimitado: ela é um excesso que tem também a função de bloqueio em seu movimento.

Para Bataille (2004, p. 37), o impossível é o “imutável”, o “fundo das coisas”. “Criar um possível (humano) na medida do impossível”. É a transgressão.

Dessa forma, buscando ser mais explícito na argumentação, as mudanças desejadas, reivindicadas ou perseguidas em relação às escolas ou turmas multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o *paradigma seriado urbano de ensino*, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas.

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

Nesse sentido, a transgressão passa a ser assumida como possibilidade de transcendência, como forma de romper com as amarras de toda acomodação que apequena, conduzindo à realização de utopias concretas. A transgressão é entendida como consolidação máxima da possibilidade de um novo tempo na educação (*Fazenda apud* Espírito Santo, 1996).

Como forma de ilustração do que estamos indicando, um dos passos importantes na *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 e do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas realizadas na escola. Quando isso acontece, a instituição de ensino, e com ela os diversos segmentos que a constituem, toma para si a responsabilidade de conduzir o planejamento, a gestão, o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Esse processo ajuda a corroer alguns dos pilares sobre os quais se assentam o paradigma hegemônico, sua racionalidade e os princípios de sociabilidade, ao fortalecer o protagonismo, o empoderamento e a emancipação das escolas e dos sujeitos diante das condições subalternas, clientelistas e patrimonialistas que ainda se manifestam com muita intensidade nas relações sociais materializadas no território do campo.

Assim, construir e implementar as proposições, as políticas e as ações *com os sujeitos* do campo envolvidos com as escolas e turmas multisseriadas, e não para eles, parecem-nos um caminho apropriado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário. Isso implica ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, trabalho, convivência e educação e permitir-lhes o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, os valores e os ritmos de aprendizagem. Implica, também, realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, 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 e do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se sua identidade/subjetividade a partir dessa interação.

Todos, sem exceção, devem participar da produção dessas proposições, políticas e ações: 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 ideias, críticas, sugestões e ponderações. Esse é um requisito fundamental 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, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quando estabelecem:

Art. 10 – O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, 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.

Outro passo significativo na *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/subjetividades 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/heterogeneidade cultural.

A própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada no interior do Ministério da Educação em 2004, na qual 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 ele “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”.

No caso específico dos nossos estudos, temos nos concentrado em compreender e investigar a socioculturalidade presente na Amazônia paraense, lócus mais ampliado onde os estudos são efetivados. A partir deles, procuramos enfatizar que a Amazônia, ao possuir uma das mais ricas biodiversidades do planeta, é marcada fundamentalmente por uma ampla diversidade sociocultural, composta por populações que vivem no espaço urbano e no rural, habitando um elevado número de comunidades rurais, pequenas e médias cidades e poucas metrópoles, que, em sua maioria, possuem reduzidas condições para atender às necessidades dessas populações, ao apresentarem infraestrutura precária e não disporem de serviços essenciais básicos, sobretudo no campo. As pequenas comunidades rurais abrigam a grande parte das escolas e turmas 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 os grupos que habitam a Amazônia 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), estrangeiros, agricultores familiares assentados, sem-terra, sem-teto, posseiros, garimpeiros, atingidos por barragens e segmentos populares – idosos, deficientes, jovens, crianças, mulheres, negros, trabalhadores, entre outros.

A título de exemplificação para fortalecer os argumentos que estamos apresentando, 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 estão localizadas em assentamento rural, 376 em colônia agrícola, 8 em comunidade garimpeira, 109 em comunidade indígena, 12 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.

A partir desses resultados, intensificamos cada vez mais nas reflexões e formações de professores, gestores, estudantes, pais, lideranças comunitárias e dos movimentos sociais do campo que realizamos, assim como no diálogo com pesquisadores, técnicos e dirigentes municipais e estaduais de educação, a importância de pautar 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 dos 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 eles.

Essas orientações, de forma clara, contrapõem-se 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 e a justiça social, ajudando, assim, a consolidar a igualdade na diferença.

Conclusão

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, idade, interesses, domínio de conhecimentos, 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., é elemento imprescindível 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 *transgressão do paradigma seriado urbano de ensino*, pois, se assumimos como pretensão elaborar políticas e práticas educativas incluídas 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 ranqueamento, conforme nos impõe a seriação.

Não obstante, não podemos desconsiderar a visão dos sujeitos envolvidos com as escolas e turmas multisseriadas, que em grande medida 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 por nós realizadas 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 e turmas multisseriadas, carecendo, no entanto, de mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a construção do currículo 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 e turmas multisseriadas tal como apresentamos no início deste artigo.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. *Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos?* Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BARROS, Oscar Ferreira. *Educação e trabalho ribeirinho: um estudo da relação entre os saberes das práticas produtivas e a escola do campo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2007.
- BATAILLE, Georges. *L'érotisme*. Trad. João Bénard da Costa. Lisboa: Antígona, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103283>.
- _____. Resolução CNE/ CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, Seção 1, p. 25-26, 29 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2002*. Brasília, 2002.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2006, 2007, 2008, 2009*.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. *Escola plural: proposta político-pedagógica*. Brasília: SEF. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília. 2007. (Cadernos Secad, 2). Disponível em: <<http://www.red-ler.org/educacaocampo.pdf>>.
- CALDART, Roseli Salete (Org.). *A Educação do Campo, identidade e políticas públicas*. Brasília: Movimento Nacional por uma Educação do Campo, 2002.
- CASTRO, Edgar. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2007.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cesar do. *Pedagogia da transgressão: um caminho para o autoconhecimento*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FOUCAULT, Préface à la transgression (1963). In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994. t. 1, p. 233-250. [Edição brasileira: Prefácio à transgressão. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. In: _____. *Ditos e Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2001. p. 28-46].

FREITAS, Maria Natalina Mendes. *O Ensino de Ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha*: um estudo de caso no Estado do Pará. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Educação em Ciências e Matemática do NPADC, Universidade Federal do Pará (UFPA), 2005.

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA (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.

112

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

_____. *Relatório parcial da pesquisa "Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia"*, apresentado a FAPESPA. Belém, PA, 2009.

_____. *Relatório conclusivo da pesquisa "Políticas de Nucleação e Transporte Escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia"*, apresentado ao CNPq. Belém, PA, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. 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*, Brasília, v. 87, n. 217, p.302-312, set./dez. 2006.

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

HAGE, Salomão; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIPPI, Sílvia. Os percursos da transgressão: Bataille e Lacan. *Ágora* [online], Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 173-183, 2009.

MARTINS, José de Souza. *O sujeito oculto: ordem e transgressão na Reforma Agrária*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. *Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2008.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. *Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha, multisseriada no município de Cametá – Pará*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), 2009.

Salomão Mufarrej Hage, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz).

salomao_hage@yahoo.com.br