

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA: REFERÊNCIAS PARA O DEBATE SOBRE A MULTISSERIAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO

Salomão Antônio Mufarrej Hage¹

Oscar Ferreira Barros²

RESUMO: Este artigo apresenta e debate os resultados das pesquisas que o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ vêm realizando sobre a realidade das escolas multisseriadas no Estado do Pará. Coloca em debate o papel do currículo da escola do campo organizado sob a perspectiva da multisseriação, analisando a materialização do modelo de ensino seriado na configuração da identidade do trabalho docente realizado nessas escolas. O texto trabalha com dados coletados nas entrevistas feitas com educadores, pais, técnicos e estudantes das comunidades rurais, como também, analisa dados e informações IBGE e Censo Educacional. Com a reflexão realizada neste artigo, pretende motivar uma discussão conseqüente com o poder público e a sociedade civil que resulte num compromisso efetivo por parte desses órgãos e instituições para incluir em sua agenda política o enfrentamento do modelo seriado de ensino em sua forma de abandono no campo, o que caracteriza a precarização das formas de trabalho docente no ensino fundamental, ofertado nas escolas multisseriadas.

PALAVRAS-CHAVE: educação do campo, currículo, multisseriação, amazônia.

CURRICULUM AND EDUCATION IN RURAL AREAS IN THE AMAZON: REFERENCES FOR THE DEBATE OVER MULTI-GRADING IN RURAL AREAS SCHOOLS

ABSTRACT: This article presents and discusses the results of investigations that have been carried out by the Research and Study Group on Education in Rural Areas in the Amazon – GEPERUAZ about the situation of multi-grading schools in the state of Pará. It brings into question the role of curriculum in rural areas schools, organized from the perspective of multi-grading. It analyses the materialization of the teaching model based on grades by reference to the configuration of the identity of teacher's work as performed at those schools. The text deals with data collected through interviews developed with educators, parents, teaching support staff and students from rural communities. It also analyses data and information from the IBGE and the Educational Census. With the reflection made in this article, we hope to motivate a proficuous discussion with the public sector and civil society which results in an effective commitment of public organisms and institutions to include in their political agenda the addressing of the teaching model based on grades, which has been neglected in rural

¹ Autor. 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_hage@yahoo.com.br.

² Co-autor. Professor do Campus Universitário do Tocantins da Universidade Federal do Pará. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ. ofbarros2004@yahoo.com.br

areas. This fact results in the fragility of the work of teachers basic school level offered at multi-grading schools.

KEYWORDS: education in rural areas, curriculum, multi-grading .

INTRODUÇÃO

Há sete anos criamos o GEPERUAZ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da UFPA, e com ele começamos a realizar um conjunto de pesquisas sobre a realidade educacional das populações do campo no Pará e passamos a fortalecer nossos laços de identidade amazônica, como também o estudo sobre a identidade da educação do campo na Amazônia e do currículo das escolas multisseriadas de nossa região.

Com a aprovação da pesquisa *“Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica”*, no biênio 2002-2004, financiada pelo Edital do Programa Norte de Pesquisa e Pós-Graduação (PNOPG) / CNPq, o GEPERUAZ realizou um amplo diagnóstico da realidade educacional que envolve as escolas multisseriadas no Estado do Pará, com destaque para os desafios que enfrentam gestores, educadores, estudantes e familiares para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo. Dando continuidade às ações de investigação, no biênio 2005-2007, com a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Edital Universal do CNPQ, o Geperuaz deu início a Pesquisa *“Currículo e Inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia”*, e, por meio da pesquisa, pode apresentar subsídios políticos e pedagógicos para a elaboração de uma proposta de intervenção que se apresente como possibilidade de transgredir à “precarização do modelo seriado urbano” que constitui o traço identitário dominante das escolas multisseriadas.

Parte significativa dos resultados dessas pesquisas será abordada neste artigo, sobretudo pelo fato dessas experiências terem possibilitado o acúmulo de um conjunto de informações referentes à realidade educacional e à vida dos povos do campo na Amazônia. De certo modo, essas informações têm nos sugerido um modo específico de olhar o currículo das escolas multisseriadas e o papel da educação do campo em nossa região, particularmente porque temos entendido a Amazônia e a educação vinculadas à diversidade de sujeitos que vivem no meio rural da região, aos seus diferentes saberes, culturas, tradições, suas histórias; condições de trabalho, de saúde e de educação que vivenciam; aliado ao conhecimento de ecossistemas tão diferentes em termos de paisagem, clima, vegetação, animais, que conferem à Amazônia e as suas populações, a característica de ser um dos ambientes que possui a mais rica sóciobiodiversidade do planeta. Todas essas situações têm-nos colocado os seguintes desafios:

Como pensar a educação e a escola do campo de nosso próprio lugar? Que currículo e propostas educativas apresentar que tenham a nossa cara, o nosso jeito de ser, de sentir, de agir e de viver Amazônico? Como resignificar o currículo da escola do campo de forma que articule a Amazônia à realidade nacional e internacional contemporânea e rompa com a precarização das escolas do campo, expressa em grande medida através das escolas multisseriadas?

Ao nosso modo de encarar o problema, torna-se injustificável a manutenção de uma escola pública no campo sem as mínimas condições adequadas de infra-estrutura, mesmo que possamos identificar os esforços do poder público para garantir a educação escolar em regiões de difícil acesso, ainda encontramos uma política educacional comprometida em face do precário atendimento no que tange aos espaços adequados, infra-estrutura de apoio logístico, materiais e livros didáticos, formação de professores e conhecimentos curriculares reorientados pouco sintonizados com a lógica ambiental, cultural e produtiva amazônica. O esforço no sentido de concretizar nossas intencionalidades nos remete à necessidade de refletir sobre a Amazônia e uma de suas características fundamentais, a “heterogeneidade”; explicitar as condições existenciais que configuram a realidade das escolas multisseriadas, e também, discutir sobre a seriação e como essa política se materializa na escola do campo.

ALGUMAS REFERÊNCIAS QUE MARCAM A HETEROGENEIDADE SÓCIO-PRODUTIVA-AMBIENTAL E EDUCACIONAL DA AMAZÔNIA

A Amazônia e a sua rica heterogeneidade precisam ser consideradas nas propostas e políticas curriculares a serem apresentadas para a Região. Entre os principais traços característicos dessa heterogeneidade³, destacamos:

O campo produtivo: A Amazônia apresenta uma estrutura peculiar, com elevado grau de complexidade, muito diferente de outras regiões do país, uma vez que convivem em um mesmo espaço, de forma contraditória e conflitual, economias extrativistas tradicionais, com processos de trabalho de tecnologias simples, e atividades industriais e grandes empreendimentos que usam modernas tecnologias.

Atualmente nela encontramos o agronegócio, com a soja em franca expansão em direção à floresta; as grandes fazendas que praticam a pecuária extensiva na criação de bovinos e bubalinos; a exploração madeireira do Mogno, Angelim, Ipê, Jatobá, Cupiúba. Maçaranduba, Andiroba, etc; a atividade garimpeira do ouro e diamantes; Os Grandes Projetos, entre os quais incluem-se; o Projeto Manganês, o Projeto Jarí, o Programa Grande Carajás – Projeto Ferro Carajás, Projeto Trombetas, Projeto ALBRÁS – ALUNORTE, Projeto ALUMAR e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí.

A agricultura familiar, por sua vez, possui um contingente de 750 mil pequenos agricultores, que no cultivo da “roça” envolvem todos os componentes da família, incluindo os idosos e as crianças pequenas, na garantia da subsistência. A agricultura familiar representa 85,4% do total de estabelecimentos rurais da região, os quais ocupam 37,5% do total da área regional. Ela produz 58,3% do valor bruto da produção agropecuária (VBP) na região; e só recebe 38,6% do financiamento aplicado na região, tomando a safra do ano 1995/96⁴.

O campo ambiental: A Amazônia possui a mais rica biodiversidade do planeta com aproximadamente 30 milhões de espécies animais e vegetais, onde se destacam plantas medicinais, aromáticas, alimentícias, corantes, oleaginosas e fibrosas.

Ela representa aproximadamente 61% do território nacional e possui a maior área

³ Os dados e as reflexões apresentadas sobre a heterogeneidade produtiva, ambiental e sócio cultural da Amazônia tem seus fundamentos nos seguintes estudos: BENCHIMOL, S.I, 1985; MONTEIRO, Alcides et. Al. 1997; CASTRO, M. da C. A, 2002; http://www.amazonlife/conteudo_2004.

⁴ MDA. 2002.

preservada de floresta tropical do planeta, com 250 milhões de hectares de florestas onde estão estocadas aproximadamente 14 bilhões de m³ de madeira comercializável. Em apenas um hectare de floresta podemos encontrar de 100 a 300 espécies diferentes de árvores⁵. A região possui o maior reservatório de água doce existente na terra, com uma extensão de 4,8 milhões de quilômetros quadrados, que representam cerca de 17% de toda a água líquida e 70% da água doce do planeta; a grande maioria dos rios amazônicos é navegável, são vinte mil quilômetros de via fluvial que pode servir ao transporte em qualquer época do ano. Esses rios são diferentes entre si, uns são de “águas brancas”, outros de “águas pretas” e outros de “águas claras”, e em conjunto, abrigam cerca de 1.700 espécies de peixes.

O campo sócio-cultural: A Amazônia é marcada por uma ampla sócio-diversidade, composta por populações que vivem no espaço urbano (62%) e no espaço rural (38%)⁶. Ao todo são 19 milhões de pessoas, 12% da população brasileira, que vivem num elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que de um modo geral possuem poucas condições para atender as populações que as habitam, seja porque não possuem uma estrutura produtiva consistente capaz de garantir oportunidades de emprego e renda para toda a população, seja pela ausência de infra-estrutura suficiente e adequada.

A heterogeneidade sócio-cultural amazônica está representada por povos indígenas, caboclos, quilombolas, pescadores, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, sem terra, assentados, pequenos agricultores, imigrantes e colonos, oriundos, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras; A população indígena da Amazônia é estimada em 226 mil habitantes, sendo que ainda há cinquenta grupos de índios que não foram contatados; e em toda a Amazônia o número de idiomas chega a 250, enquanto que no trecho brasileiro da mata, sobrevivem 140 línguas.

A formação das identidades culturais da Amazônia é muito complexa, pois aos saberes, valores e modos de vida indígenas, inicialmente predominantes na região, foram sendo impostos outros padrões de referências advindos de seus colonizadores e povoadores, entre eles destacam-se: portugueses, espanhóis, franceses, holandeses, ingleses e norte-americanos, as populações africanas que vieram como escravos, as populações asiáticas e japonesa, os judeus e sírios-libaneses, e os imigrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras. A implantação de projetos de colonização e assentamento agrícolas, fazendas de gado, exploração madeireira, garimpagem, construção de barragens e hidrelétricas, mineração, construção de rodovias e ferrovias, distritos industriais, etc, têm provocado o deslocamento da fronteira humana, econômica e social do centro-sul do país em direção à Amazônia.

O campo educacional: No que concerne a educação especificamente, muitas das peculiaridades que caracterizam as escolas do campo em face de suas localizações territoriais, não têm sido consideradas com relação às políticas educacionais implementadas no país. Em muito isso se deve à existência de uma concepção urbanocêntrica de mundo que é hegemônica e que invisibiliza as escolas do campo, seus problemas, suas necessidades e sua importância no cenário atual.

⁵ As raízes das árvores são pouco profundas. A alimentação que recebem vem de uma espécie de tapete composto por galhos secos, frutos, folhas e animais mortos, que constituem o húmus. É justamente esse húmus que possibilita o processo de reciclagem de material orgânico no qual tudo o que cai sobre o solo é reaproveitado, sem desperdícios. <http://www.amazonlife/conteudo>, acesso em setembro de 2004.

⁶ José Eli da Veiga (2003) têm problematizado a definição dos percentuais de população urbana e rural apresentados oficialmente. Em suas análises, o autor vem questionando grandes centros de pesquisa, como o IBGE e o IPEA, pela utilização de critérios que causam uma “ilusão imposta pela norma legal”, ao caracterizar o rural e o urbano pelo tamanho populacional do município, desprezando critérios como a densidade demográfica e a localização. Em seu entendimento, é justamente a caracterização do que é urbano e o que é rural, em função da adoção dos critérios mencionados, que alimenta o disparate segundo o qual o grau de urbanização do Brasil teria atingido 81,2% em 2000.

No caso específico da Amazônia paraense, o Censo Educacional de 2006, revelou a existência de 12.559 escolas de Educação Básica, localizadas nos quatro cantos do estado; e desse universo de escolas, 9.484, ou seja, 75% encontram-se localizadas no meio rural. Uma investigação mais detalhada nos dados do Censo Escolar, realizada pelo GEPERUAZ, considerando as informações fornecidas por cada escola ao preencher o formulário do Censo, focalizando o seu endereço e complemento, revelou uma diversidade bastante significativa entre as escolas localizadas no meio rural, indicando a existência de 891 escolas localizadas em áreas de assentamento rural (9,4%), 376 escolas localizadas em colônia agrícola (3,9%), 8 escolas localizadas em comunidades garimpeiras (0,08%), 109 escolas localizadas em comunidades indígenas (1,1%), 12 escolas localizadas em comunidades praianas (0,12%), 214 escolas localizadas em comunidades quilombolas (2,3%), 2.525 escolas localizadas em comunidades ribeirinhas (26,6%), 3.550 escolas localizadas em comunidades rurais (37,4%), 120 escolas localizadas em comunidades rurais em fazenda (0,12%), e 1.648 escolas localizadas em comunidades vicinais (17,7%). (Ver quadro das localidades e escolas – Anexo I).

Outra informação interessante e necessária de considerarmos nesse momento, refere-se ao número ampliado de escolas multisseriadas existente entre as escolas localizadas no meio rural da Amazônia Paraense. Das 9.483 escolas rurais, 7.670 são multisseriadas (80,9%), indicando a necessidade da elaboração e implementação de políticas educacionais que focalizem essa problemática.

A urgência de considerarmos essa questão específica se deve à realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo e em especial nas escolas multisseriadas que denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo. No Estado do Pará, os resultados que temos obtido com os estudos realizados pelo GEPERUAZ sobre a educação do campo e sobre as escolas multisseriadas mais especificamente, revelam o quadro dramático em que se encontram essas escolas, submetidas a um processo de precarização e abandono, demonstrando o descaso com que a escolarização obrigatória dos sujeitos que vivem no campo têm sido tratadas pelo poder público.

A IDENTIDADE DA ESCOLA MULTISSERIADA NA AMAZÔNIA PARAENSE

As situações que vivenciam os sujeitos do campo para garantir o acesso e a qualidade da educação nas escolas multisseriadas, em grande medida estão diretamente relacionadas com a política educacional e curricular das escolas do campo na Amazônia, situação que envolve fortes repercussões sobre o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, comprometendo a qualidade do processo educacional ofertado por essas escolas. De forma mais abrangente, a realização das pesquisas que vimos realizando no âmbito do GEPERUAZ, têm revelado um conjunto amplo de particularidades que envolvem o currículo da escola multisseriada e que comprometem o processo de ensino-aprendizagem realizado nas escolas, e entre os mais significativos, destacam-se os seguintes:

- **A visão dos sujeitos do campo sobre a escola multisseriada**

Os sujeitos em geral consideram as escolas multisseriadas como “um mal necessário”, identificando pontos positivos e negativos em relação a sua existência, e isso interfere diretamente na ação educativa por eles vivenciada. Os aspectos positivos ressaltados nos depoimentos referem-se ao fato dos estudantes terem acesso à escolarização no próprio local em que vivem e serem estimulados a apoiarem-se mutuamente na aprendizagem, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries. As posições que expressam uma concepção de insatisfação com relação à multissérie por sua vez, consideram a existência dessas escolas um “problema” que prejudica o processo de aprendizagem. Constantemente, o ensino que ocorre nas escolas multisseriadas é comparado ao que ocorre em turmas seriadas, manifestando-se a expectativa de que essas escolas se transformem em seriadas, como alternativa para que o sucesso na aprendizagem se efetive.

- **A precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas**

O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas; pelas dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e pela oferta irregular da merenda, que interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar, ao promover a evasão e a infrequência dos estudantes.

- **A sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego**

Os professores se sentem sobrecarregados ao assumir outras funções nas escolas multisseriadas, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc; e, além disso, sofrem pressões dos grupos que possuem poder político local e que em geral se encontram gestando as secretarias estaduais e municipais de educação, encontrando-se submetidos a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego.

- **A Falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação**

Os professores, pais e 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 ser estas discriminadas em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta 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, pois não investem na construção de propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que atuam no multisseriado. 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 para a realização dessa ação.

- **As angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico**

Os professores têm muita dificuldade em organizar o processo pedagógico nas escolas multisseriadas justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham. Como resultado, os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, eles se sentem pressionados pelo fato das secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere 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 turmas.

- **O fracasso escolar e de defasagem idade-série são elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil.**

Nas escolas multisseriadas, os estudantes têm pouco aproveitamento nos estudos e a repetência é motivada em grande medida pela dificuldade de apropriação da leitura e da escrita por parte dos estudantes. Os professores por sua vez, em face do acúmulo de funções e tarefas, têm pouca oportunidade de realizar o atendimento aos estudantes que não sabem ler e escrever e ao mesmo tempo, se sentem pressionados pelas secretarias de educação a aprová-los no final do ano letivo, como forma de relativizar as alarmantes taxas de repetência. Articulando-se a essa situação peculiar, as condições precárias de vida dos sujeitos do campo impõem a realidade do trabalho infanto-juvenil e em determinadas situações, a prostituição de meninas adolescentes e jovens, prejudicando a frequência e a aprendizagem na escola, constituindo-se assim, em fatores que se encontram na base do fracasso escolar nas escolas multisseriadas. A situação de precarização de trabalho dos pais, que muitas vezes realizam atividades itinerantes, de pouca rentabilidade, prejudiciais à saúde e sem as mínimas condições de segurança, também é provocadora do fracasso dos estudantes nas escolas multisseriadas.

- **Dilemas relacionados à participação dos pais na escola**

Na dinâmica pedagógica que se efetiva nas escolas multisseriadas a participação dos pais tem se mostrado limitada, revelando pouca integração família – escola – comunidade. Nos argumentos dos sujeitos entrevistados na pesquisa, emergiram diferentes aspectos que envolvem e justificam essa situação. Em primeiro lugar, evidencia-se o fato de que os professores acusam os pais de não colaborarem na escolarização dos filhos, afirmando ser esse um grande problema, que interfere na aprendizagem. Em segundo lugar, os pais 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. Em terceiro, 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, ainda que não deixem de reconhecer a importância e a necessidade de sua participação mais efetiva na escola.

PARA SE PENSAR A TRANSGRESSÃO DA POLÍTICA DE SERIAÇÃO NA ESCOLA DO CAMPO

Não obstante às condições de trabalho docente ensejarem uma situação de precarização da escola no campo, e o fato de que as escolas multisseriadas na Amazônia, e em particular no Estado do Pará, serem uma das únicas alternativas de oferta educacional nas próprias comunidades rurais, essas escolas estão estruturadas num modelo de organização curricular centrado nas séries, nos conteúdos e nas avaliações. 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.

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. Desse modo, provocados pelas angústias que sofrem no cotidiano de suas atividades educativas nas escolas multisseriadas, esses sujeitos relatam⁷:

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 multisseriadas são muito complicadas, porque são muitas series 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 específica para a escola multisseriada. (D. B. professor de escola multisseriada)

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 S.T., 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”. (M. S. Técnica da SEMEd)

⁷ 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.

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 M. Mãe de aluno 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”. (M. F. Professora de escola multisseriada)

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”. (V.L. Professora de escola multisseriada)

Como se pode ver grande parte das questões que envolvem a realidade das escolas multisseriadas estão relacionadas diretamente ao modelo seriado de organização da escola. Sobre esse caso, 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”. Nas escolas multisseriadas, 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 toda essa situação configura um modo de entender a escola multisseriada à maneira como ela é vivenciada pelos sujeitos do campo, em particular no caso como os professores tem vivenciado o currículo por meio da orientação do modelo seriado de ensino, sem considerar a diversidade de sujeitos, idades e aprendizagens, colocando como desafio a construção de novos paradigmas que apontem para compreender a educação, a escola do campo e o currículo na Amazônia de forma relacional e integrada, para além do modelo seriado de organização curricular.

QUESTÕES PARA ORIENTAR O DEBATE SOBRE O CURRÍCULO E 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 e curriculares 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.

- As escolas multisseriadas precisam sair do anonimato e serem inseridas nas agendas dos órgãos públicos sem prerrogativas. Essas escolas devem ser analisadas no contexto sócio-econômico-político-ambiental-cultural e educacional do campo na sociedade brasileira contemporânea, uma vez que o enfrentamento dos problemas que envolvem essas escolas para ser efetivo deve inserir as peculiaridades relativas à dinâmica das escolas multisseriadas nos desafios mais abrangentes que envolvem a realidade 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. Por outro, precisamos confrontar com 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.
- A necessidade de construir uma nova proposta de currículo para a escola do campo organizada em multisseriação, vinculada aos desafios da formação do educador e da realização da pesquisa em nossa região amazônica. Entre esses desafios destaca-se a

inserção da heterogeneidade sócio-cultural, produtiva e ambiental amazônica na constituição de um novo projeto de escola e de currículo, como forma de contribuir na formação de identidades culturais e a elaboração de propostas educativas e curriculares de nosso próprio lugar. A escola do campo na Amazônia não pode prescindir dessa característica. Isso significa situá-la em momento de reformulação do currículo para superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra de seu conteúdo, o que para Silva (1994) e Caldart (2000), torna-se um momento de avanço na denúncia da realidade educacional no Brasil e anúncio de um novo modelo teórico de educação articulado ao espaço de origem, de onde emergirá uma nova configuração para o currículo da escola pública do campo.

- Outro grande desafio teórico e prático para se pensar o currículo situado em nossa região amazônica, diz respeito ao estudo dos saberes docentes construídos e presentes em múltiplos contextos sociais. Trata-se de buscar compreender os saberes docentes quando articulados a outras dimensões do ensino, da militância, da experiência e da pesquisa. Tal como afirma Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, heterogêneos e compostos, porque envolvem no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, o que permite assinalar a natureza social desse mesmo saber. Isso significa romper com a concepção de que os saberes docentes estão centrados em sua própria experiência, fechados em si mesmo, presentes nos pressupostos teóricos do Currículo Tradicional e da Didática Conteudista.
- Em nossa concepção, é pertinente a adoção de um novo modelo teórico de currículo para a escola do campo que tenha como objeto de conhecimento os saberes docentes vinculado à materialidade da sua origem social, ou seja, a relação com grupos, organizações, movimentos sociais populares e diferentes atores oriundo da sociedade, da instituição escolar, da universidade, etc. Trata-se de pensar num currículo da escola aberto às experiências sociais construídas na relação entre os desafios mais abrangentes do contexto escolar com os saberes curriculares e dos livros didáticos, como também os saberes elaborados no trabalho pedagógico em sala de aula e na relação com outros sujeitos e comunidade; relação na qual todos os saberes conjuntamente apontam certos elementos que compõe uma nova forma de olhar o currículo e a formação profissional do educador da escola do campo.
- Torna-se urgente a necessidade de superar a unilateralidade de práticas curriculares exercidas no espaço de sala de aula e nelas encerradas. Há uma grande dificuldade de utilização dos diferentes espaços sociais para a realização de atividades pedagógicas inerentes ao ensino, a pesquisa e a extensão escolar. Essas limitações provocam barreiras nas formas de abordar os conhecimentos e nas metodologias de organização do trabalho pedagógico, tal fato implica na pouca utilização de recursos naturais do meio ambiente amazônico, ou mesmo no partilhamento de experiências sociais comunitárias, entre outras, como forma de enriquecimento das dinâmicas de sala de aula e de valorização da diversidade sócio-ambiental. Outra situação muito parecida nos revela a importância de investigação do saber experiencial do docente, pois muitos desses educadores exercem sua prática profissional baseados no acúmulo das experiências que constroem no dia-a-dia, desprovidos de formação inicial, acadêmica e profissional, devendo ser alvo de pesquisas e estudos. É importante destacar que são esses saberes que organizam a escola e executam o currículo, passando a

constituir a base pedagógica do processo de escolarização no campo, configurando um jeito próprio e lecionar e moldando um tipo de didática da escola do campo que precisa ser mais estudada, compreendida e ressignificada num jeito próprio de fazer educação do campo na Amazônia.

- Concluindo neste momento nossas reflexões, o momento atual do desenvolvimento da Educação do Campo na Amazônia e no Brasil nos leva a repensar o seu conhecimento e a sua dinâmica. Trata-se, pois, de estimular a busca e o ensaio de novas perspectivas. Isso significa olhar para a escola do campo e para esses novos espaços sociais como pressuposto epistemológico para a produção de novos conhecimentos em currículo, de modo que possamos ampliar os horizontes teórico-metodológicos das nossas propostas educativas alicerçadas em diferentes dimensões e contextos sociais. Faz-se necessário para tanto a articulação entre os diferentes saberes do trabalho docente, a comunidade e o cotidiano escolar, como condição gnosiológica para se repensar o currículo e a organização do trabalho pedagógico da escola do campo. Entendemos que se trata de elaborar um Currículo da Escola do Campo preocupado simultaneamente com a produção, transmissão e a ressignificação de conhecimentos. Daí o fato de defendemos um Currículo Crítico e Emancipador, que suspeita do arbitrário cultural das práticas de dominação social e por isso, postula uma educação para a liberdade, como nos diz Freire, precondição para a convivência ética e solidária.

Preocupado em encarar esses desafios, o GEPERUAZ entende que a discussão do currículo da escola multisseriada passa pela definição de novas questões epistemológicas inerentes a atualidade educacional do campo no Brasil e na Amazônia, de forma que possamos pensar e construir coletivamente um currículo aberto às necessidades populares dos diferentes sujeitos, como também a construção de um planejamento comunitário e participativo no âmbito da relação entre o poder público, sociedade e universidade. Essas questões, entre outras, são noções preliminares que sustentamos no entendimento do currículo da escola do campo na Amazônia, colocando-o num plano diferente da escola seriada e do currículo multisseriado precarizados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. 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.

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

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2002-2006.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília, 2006.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000.

SILVA, Tomaz. T. & MOREIRA, Antonio. F. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. São Paulo: Campinas, Editora Autores Associados. 2003.

Anexo I

Quadro das localidades e Escolas

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



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