

# EDUCAÇÃO DO CAMPO, LEGISLAÇÃO E IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

**Salomão Mufarrej Hage**

Instituto de Ciências da Educação/UFPA

salomao\_hage@yahoo.com.br

**Resumo:** O artigo reflete sobre a educação do campo, estabelecendo relação entre os parâmetros legais de referência da qualidade educação no meio rural e as condições de trabalho dos docentes no chão das escolas rurais multisseriadas. Inicialmente apresentamos os marcos de referência legais como resultado de um estudo documental sobre a educação do campo na legislação educacional brasileira. Posteriormente, explicitamos aspectos de realidade das escolas rurais multisseriadas, destacando as condições de trabalho dos docentes e os desafios que eles enfrentam na gestão dos processos pedagógicos, obtidos através de entrevista com professores que atuam nessas escolas no Estado do Pará, evidenciado o contraste com os marcos legais estabelecidos.

**Palavras-chaves:** educação do campo; escola multisseriada, trabalho docente; gestão do trabalho pedagógico

## INTRODUÇÃO

O artigo apresenta reflexões sobre a educação do campo, estabelecendo relação entre os parâmetros legais em vigência no que concerne à qualidade educação ofertada no meio rural, e as condições de trabalho dos docentes no chão das escolas rurais multisseriadas, evidenciando os desafios quanto à gestão dos processos pedagógicos nessas escolas.

A Educação do Campo tem sido compreendida enquanto estratégica para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio-territorial do campo no Brasil.

Nesse contexto, um conjunto significativo de parâmetros e referências legais tem sido definido para atender as peculiaridades educacionais do meio rural e o artigo em questão apresenta esses marcos de referência, como resultado de um estudo documental que foca a educação do campo na legislação educacional brasileira, destacando os papéis dos entes federados em assegurar as condições necessárias para a existência e funcionamento das escolas, assim como, a formação e valorização dos professores e a participação das comunidades rurais no controle social das políticas públicas.

Posteriormente, explicitamos aspectos de realidade das escolas multisseriadas, referenciando-se em estudos realizados no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia sobre as escolas multisseriadas no Estado do Pará. Nesse contexto são

destacados as condições de trabalho dos docentes e os desafios que eles enfrentam na gestão dos processos pedagógicos, obtidos através de entrevista com professores que atuam nas escolas multisseriadas no Estado do Pará.

Os estudos que referenciam a realização desse artigo revelam, que para além dos parâmetros legais existentes, os sujeitos do campo ainda são obrigados a submeterem-se a um processo de escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental que se consubstancia enquanto precarização do modelo seriado de ensino, materializado na experiência das escolas multisseriadas, que em grande medida, se constitui na única alternativa para esses sujeitos terem acesso à escolarização nas comunidades em que vivem.

Identificamos ainda, uma ambigüidade característica da dinâmica própria das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e ao mesmo tempo, as possibilidades de atuação e de gestão dos processos educacionais que envolvem o cotidiano dessas escolas, construídas pelos educadores, evidenciando situações criativas que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas.

### **Aspectos Legais a serem observados nas políticas e práticas educacionais no campo**

A legislação educacional brasileira nos oferece ampla base legal para a implementação de políticas públicas que atendam as particularidades da vida rural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), em seus Art. 28º e 23º, estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, indicando a possibilidade de definirmos o currículo, a organização da escola, o calendário escolar e metodologias considerando as necessidades dos estudantes face às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas; e do trabalho no campo. Essas adequações são importantes, pois, a simultaneidade entre trabalho e escolarização no meio rural constitui-se num fator incentivador do fracasso escolar de crianças, jovens e adultos do campo.

Em consonância com a LDBEN, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” oportunizam a elaboração de políticas públicas que afirmem a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presente no campo. Elas foram aprovadas pela Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, que deve ser definida, numa vinculação estreita com sua realidade existencial, referenciando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais. (Art. 2º, Parágrafo único)

Em seus Artigos 3º, 6º e 7º, respectivamente, a Resolução indica, que o Poder Público deve garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à

Educação Profissional; proporcionar Educação infantil e Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista; e que os sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, devem regulamentar estratégias específicas de atendimentos escolar do campo, salvaguardando, os princípios da política da igualdade.

Em termos do estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional e da aplicação da gestão democrática, a referida Resolução, em seu Art.8º (Inciso IV), estabelece a necessidade de efetivação do *controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo*; e no Art. 10, em consonância com o artigo 14 da LDB, estabelece que o projeto institucional das escolas do campo, deverá *possibilitar o estabelecimento de relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade*; contribuindo, em consonância com os termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, *para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos*; e, *estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino*. (Art. 11, Incisos I e II)

Em termos do exercício da docência, a Resolução “*prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal*”; e de acordo com o artigo 67 da LDB, indica o desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada para habilitar todos os professores leigos e promover o aperfeiçoamento permanente dos docentes (Art. 12, Parágrafo Único), recomendando aos sistemas de ensino, que observem, enquanto questão complementar, no processo de normatização da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

*“I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas”*. (Art. 13, Incisos I e II)

Tendo em vista a necessidade de melhor detalhar as referências legais para orientar a educação ofertada às populações do campo, a Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008, foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Essa Resolução dá um grande destaque à normatização quanto à política de nucleação e sua vinculação ao transporte escolar, por constituírem-se questões relevantes no tocante à

efetivação das políticas educacionais a serem efetivadas no meio rural, ao impactarem em grande medida os resultados da educação oferecida às populações do campo.

Em seu Art. 3º (parágrafo 1º), a Resolução estabelece que *“A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças; [e que] Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intra-campo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades”*. O parágrafo 2º, desse mesmo artigo, afirma que *“em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”*; e, em seu Art. 4º, parágrafo único estabelece que *“quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida; [e] quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”*.

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica e para a Educação de Jovens e Adultos, a Resolução, em seu Artigo 5º, estabelece que *“a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura”*; assim como *“deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo”* (Art. 6º), evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

No que se refere ao transporte escolar, a Resolução estabelece em seu Art. 8º (parágrafo 1º), que o mesmo, *“quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados”*, observando-se *“os artigos 137, 138 e 139 do referido Código”*, para a efetivação dos contratos. O Código de Trânsito Brasileiro (CTB), Lei nº 9.503, de 23 de Setembro de 1997, em seu Capítulo XIII, ao tratar especificamente da *“Condução de Escolares”*, estabelece em seu Artigo 136 que *“os veículos destinados à condução coletiva de escolares somente poderão circular nas vias com autorização emitida pelo órgão ou entidade executivos de trânsito dos Estados e do Distrito Federal, atendendo a requisitos específicos e equipamentos obrigatórios estabelecidos pelo CONTRAN”*.

A Resolução também estabelece que o transporte escolar *“quando oferecido para crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas”* (Art. 8º, § 2º); e em todos os níveis e modalidades de ensino, ele será oferecido em conformidade com a legislação que define o regime de colaboração entre os entes federados.

Em síntese, a legislação em vigência, através da Resolução nº 2 de 2008 indica, em seu Artigo 10, que “*quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade; [sendo necessários que] esse planejamento seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados*”. (§ 1º.)

Esse mesmo artigo, em seu § 2º, determina que “*as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente*”.

Identificamos assim, nas legislações investigadas a preocupação com a definição de referências e parâmetros no que concerne à qualidade educação ofertada nas pequenas escolas rurais multisseriadas, procurando-se estabelecer os papéis dos entes federados em assegurar as condições básicas para a existência e funcionamento das escolas, bem como a participação das comunidades rurais no tocante ao controle social das políticas públicas.

Isso revela o quanto a Educação do Campo tem sido compreendida enquanto estratégica para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio-territorial do campo no Brasil.

Esse é o caso, da Pedagogia da Alternância, que nesse cenário, passou a mostrar-se como uma alternativa adequada para a Educação Básica para atender os sujeitos do campo, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de nível médio, devido à relação expressiva que promove entre as três agências educativas – família, comunidade e escola.

Como resultado da mobilização dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFAs) e sua articulação com o poder público, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica aprovou o Parecer nº 1 em 1º de Fevereiro de 2003, que reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos CEFAs, oportunizando aos mesmos a certificação dos estudantes neles matriculados.

Nessa mesma perspectiva, visando fortalecer e consolidar o aparato legal que normatiza a educação do campo em nosso país, no dia 4 de novembro de 2010, o presidente Lula assinou o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, programa esse, que apesar de toda sua significância e abrangência no cenário nacional, vem sofrendo muitas restrições por parte dos setores públicos responsáveis por fiscalizar as contas da União.

O referido Decreto, afirma o PRONERA enquanto programa que integra a política de educação do campo do país, e explicita, com maior detalhamento, seus objetivos, beneficiários, natureza dos projetos a serem apoiados, referências para a gestão do programa e fontes de financiamento, sendo por isso, considerado um passo muito importante em direção à consolidação do programa enquanto política pública.

No que concerne à política de educação do campo, o Decreto em seu Art. 1º, indica a necessidade de ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, reafirmando a importância de que a União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cumpram seu papel de assegurar aos sujeitos do campo educação pública de qualidade; e indicando o Plano Nacional de Educação como um mecanismo próprio para a definição de diretrizes e metas capazes de viabilizar essa indicação.

Nesse mesmo artigo, no § 1º (II), o Decreto define que escola do campo é “*aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo*”. São consideradas do campo também, “*as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana*” e que atendem predominantemente a populações do campo (§ 2º).

O Decreto assegura ainda que a educação do campo deve se concretizar “*mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo*” (§ 4º).

Entre os princípios da Educação do Campo, estabelecidos no Art. 2º, o Decreto reafirma “*o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo*” (V). E mais, em seu Art. 9º, estabelece que os Estados e o Distrito Federal, “*no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo*” (II), assim como, “*deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo*”; ambas estabelecidas como requisito para apresentação de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para o atendimento educacional das populações do campo (III).

Não obstante a identificação de marcos legais da qualidade que deveriam ser alcançados na educação básica nas escolas do campo, a situação de penúria ainda vivenciada pelos sujeitos que estudam nas escolas existentes no meio rural, nos remete a compreender com mais radicalidade as contradições que se materializam entre os discursos inovadores e entusiastas e a realidade existencial que revela situações de abandono e descompromisso para com a qualidade da educação ofertada no campo em nosso país.

Os estudos que referenciam a realização desse artigo revelam, que para além dos

parâmetros legais existentes, os sujeitos do campo ainda são obrigados a submeterem-se a um processo de escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental que se consubstancia como *uma precarização do modelo seriado urbano de ensino*, materializado na experiência das escolas multisseriadas, que em grande medida, se constitui como a única alternativa dos sujeitos do campo terem acesso a escolarização nas comunidades em que vivem.

### **A realidade das Escolas multisseriadas e suas implicações nas condições de trabalho dos professores e na gestão dos processos pedagógicos**

Desde 2002 temos realizado estudos sobre a educação do campo, focando mais especificamente 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. Esses estudos iniciaram no Estado do Pará e ampliaram-se com experiências acumuladas com a nossa participação, em outros espaços e contextos de caráter regional e nacional, como: seminários, encontros, congressos, ministrando palestras ou conferências, orientando Dissertações e Teses, em bancas examinadoras ou organização de livros sobre essa temática.

Nesse cenário, temos identificado uma ambigüidade característica da dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, e ao mesmo tempo, as possibilidades de atuação e de gestão dos processos educacionais construídas pelos professores, evidenciando situações criativas que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas.

Para dar mais concretude a nossa afirmação, apresentamos inicialmente um conjunto de particularidades que afetam as condições de trabalho dos professores “no chão da escola” e se apresentam enquanto dificuldades para gestão dos processos pedagógicos nas escolas multisseriadas, as quais fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais quanto à assegurarem uma ação educativa de qualidade. Posteriormente compartilhamos reflexões que expressam possibilidades de re-inventar a ação educativa no interior dessas escolas.

- **Aprecariedade de infra-estrutura**, pois em muitas situações as escolas multisseriadas encontram-se localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, onde a população atendida na escola não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. Possuem infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada quanto à ventilação, iluminação, cobertura, 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 possui somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades da escola e da comunidade.
- **Currículo deslocado da realidade do campo**, pois o trabalho com muitas séries ao

mesmo tempo e faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variado dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas multisseriadas. Nessa situação, os professores 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 organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos impõem a definição de um currículo que não se relaciona com a realidade, a vida e a cultura das populações do campo.

- **Fracasso escolar e defasagem idade-série elevados face às condições de ensino e aprendizagem**, pois os estudantes e professores enfrentam muitas situações adversas, como: por exemplo: a) longas distâncias percorridas pelos estudantes e por professores para chegar à escola, que podem durar até oito horas diárias, caminhando por ramais e vicinais pouco pavimentadas, utilizando montaria, bicicleta, motocicleta, casco, rabeta, barco, caminhão, ônibus, etc, muitas vezes antigos, sem manutenção, superlotados; b) pela oferta irregular da merenda, que quando não está disponível, desestimula bastante os estudantes a permanecer na escola.
- **A Falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação**, pois 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 à formação dos docentes.
- **Política de nucleação vinculada ao transporte escolar**, pois os dados oficiais, extraídos do Censo Escolar do 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. No ano de 2009, o Censo indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no país, e a matrícula de 1.214.800 estudantes.

A existência de um número muito extenso de escolas, associado à dispersão de localização das mesmas e o atendimento reduzido do número de estudantes por escola tem levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais freqüente, a política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento das escolas nas pequenas comunidades rurais e transferência dos estudantes para as comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para as sedes municipais (sentido campo-cidade). Dados oficiais do INEP, do Censo Escolar de 2006, fortalecem essa argumentação ao revelarem que houve um crescimento no deslocamento dos estudantes do meio rural no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e no sentido campo-campo de mais de 200 mil estudantes transportados em 2006.

Essas particularidades todas, em seu conjunto, contrastam com as referências legais estabelecidas nas legislações educacionais em vigência que abordam a educação do campo, explicitadas anteriormente nesse artigo, e fortalecem uma visão negativa com relação à escola rural, levando grande parte dos sujeitos do campo e da cidade, a se referirem às escolas 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; reforçando-se, o entendimento generalizado de que a solução para os problemas das escolas rurais multisseriadas, se resume a transformá-las em seriadas, seguindo o modelo do meio urbano.

Especificamente em relação aos docentes das escolas rurais multisseriadas, em que pese o fato da legislação vigente estabelecer referências quanto a sua formação e valorização, explicitadas anteriormente nesse artigo, os estudos que temos realizado revelam muitas contradições entre o discurso e a prática, entre as prerrogativas legais definidas e a realidade concreta vivenciada pelos educadores no chão da escola. De maneira mais abrangente, os professores realizam seu trabalho nas escolas rurais multisseriadas sob grande pressão, gestando o trabalho pedagógico com muitas angústias e desafios, sobrecarga de atividades e muitas vezes enfrentando a instabilidade no emprego, conforme revelam os depoimentos a seguir apresentados:

*“As dificuldades que enfrento na escola onde trabalho são muitas. A escola fica localizada às margens do rio Canaticú. A escola funciona numa casa comunitária, é só uma sala e lá funciona a cozinha, onde é feita a merenda no fogão à lenha. A fumaça invade a sala onde todo mundo está estudando, porque não tem sequer uma parede que faça uma divisão na casa. Na cozinha não temos vasilhas suficientes para utilizarmos, como copos e pratos, não temos pote, não temos panela de pressão, etc. Trabalho com 22 alunos de 1ª a 4ª série, e só temos uma lousa, muito pequena, nela eu tenho que fazer as atividades para todos os alunos. Não podemos fazer um mural de trabalho para deixar na escola, porque não podemos deixar na escola, não se pode deixar nada porque levam, rasgam tudo o que fica lá. Não tem como fechar a casa, ela fica toda aberta. As dificuldades são tantas, que até me deixa triste. Eu queria trabalhar em uma escola onde pudesse fazer um trabalho melhor e agradável, onde todos gostassem. Somente”.* (Professora 1 de escola multisseriada – Estado do Pará)

*“A escola não é boa não, pelo contrário, é péssima. Temos apenas uma sala onde podemos realizar atividades educativas. A outra sala serve de depósito para tudo o que você possa imaginar - merenda, livros, material didático, remédios quando tem e outros. O banheiro não tem condições de uso quando chove, porque ele é feito de buraco no chão e quando vem a água da chuva transborda, colocando em risco até a nossa saúde, as crianças vivem com os pés cheio de micose por conta dessa situação. Não tem onde fazer merenda, os pais improvisaram aquele barracão que você está vendo ali, mas ele não é cercado e quando chove fica inviável ficar ali, sem falar que caem muitos bichinhos na merenda por causa da palha. Aqui na sala também chove, o telhado está todo esburacado, este piso também é uma vergonha, os buracos só fazem aumentar. Eu reclamo todas às vezes que vou à secretaria de educação, às vezes fico até com medo porque ainda estou no estágio probatório, mas não tem outro jeito, se a gente não reclamar as coisas ficam pior. Além disso, exerço a função de diretor, corro atrás do material didático e da merenda, sou servente, lavo e limpo, não tem material de limpeza, a vassoura tem que emprestar. Aqui “farta” tudo. Às vezes acho que existe um descaso muito grande com as escolas que ficam na zona rural, até*

*porque não tem nem como alguém ir reclamar devido à dificuldade de ir até a cidade, tendo em vista, que o ônibus só entra na segunda e na sexta-feira, ou a pessoa passa a semana lá ou o final de semana e é complicado para quem trabalha” (Professora 2 de escola multisseriada – Estado do Pará)*

Os depoimentos são reveladores das angústias, dos desafios e do grande esforço que os professores enfrentam para gestar os processos pedagógicos nas escolas rurais multisseriadas. Em geral, a sobrecarga de trabalho, o isolamento e a sensação de impotência diante das mazelas e dificuldades a serem superadas são marcas que configuram as condições do trabalho docente e incidem sobre a construção da identidade dos educadores do campo, impondo muitas restrições aos professores, principalmente quando estes não são efetivos das redes de ensino.

Nas escolas multisseriadas um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula; e sendo o docente o único profissional que atua nessas escolas, termina sendo obrigado a assumir muitas outras funções, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, limpeza da escola, realização da matrícula, e demais atividades de secretaria e de gestão. Além disso, a condição de trabalhador temporário provoca a instabilidade no emprego e torna os professores mais vulneráveis às pressões advindas de políticos e gestores locais, interferindo diretamente na contratação e lotação desses profissionais.

Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, a maioria dos professores das escolas multisseriadas são induzidos a organizar o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham, envolvendo estudantes da Educação Infantil 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, os quais são repassados através da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando-se da fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”.

Em muitas situações, os professores se sentem pressionados pelas secretarias de educação, quando definem 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 e criatividade para gestar o trabalho pedagógico com as várias séries, adotando medidas diferenciadas face às especificidades de suas escolas ou turmas.

Os depoimentos a seguir apresentados são reveladores de possibilidades que os professores produzem no chão da escola para re-inventar a gestão dos processos pedagógicos:

*“Eu trabalho só num período, de 7 às 11h, com seis séries. Eu organizo o trabalho na sala de aula assim: todo dia, eu levo os cadernos dos menores (jardim II e III) para casa. Lá eu passo as atividades para eles. Chegando aqui, eu dou o caderno para eles e depois vou passar as atividades para a 1ª, 2ª, 3ª e para 4ª série. Quando uma está terminando, eu mando aguardar um pouquinho, para eu poder ver a outra que já acabou. Eu procuro ao máximo me esforçar para que essas atividades sejam cumpridas, usando os três quadros de escrever, apesar de ser difícil a gente cumprir os conteúdos, devido às séries serem muitas. Eu sinto dificuldade para pôr em prática o planejamento. São seis turmas, o tempo que estou explicando para uma, as outras crianças já estão dizendo: ‘professora, já acabou minha atividade; a senhora ainda não vem explicar para mim?’. A gente tem que ter aquele fôlego, para tentar reparar todas aquelas turmas”.* (Professora 3 de escola multisseriada – Estado do Pará)

*“Eu trabalho com cinco séries: jardim III, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série, em dois horários. Pela manhã, eu trabalho com a 1ª série e o jardim III, porque dá muito mais gente do que a 2ª, 3ª e 4ª série, que funciona à tarde. Eu trabalho primeiro uma série, eu jogo no quadro e explico. Depois eu saio para explicar para a outra série, e é aí que começa a dificuldade. Os conteúdos trabalhados são aqueles que a gente recebe da Secretaria de Educação. A gente trabalha o conteúdo que representa a realidade do lugar, a necessidade de cada comunidade. Na minha escola, a gente não aprende somente a ler e escrever, mas também a conviver e viver com os outros para que eles tenham um futuro mais brilhante, porque aqui, é uma zona rural raiz de povo de quilombo. O pior é ficar sem escola num lugar como esse. Eu faço um plano para cada série, cinco planos, de acordo com o conteúdo que vem da secretaria, mas eles deram uma abertura para gente sempre colocar mais alguma coisa. O livro didático, eu utilizo para fazer as pesquisas. Da pesquisa, nós organizamos as aulas. A gente faz tipo um debate na sala de aula, porque eu gosto de ver o que aluno está pensando daquele conteúdo. A avaliação, de certa forma, eu faço em grupo e individual todo dia. A aprendizagem existe no multisseriado, mas depende muito na vontade do aluno”.* (Professora 4 de escola multisseriada – Estado do Pará)

Os depoimentos mostram a criação de diferentes alternativas utilizadas na gestão do trabalho docente, envolvendo o planejamento dos conhecimentos e a organização dos estudantes nas diferentes séries na sala de aula, o uso do quadro de giz, as atividades de ensino ou outras formas de viabilizar a condução do ensino e oportunizar a aprendizagem aos estudantes.

Essas alternativas em grande medida são originárias das experiências dos docentes adquiridas com a atuação nas escolas multisseriadas ou a participação nas formações promovidas pelas redes de ensino, que em geral, não pautam as escolas multisseriadas em seus conteúdos, obrigando os docentes a realizarem as adaptações necessárias às especificidades dessas escolas.

Os depoimentos revelam ainda, que a grande referência utilizada pelos professores para a organização do trabalho pedagógico continua sendo a seriação, sem compreender claramente as referências que configuram esse paradigma de organização do ensino e seus impactos na educação e modos de vida do campo.

Contudo, as discussões sobre as escolas multisseriadas que temos pautado não se esgotam nas questões relacionadas à precarização da ação docente ou de aplicação do paradigma seriado de ensino no chão da escola; e com essa reflexão encerramos o artigo destacando a necessidade de que de muitos estudos ainda precisam ser realizados sobre a gestão do trabalho pedagógico, sobre a construção do currículo e de metodologias que atendam às peculiaridades de vida das

populações do campo, e possam referenciar o trabalho docente nas escolas, ajudando-os a transgredir o paradigma seriado urbano de ensino.

O depoimento apresentado a seguir, por um professor de escola multisseriada no Estado do Pará fortalece nossa esperança de que o trabalho docente pode fazer a diferença quando o professor tem uma consciência mais clara de seu papel e função na educação dos sujeitos do campo:

*“Eu trabalho na área da educação pública como professor no ensino fundamental, anos iniciais, desde 1991, trabalho com turmas multisseriadas. Durante esse longo período de trabalho, vale ressaltar que muitas lembranças positivas marcam minha vida. Pois apesar das inúmeras dificuldades, elas não conseguiram ultrapassar os meus anseios e trouxe desde minha infância o sonho de ser um dia professor. Estudar para mim era tudo, poder estudar era ser alguém que iria fazer a diferença no meio social e contribuir com os que mais de mim precisassem. Por esta razão, quando estou junto com os meus alunos vivencio outra realidade, a prática em poder contribuir com os alunos ações inovadoras que certamente brilharão como verdadeiros mestres.*

*Estudaria de dizer que minhas metodologias são baseadas no coletivo, pela ação conjunta com todo grupo. Venho aprendendo sobre métodos interdisciplinares, porém muito antes de ter uma graduação, já trabalhava dentro dessa linha e, mesmo sem saber que já estava trabalhando, já dava para ver que surtia o efeito educativo de ensino-aprendizagem.*

*O gosto para continuar trabalhando na área da educação, leva-me a compreender que meu papel vai além de ensinar aos alunos, mas fazer a diferença a partir de meus trabalhos na escola, na família e na comunidade onde vivo.*

*Tenho construído um espaço visto como positivo em poder trabalhar em escola multisseriada, na zona rural. Isso para mim é forma de orgulho, poder explorar e viver ainda das culturas da zona rural na sociedade atual”.* (Professor 5 de escola multisseriada – Estado do Pará)

## BIBLIOGRAFIA

Brasil. Presidência da República. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010.

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

CNE/ CEB. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).** Parecer nº 1 em 1º de Fev. de 2003.

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

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa **“Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Amazônia”**, 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.

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

HAGE, Salomão & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

INEP/ MEC/. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2006, 2007, 2008, 2009**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília.