

# Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino

Salomão Mufarrej Hage

Maria Izabel Alves Reis

---

## Resumo

O trabalho dos docentes nas turmas e escolas rurais (multi)seriadas caracteriza-se pela precarização e pelo protagonismo. Eles resistem às situações adversas que configuram os processos educativos produzidos, em grande medida, pelo descaso e abandono do poder público e pela hegemonia da aplicação do modelo seriado como forma de organização do ensino. Os estudos e ações de formação realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) motivam a discussão sobre o controle dos tempos/espacos/conhecimentos imposto pelo modelo seriado de ensino, como base da hegemonia desse modelo nas experiências das turmas e escolas rurais (multi)seriadas. Há sinais que convergem para o enfrentamento e a desconstrução dessa hegemonia e para a transgressão da matriz social, cultural, territorial e educacional que constitui a (multi)série.

Palavras-chave: educação do campo; seriação; políticas educacionais; organização do trabalho pedagógico; região amazônica.

---

## **Abstract**

### **Space, time and knowledge in rural (multi)grade schools and the transgression of the monograde teaching model**

*The work of a teacher in rural (multi)grade classes and schools is characterized for being poorly supported and for the professional protagonism. They resist harsh situations that mark educational processes produced, substantially, by public authority's abandonment and neglect, and of the supremacy in the use of the monograde teaching model as an educational organization system. The studies and formative actions carried by the Group for the Study and Research of Rural Education in Amazonia (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – Geperuaz) propel the conversation about the space/time/knowledge control imposed by the monograde teaching model, as a basis for the supremacy of such model in the experiences of rural (multi)grade classes and schools. There are signs that point towards the confrontation and deconstruction of this supremacy, and towards the transgression of the social, cultural, territorial and educational matrix that constitutes a (multi)grade education.*

*Keywords: rural education; grading; educational policies; pedagogical work organization; Amazonian region.*

---

## **Resumen**

### **Tiempo, espacio y conocimiento en las escuelas rurales (multi)grado y transgresión al modelo seriado de enseñanza**

*El trabajo de los docentes en las clases y escuelas rurales (multi)grado se caracteriza por la precarización y el protagonismo. Ellos resisten a las situaciones adversas que configuran los procesos educativos producidos, en gran medida, por el descuido y abandono del poder público y por la hegemonía de la aplicación del modelo seriado como forma de organización de la enseñanza. Los estudios y acciones de formación realizados por el Grupo de Estudio e Investigación en Educación del Campo en la Amazonia (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – Geperuaz) motivan la discusión sobre el control de los tiempos/espacios/conocimientos impuesto por el modelo seriado de enseñanza, como base de la hegemonía de ese modelo en las experiencias de las clases y escuelas rurales (multi) grado. Hay señales que convergen para el enfrentamiento y la deconstrucción de esa hegemonía y para la transgresión de la matriz social, cultural, territorial y educativa que constituye la educación (multi)grado.*

*Palabras clave: educación del campo; agrupamiento escolar; políticas educativas; organización del trabajo pedagógico; región amazónica.*

---

## Introduzindo a discussão

Este artigo apresenta discussão sobre as escolas públicas do campo, as quais, ante o abandono e o descaso do poder público quanto às políticas e aos processos de escolarização dos sujeitos do campo, têm assumido historicamente a identidade de escolas (multi)seriadas,<sup>1</sup> marcadas, em grande medida, pela precarização de suas condições de existência e pelos resultados pouco satisfatórios com relação à aprendizagem de seus estudantes.

Essa situação implica distintos posicionamentos no que se refere à existência das turmas e escolas rurais (multi)seriadas, por exemplo:

- sua extinção mediante substituição por turmas e escolas seriadas como perspectiva de avanço associada à qualidade de ensino, o que tem sido implementado por meio da política de nucleação vinculada ao transporte escolar;
- desenvolvimento de ações que acarreta o investimento em infraestrutura, apoio com recursos e materiais pedagógicos apropriados e políticas de formação e valorização dos educadores que atuam nessas turmas e escolas como forma de afirmação e qualificação de sua existência e de seus resultados na aprendizagem dos estudantes; e
- transgressão ao modelo seriado de ensino como possibilidade de alteração da matriz socioterritorial-cultural-educacional que configura a identidade das turmas e escolas rurais (multi)seriadas.

Esta última posição é apresentada neste artigo como perspectiva de avanço no processo de minar os pilares básicos que constituem a hegemonia do modelo seriado de ensino, os quais sustentam e ratificam a existência dessas turmas e escolas, segundo as investigações realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz).

O Geperuaz tem realizado ações de pesquisa, formação e comunicação dos resultados junto a professores, gestores, estudantes, pais e integrantes das comunidades envolvidos com as turmas e escolas (multi)seriadas de vários municípios do estado do Pará, desde 2002. A experiência acumulada com essas ações tem contribuído para redimensionar nosso modo de pensar, sentir e agir quanto à Amazônia e aos povos e comunidades tradicionais e camponesas que vivem e constroem seus territórios rurais.

A aproximação e o diálogo com os integrantes das comunidades escolares envolvidas em ações realizadas no âmbito do Geperuaz têm permitido compreender que a (multi)seriação – situação em que um professor atende concomitantemente estudantes de várias séries em uma mesma sala de aula – constitui a forma precária, viável e exequível que o modelo seriado de ensino encontrou para se concretizar e manter sua hegemonia nos territórios rurais.

<sup>1</sup> O elemento de composição “multi” se apresenta entre parênteses e vinculado à “seriação”, com o propósito de expressar o posicionamento de que, independentemente de as turmas ou escolas serem organizadas sob a forma da multisseriação, o que prevalece é a seriação, efetivada de forma precarizada, conforme evidenciam as reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo.

As reflexões contidas neste artigo procuram dar substância a essa afirmação ao analisar a abordagem do modelo seriado de ensino em relação aos tempos/espacos/conhecimentos nas turmas e escolas (multi)seriadas investigadas, dando ênfase e visibilidade a um paradoxo que se concretiza no cotidiano delas, envolvendo a participação de todos os sujeitos que integram a comunidade escolar.

Por um lado, nas escolas e turmas rurais (multi)seriadas, prevalecem a precarização de suas condições de existência e a afirmação dos pilares de controle, fragmentação, padronização e hierarquização dos tempos/espacos/conhecimentos em sua experiência educativa, os quais fortalecem a hegemonia do modelo seriado de ensino. Por outro lado, emergem sinais de inovação, criatividade e inventividade construídos e efetivados por meio de práticas pedagógicas dos sujeitos que participam dessas turmas e escolas, os quais desafiam as condições adversas existentes, e incidem na desconstrução dos pilares que sustentam o modelo seriado de ensino e convergem para sua transgressão nas escolas públicas existentes nos territórios rurais.

### **Reflexões sobre as realidades das turmas e escolas rurais (multi)seriadas e as tensões ante o controle do tempo, espaço e conhecimento**

O Censo Escolar relativo ao ano de 2016<sup>2</sup> revela a existência de 19,9 mil escolas rurais com apenas um docente atendendo um contingente pouco numeroso de até 50 estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo por isso consideradas pequenas escolas (Brasil. Inep, 2016). Por encontrarem-se distantes das sedes dos municípios, elas são denominadas de escolas isoladas e terminam por organizar-se sob a forma de (multi)seriação, como justificativa dos gestores públicos para o atendimento dos estudantes dos territórios rurais nas próprias comunidades em que vivem.

No Pará, como nos demais estados da Amazônia, essa situação se torna emblemática, uma vez que as distâncias assumem proporções gigantescas e a ausência do poder público nas comunidades mais afastadas das sedes dos municípios é notória, o que corrobora o abandono e o descaso com a educação.

Isso tem feito com que, historicamente, a escola pública rural assuma a identidade de escola (multi)seriada ao reunir estudantes de diferentes séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, por esse motivo, também denominada de escola unidocente. Esse contexto se diferencia da grande maioria de escolas localizadas nos territórios urbanos, que reúnem muitas turmas em um mesmo prédio, com professor específico ou com diversos professores, dependendo da etapa escolar,

<sup>2</sup> As 19,9 mil escolas com apenas um docente representam 36% das 55.570 escolas rurais que atendem os anos iniciais do ensino fundamental. Do contingente total das escolas que atendem os anos iniciais, 9,9% das escolas rurais não têm energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água (Brasil. Inep, 2016). A precarização, que em geral configura a infraestrutura, tem sido utilizada como justificativa para o fechamento das escolas rurais. Entre os anos de 2000 e 2015, das 110.873 escolas extintas no País, 75.441 (68%) eram escolas rurais (Geperuaz – Iced/UFGA, Inep/ C.E. 2000-2015).

e os estudantes são enturmadados por série para atender a convenção estabelecida na legislação vigente quanto à relação série-idade.

Essas particularidades fortalecem uma visão negativa das escolas rurais quando comparadas às urbanas e fazem com que grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade responsabilize as escolas rurais (multi)seriadas pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo. Essa visão contribui para a naturalização do entendimento de que a solução para os seus problemas será alcançada quando se transformarem em escolas seriadas, seguindo o modelo predominante nos territórios urbanos.

Numa perspectiva contrária a esse entendimento hegemônico na área educacional, é ampliada e fortalecida uma posição diferenciada que aposta na permanência das turmas e escolas (multi)seriadas como possibilidade de oferta qualificada da escolarização aos sujeitos do campo, desde que superada a situação de abandono e descaso do poder público com relação às escolas rurais.

Essa posição tem sido assumida por redes de pesquisa e de formação de educadores no Brasil e em outros países, assim como por gestores de políticas públicas e professores que atuam nas escolas (multi)seriadas, com a convicção de que, mediante o investimento em formação docente, produção de conhecimento e metodologias adequadas, materiais didáticos e demais recursos necessários à educação de qualidade, é possível obter resultados satisfatórios no ensino de crianças e adolescentes do campo com as escolas ou turmas (multi)seriadas.

De acordo com este segundo posicionamento, a composição heterogênea das turmas e escolas (multi)seriadas favorece o diálogo e a interação entre os estudantes, que podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente, e, também, estimula o autoestudo no processo de aprendizagem. Isso propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível, numa perspectiva inter e transdisciplinar, utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular.

Esse mesmo posicionamento valoriza a experiência dos docentes na condução do ensino, o aprendizado acumulado com suas práticas na gestão das escolas ou turmas (multi)seriadas e a utilização de sua história de vida como referência para ressignificar os sentidos de ser educador do campo que atua nessas escolas ou turmas. Isso tudo se apresenta como diferencial quanto à atuação de professores das escolas seriadas e urbanas, como sinais de inovações que se manifestam nas rurais justamente por se constituírem sob a (multi)seriação.

Os estudos que realizamos desde 2002 sobre a educação do campo com a criação do Geperuaz, numa perspectiva diferenciada das duas posições anteriormente explicitadas, evidenciam que

as escolas rurais (multi)seriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível para a seriação se materializar nos territórios rurais, marcados pela precarização da vida, da produção e da educação. E por esse motivo consideramos que ambas as posições anteriormente mencionadas, de substituir as turmas e escolas (multi)seriadas por seriadas ou de melhorar a performance delas, convergem para o fortalecimento do modelo seriado de ensino e de sua aplicação nas escolas localizadas nos territórios rurais. (Geperuaz, 2007, p. 35).

Os diálogos e acompanhamentos feitos com professores e estudantes nas escolas ou turmas (multi)seriadas oportunizaram compreender que

a (multi)série em si não elimina a permanência das séries, ao contrário, afirma a seriação em situações de precarização e impõe suas referências por meio de situações mais explícitas, como: a disposição dos alunos por nível de aprendizagem na sala de aula, a divisão do quadro para apresentação dos conteúdos e a realização do planejamento curricular, das atividades e das avaliações por série; ou de situações mais veladas, em que são desenvolvidas atividades que integram estudantes de diferentes séries e promovem alguma interação entre eles e entre os conteúdos. (Geperuaz, 2010, p. 45).

Nesses cenários, em grande medida, a correspondência entre série/idade não é eliminada e as dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino-aprendizagem nas turmas e escolas (multi)seriadas, que em muitas situações resultam no fracasso escolar dos estudantes, são apresentadas como uma “comprovação” de que é muito difícil realizar o processo de ensino-aprendizagem em turmas heterogêneas, constituídas por alunos com diferenças de sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento, entre outras, reunidos em uma mesma sala de aula.

Assim, a heterogeneidade – inerente ao processo educativo na (multi)série, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino e um requisito importante na formulação de políticas e práticas educativas para os territórios rurais, quando relacionada às escolas ou turmas (multi)seriadas – termina por ser entendida como um fator prejudicial ao trabalho docente, fundamentalmente porque se tem generalizado na sociedade que as turmas homogêneas, entendidas como aquelas que reúnem estudantes da mesma idade na mesma série, são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e, conseqüentemente, de educação de qualidade.

Esse entendimento, que ratifica as turmas homogêneas como referência para o sucesso escolar, é fortalecido à medida que a educação escolar, em seu processo histórico de formação, consolidação e expansão, fundamenta hegemonicamente sua organização em tempos, espaços e conhecimentos, em que a ação de professores se efetiva pelo controle e racionalização do trabalho. Mariano Enguita (1989, p. 125), ao discorrer sobre o processo histórico e social de massificação da escola na sociedade do capital, explica com maior clareza essa situação:

No contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso pela eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis conseqüências para a vida nas salas de aula.

De fato, na trajetória da organização do ensino, o princípio básico da homogeneização dos processos educativos se faz presente na escola, e isso diz respeito a um projeto societal capitalista marcado pela lógica do controle que, entre outras questões, organiza o ensino, as metodologias, os conteúdos e a própria formação/atuação dos professores, enquadrando espaços, tempos e conhecimentos escolares, sem levar em consideração os indivíduos em suas diversidades e os territórios e comunidades em que as escolas se encontram inseridas.

Esse modelo de organização de ensino, de base seriada e urbanocêntrica, desconsidera a heterogeneidade que marca tanto os sujeitos quanto o cotidiano escolar e tem origem na racionalidade moderna, que se fundamenta nas seguintes referências:

A ciência é entendida como único conhecimento válido e verdadeiro, o mundo é representado de forma fragmentada na perspectiva do racionalismo cartesiano, cuja lógica se encontra na dualidade humana, na separação: sujeito-objeto, corpo-alma, natureza-sociedade, cultura-natureza, etc., gerando dualizações 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, a meritocracia, e produzindo a discriminação, a exclusão e a desigualdade. (Hage; Barros, 2010, p. 357).

Nessa perspectiva, a organização dos tempos e espaços escolares é marcada por uniformização e controle de crianças, jovens e adultos em uma lógica que classifica os conhecimentos e a formação de grupos por idade, por gênero, entre outros, para provocar a cultura da "ordem escolar", que define como essenciais as hierarquias e a centralidade na figura do professor. Sobre essa questão, é interessante e atual a reflexão de Brandão (1994, p. 121) acerca de como a cultura da "ordem escolar" tem influência permanente na vida dos estudantes:

Divididos os espaços, internalizados os papéis culturalmente estabelecidos e consagradas as identidades, constituídos os grupos e subgrupos entre colegas de ofício por um ano ou mais, a "classe" funcionava não como o corpo simples de alunos-e-professor, regidos por princípios igualmente simples que regem a chatice necessária das atividades pedagógicas. Ela organizava a vida a partir de uma complexa trama de relações de aliança e conflito, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão, de acordos (entre categorias de colegas, entre alunos e professores, entre professores "chapas" e a direção do colégio). A própria "atividade escolar", como o "dar aula", "ensinar", "fazer a prova", era apenas um breve corte, no entanto poderoso e impositivo, que interagia, determinava relações e era determinada por relações sociais, ao mesmo tempo internas e externas aos limites da norma pedagógica.

Essa forma de organização impõe à escola a fragmentação dos espaços, tempos e conhecimentos escolares, que resulta nas salas de aula com organização homogênea, em que as carteiras são enfileiradas e o quadro escolar todo esquadrinhado para dar conta dos conteúdos específicos de cada série; e os tempos de aprendizagem são definidos em mês, ano, semestre, período. São anuais as séries, o ano letivo é anual, cada disciplina tem uma carga horária definida institucionalmente em função do grau de importância convencionalmente estabelecido por padrões externos à escola, vinculados aos sistemas de avaliação nacionais, de caráter periódico e rígido, que aprovam ou reprovam os estudantes, e, como resultado, estes seguem adiante ou são retidos, permanecem ou são excluídos da escola.

Importante esclarecer que o modelo seriado de ensino, ao referenciar-se pela fragmentação do espaço, tempo e conhecimento, impõe a apartação da escola de muitos outros espaços, tempos e saberes formativos existentes nas comunidades e territórios rurais e na sociedade como um todo, com o intuito de invisibilizar, negar e deslegitimar as ações educativas efetivadas no ambiente familiar, nos espaços e relações de vizinhança e comunitárias, nas estratégias de organização e luta de

coletivos e movimentos sociais e nas práticas de trabalho cooperadas e diversificadas muito frequentes nos territórios rurais, onde circulam múltiplos saberes e conhecimentos, de diferentes tradições epistemológicas.

No modelo de ensino seriado, o princípio que delineia a organização escolar está associado diretamente à aquisição dos conhecimentos acumulados historicamente e concebidos de maneira sequencial e desarticulada, impondo uma estrutura hierárquica no currículo, em que o conteúdo se encontra ordenado de acordo com os graus de dificuldades e o sistema de pré-requisitos. Nesse caso, os programas e conteúdos de ensino são agrupados e desenvolvidos em séries, e a avaliação, restrita à aplicação de exames e provas, serve para mensurar o nível de aprendizagem dos estudantes. Os resultados dessa avaliação são utilizados para certificar os aptos e os não aptos e classificá-los numa perspectiva darwinista, ante a apropriação dos conhecimentos científicos, sob a tutela da escola.

Com a aplicação do modelo seriado de ensino, para além da fragmentação dos tempos e espaços, instaura-se o processo de fragmentação dos conhecimentos, assentado na apartação entre conhecimentos científicos e saberes adquiridos nas práticas de trabalho e culturais dos sujeitos do campo. Estes saberes são produzidos em meio aos desafios e conflitos que emergem dos processos de apropriação e transformação de seus distintos territórios e territorialidades, permeados pelas relações que esses sujeitos estabelecem com a natureza e com os demais coletivos e segmentos sociais para a produção e reprodução de sua existência.

Considerando a fragmentação dos tempos/espaços/conhecimentos na escola, o modelo seriado de ensino contribui para a afirmação de uma visão “escola-centrista”, que dissemina e fortalece uma perspectiva hierarquizante na qual o tempo/espaço/conhecimento escolar é o que vale, o que conta, o que é legitimado na sociedade e, por isso, é denominado de “educação formal” – porque certifica a mão de obra com suas ações formativas, e suas credenciais são incorporadas no capital humano que constitui a empregabilidade, requerida pelo mercado na atualidade.

Essa visão escola-centrista é muito perversa e utilizada para fortalecer a desigualdade, a categorização e a hierarquização entre os processos e as ações educativas que existem na sociedade, ao destacar o papel da escola como superior aos demais. Ela se torna ainda mais nociva quando associa o modelo seriado de ensino a um “sistema regular” e nomeia com essa expressão somente os processos de ensino escolares, os quais assumem como critério de agrupamento dos estudantes a aplicação da relação convencional idade-série, estabelecida pela legislação educacional.

Essa situação é muito recorrente na visão e na narrativa das pessoas quando se reportam aos processos educativos, em que se naturaliza o entendimento segundo o qual os tempos/espaços/conhecimentos escolares e educativos não orientados pelo critério convencional da relação idade-série se diferenciam dos processos “regulares de ensino” e são considerados como de “segunda categoria”, não apresentam eficiência e qualidade em seus resultados, como se fossem inferiores quando comparados aos processos que se referenciam pela seriação *stricto sensu*.



Citamos como exemplo as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação a distância. São processos escolares que reconhecem sob a égide de parâmetros legais o “respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários como um princípio orientador de toda a ação educativa [...] [que], com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar” (Brasil. CNE, 2010, Art. 20). Essas modalidades são recorrentemente discriminadas, invisibilizadas e deslegitimadas em relação às etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), justamente por não se referenciarem estritamente pelo critério da correspondência idade-série na organização de suas experiências educativas.

Essa discriminação também ocorre entre os processos “educativos regulares” efetivados na escola e os processos educativos realizados em espaços e ambientes sociais distintos dela, em que a organização dos tempos/espacos/conhecimentos não se referencia pelas regras do modelo seriado de ensino, apesar de a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) possuir uma visão abrangente de educação e acolher diferentes formas de organização do processo educativo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

.....

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, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil. Lei 9.394, 1996).

Quando se desconhece o aparato legal vigente que estabelece os parâmetros de definição de educação e legitima diferentes alternativas para a organização das atividades educativas na escola e nos espaços sociais, as experiências educativas efetivadas no âmbito da família, na convivência humana, nas práticas culturais, nas atividades de trabalho e nos movimentos e organizações sociais são deslegitimadas, invisibilizadas e pejorativamente denominadas de “educação não formal”, “educação informal”, “educação alternativa”, para serem diferenciadas das experiências escolares que utilizam o modelo seriado de ensino em suas atividades formativas e, por esse motivo, são tratadas como “educação formal” e “ensino regular”.

Considerando as reflexões anteriores que evidenciam a hegemonia do modelo seriado de ensino na organização das atividades formativas na escola e ao fragmentar e padronizar os tempos/espacos/conhecimentos nos processos educativos e impor uma concepção escola-centrista na sociedade, verificamos que as aproximações com a realidade educacional nos territórios do campo nos oferecem algumas pistas para referenciar propostas de intervenção nesse quadro dramático e desafiador que envolve as escolas rurais (multi)seriadas.

O eixo central dessas pistas aponta a transgressão ao modelo seriado de ensino como ponto de convergência dos esforços e energias criadoras, inventivas e de inovação já vivenciados e desenvolvidos por educadores, estudantes, pais, gestores, e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais no cotidiano dessas escolas. Essa referência demarca uma posição específica quanto às duas posições anteriores explicitadas neste artigo relacionadas às escolas e turmas rurais (multi)seriadas.

Essa terceira visão consubstancia-se em possibilidades viáveis e exequíveis para a formulação de propostas que convirjam para intervenções contra-hegemônicas a serem construídas e efetivadas nas escolas e nos demais ambientes e espaços educativos, incluindo o campo das políticas educacionais, da formação dos educadores e das práticas pedagógicas nas escolas e turmas (multi)seriadas (Geperuaz, 2007).

### **Referências para a transgressão ao modelo seriado de ensino nas escolas e turmas (multi)seriadas**

O ponto de partida para a implementação de ações na perspectiva da transgressão ao modelo seriado de ensino se fundamenta no princípio assumido quando realizamos o acompanhamento das escolas e turmas (multi)seriadas, qual seja, o de identificar o paradoxo que se manifesta na dinâmica dessas escolas e turmas: a precarização e o abandono em que elas se encontram e as situações criativas, inovadoras e desafiadoras das condições adversas que configuram a realidade dessas escolas (Hage, 2005, 2006).

No âmbito do Geperuaz, a existência desse paradoxo é considerada uma referência importante para a formulação de políticas e práticas a serem implementadas na oferta da escolarização aos sujeitos do campo, porque ajuda a compreender as contradições evidenciadas na relação entre a precarização que configura a vida, o trabalho e a educação nos territórios rurais e o protagonismo de educadoras/es do campo, que, com suas práticas pedagógicas, possibilitam transformar o cotidiano da escola por meio da transgressão ao modelo seriado de ensino.

A palavra “transgressão” no dicionário Aurélio apresenta distintos significados: ato ou efeito de transgredir, infração, violação (Ferreira, 1986); e seus sinônimos associam-se a distintas formas de intervenção na realidade existente, como desobediência, insubordinação, rebeldia, quebra, fratura, ruptura, interrupção, rompimento, transposição, superação, transcendência. “Transcender” significa “ultrapassar; ir além do ordinário. [...] ir além (dos limites do conhecimento)”. Este, entre os distintos significados de “transgressão”, é o que assumimos quando indicamos a transgressão ao modelo seriado de ensino como um caminho para o enfrentamento e a superação das problemáticas que envolvem as turmas e escolas rurais (multi)seriadas.

Para explicitar melhor a posição defendida neste artigo, consideramos que as mudanças em relação às turmas e escolas rurais (multi)seriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos satisfatórios quanto ao processo de ensino e aprendizagem, devem convergir para a transgressão da constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao modelo

seriado de ensino que, em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente nos territórios rurais por meio das turmas e escolas (multi)seriadas.

Nas ações de acompanhamento e formação realizadas com educadoras/es que atuam nessas escolas, procuramos, por um lado, esclarecer a maneira rígida como o modelo seriado de ensino trata os tempos/espacos/conhecimentos escolares. Ele estabelece que a organização de todos os tempos e espaços dos professores e dos alunos deve se pautar por uma lógica “transmissiva” em relação aos conteúdos ensinados e aprendidos, os quais são transformados 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, 1994, p. 15).

Por outro lado, estimulamos as/os docentes a desenvolver atividades educativas e metodológicas que ajudem a “minar os pilares da seriação”, ou seja, ao serem efetivadas, essas atividades convergem para superar a fragmentação, padronização e hierarquização dos tempos/espacos/conhecimentos no interior da escola, impostas pelo modelo seriado de ensino.

As turmas e escolas rurais (multi)seriadas são marcadas predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, gênero, raça, etnia, religiosidade, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento, ritmos de aprendizagem etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na (multi)série, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada a particularidades identitárias relacionadas a fatores ambientais, produtivos e culturais que constituem as comunidades e territórios rurais da Amazônia e do Brasil, é imprescindível na constituição das políticas educacionais e das práticas pedagógicas que queremos ver implementadas nas escolas e territórios rurais.

Quando desenvolvem práticas pedagógicas que reconhecem e afirmam a diversidade sociocultural dos estudantes, as/os professoras/es das turmas e escolas (multi)seriadas promovem a interação e o diálogo entre os alunos e valorizam as distintas especificidades que se expressam na sala de aula. Dessa forma, ao fortalecerem a solidariedade, a alteridade e a justiça social, que ajudam a consolidar a igualdade na diferença, os docentes dão passos significativos rumo à transgressão ao modelo seriado de ensino. Assim, eles confrontam a homogeneização, a padronização e o ranqueamento dos sujeitos, que são referências fundantes da seriação.

Outro elemento importante priorizado nas ações formativas do Geperuaz consiste em considerar e valorizar as práticas educativas e os saberes que circulam nas atividades diárias dos estudantes do campo:

- a) na convivência familiar e comunitária, ao participar de atividades culturais, religiosas e de lazer;
- b) no trabalho, seja na agricultura e na pesca, seja no extrativismo, ao desenvolver múltiplas atividades junto à natureza para produzir e reproduzir de forma cooperada e diversificada sua existência e sustentabilidade;

- c) na participação política, como atividades de militância, mobilização e organização dos sujeitos do campo, por meio das marchas, ocupações, empates, criação de associações, movimentos sociais e sindicais, para transformar as comunidades rurais em territórios de direitos humanos e sociais garantidos e efetivados.

Ao desenvolverem práticas pedagógicas que reconhecem e afirmam múltiplos e diferentes tempos/espacos/conhecimentos como formativos e ao promoverem a interação e o diálogo entre eles, as/os professoras/es passam a compreender a importância e a especificidade de cada um e de sua complementaridade como constitutiva da formação identitária dos sujeitos individuais e coletivos. Assim, avançam rumo à transgressão ao modelo seriado de ensino.

Esse processo fortalece relações de horizontalidade e de aproximação entre todos os processos formativos existentes nos territórios rurais, assim como na relação campo-cidade, sem fomentar superioridade ou inferioridade, formalidade ou informalidade, regularidade ou irregularidade entre eles; confronto, portanto, a hierarquização, a invisibilização e a apartação entre os processos educativos consubstanciados na perspectiva escola-centrista, assumida pela seriação.

Nas práticas de acompanhamento e formação realizadas, procuramos visibilizar as populações tradicionais e camponesas da Amazônia – ribeirinho, caboclo, pescador, quilombola, indígena, extrativista, seringueiro, coletor de castanha, entre outros – e suas matrizes histórico-culturais-epistemológicas, em que se destaca a forte relação entre os tempos social, individual e da natureza, porque, em suas múltiplas atividades produtivas, essas populações

se referenciam nos saberes sobre o tempo, as marés, os igarapés, a terra, a mata, o período de desova das espécies e os períodos de chuva e sol, para explicar suas práticas sociais, as técnicas utilizadas e sua racionalidade produtiva; evidenciando seu dinamismo social próprio, que contrasta com as representações sociais recorrentes de marasmo, indolência e rudimentalismo tecnológico que circulam na atualidade. (Castro, 1999, p. 25).

Quando as/os professoras/os que atuam nessas turmas e escolas desenvolvem práticas pedagógicas que reconhecem e afirmam uma perspectiva interdisciplinar e dialógica entre os sujeitos, suas epistemologias e seus saberes culturais e científicos, passam a articular os conteúdos escolares provenientes da tradição acadêmica e tecnológica com os saberes que povos e comunidades tradicionais e camponesas constroem nas situações próprias de trabalho e produção, na relação com os diversos ambientes e nas práticas de formação pessoal e coletiva que vivenciam e acumulam. Desse modo, avançam rumo à transgressão ao modelo seriado de ensino.

Esse processo fortalece a interculturalidade, a dialogicidade e a perspectiva relacional que confronta a fragmentação e a hierarquização – estas privilegiam e reconhecem os grupos com maior poder econômico, político e cultural, ao apresentar suas culturas e saberes como padrão de referência para orientar as formas de sociabilidade e as relações e processos pedagógicos no interior da escola, conforme estabelece o modelo seriado de ensino.

## Considerações conclusivas

As reflexões realizadas permitem entender a transgressão ao modelo seriado de ensino como um processo contínuo e permanente de construção da contra-hegemonia no interior das salas de aula, das escolas, das comunidades rurais e da sociedade como um todo. Esse processo é muito mais abrangente do que a substituição da (multi)seriação pela seriação, pelos ciclos de desenvolvimento e formação dos sujeitos ou por outras propostas alternativas de organização do ensino. Ele extrapola o aspecto educativo em si, uma vez que, em sua efetivação, implica a transgressão da matriz social, territorial, cultural e educacional que constitui a (multi)série.

Outra questão importante é o entendimento de que, para se efetivar com consistência, a transgressão ao modelo seriado de ensino requer a participação coletiva de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico e do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivadas na escola. Quando isso acontece, os diversos segmentos que a constituem tomam para si a responsabilidade de conduzir o planejamento, a gestão e o processo de ensino e aprendizagem.

Essa situação ajuda a corroer os pilares sobre os quais se assenta o modelo seriado de ensino, sua racionalidade e 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 nos territórios rurais amazônicos e brasileiros.

Nesse sentido, construir e implementar as proposições, as políticas e as ações com professoras/es, estudantes e demais sujeitos do campo que participam da comunidade escolar (e não para eles) é o caminho apropriado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário. Isso implica ouvir e aprender com suas experiências de vida, trabalho, convivência e educação, e, também, facilitar o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem.

Implica ainda realizar uma “escuta sensível” quanto ao que essas pessoas fazem no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências não efetivadas adequadamente, para ressignificar os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação e escola.

Pretendemos, com isso, redimensionar práticas e formular proposições que ocorram de forma sintonizada com as realidades e os desafios dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global e do contexto urbano, com os quais os territórios rurais interagem continuamente, constituindo a identidade/subjetividade desses indivíduos em meio a essa interação.

## Referências bibliográficas

---

BRANDÃO, C. R. A turma de trás. In: MORAES, R. (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1994. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2024171/mod\\_resource/content/1/BRAND%C3%83O.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2024171/mod_resource/content/1/BRAND%C3%83O.pdf)>.

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Coord.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara Federal, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse estatística da educação básica*. Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Escola plural: proposta político-pedagógica*. Brasília: SEF, 1994.

CASTRO, E. R. Tradição e modernidade: a propósito de processos de trabalho na Amazônia. *Novos Cadernos do Núcleo de Altos Estudos Avançados da Amazônia (NAEA)*, Belém, v. 2, n. 1, p. 31-50, dez. 1999.

ENGUITA, M. F. *A fase oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA (Geperuaz). *Relatório conclusivo da pesquisa "Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/Amazônia"*. Belém, PA, 2004. Apresentado ao CNPq.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA (Geperuaz). *Relatório conclusivo da pesquisa "Currículo e inovação: transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo na Amazônia"*. Belém, PA, 2007. Apresentado ao CNPq.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA (Geperuaz). *Relatório conclusivo da pesquisa "Políticas de nucleação e transporte escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia"*. Belém, PA, 2010. Apresentado ao CNPq.

HAGE, S. M. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. Belém, PA: Gutemberg, 2005.

HAGE, S. M. Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, P. S. A. (Org.). *A educação, o currículo e a formação dos professores*. Belém, PA: Ed. da UFPA, 2006.

HAGE, S. M. 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, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HAGE, S. M.; BARROS, O. F. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar./set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9097/4785>>.

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

---

Salomão Mufarrej Hage, doutor em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor do Instituto de Ciências da Educação, na Universidade Federal do Pará (UFPA), e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. [salomao\\_hage@yahoo.com.br](mailto:salomao_hage@yahoo.com.br)

Maria Izabel Alves Reis, doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), é professora do Instituto de Ciências da Educação e diretora da Faculdade de Educação (2017-2019) dessa universidade. [mariaalvesreis37@gmail.com](mailto:mariaalvesreis37@gmail.com)

Recebido em 25 de setembro de 2017

Aprovado em 31 de janeiro de 2018