

**DILEMAS DO PROCESSO  
ENSINO-APRENDIZAGEM EM  
UMA REALIDADE MARAJOARA  
- O EXEMPLO DAS SALAS  
MULTISSERIIDAS COMO REDUÇÃO  
PARA A DESCENTRALIZAÇÃO DO  
ENSINO EM MELGAÇO/PA**

*DILEMMAS OF THE TEACHING-  
LEARNING PROCESS IN MARAJOARA  
REALITY -  
THE EXAMPLE OF MULTISSERIATE  
CLASSROOMS AS A REDUCTION  
FOR DECENTRALIZATION OF THE  
EDUCATION IN MELGAÇO / PA*

**Ana D'Arc Martins de Azevedo 1  
Adailson da Silva Leão 2  
Edgar Monteiro Chagas Junior 3**

**Resumo:** Esta comunicação debate a maneira pela qual os saberes locais de uma comunidade ribeirinha do município de Melgaço no arquipélago do Marajó/PA se relacionam com os saberes formais de uma sala multisseriada de escola pública. Objetiva contribuir com o aprofundamento da reflexão crítica sobre os saberes locais, bem como sua valorização e reconhecimento histórico e cultural. Versa sobre o diálogo entre a realidade local e a proposta curricular formal no que tange à realidade local e ao processo de ensino. Os resultados indicam que, embora haja uma forte política de enfraquecimento dos modos e costumes de vida por parte do saber formal anotado em livros didáticos, há um diálogo, mesmo que de forma tímida e informal, com os saberes locais. Esse diálogo, porém, não obedece aos rigores e ao zelo dos métodos científicos, ele flui de forma natural.

**Palavras-chave:** Multisseriação. Currículo. Diversidade.

**Abstract:** This communication discusses the way in which the local knowledge of a riverside community of Melgaço county in the archipelago of Marajó / PA relates to the formal knowledge from a multiseriate classroom of a public school. It aims to contribute to the deepening of a critical reflection on local knowledge, as well as its appreciation, and historical and cultural recognition. It deals with the dialogue between the local reality and the formal curriculum proposal regarding to the local reality and the teaching process. The results indicate that, although there is a strong policy of weakening the ways and customs of life by the formal knowledge in textbooks, there is a dialogue, even in a shy and informal way, with local knowledge. This dialogue, however, does not obey the accuracy and care of scientific methods, it flows naturally.

**Keywords:** Multiseries. Curriculum. Diversity.

---

Doutora em Educação/Currículo, Pontifícia Universidade Católica 1  
- PUC/SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0257982352792085>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4240-9579>. E-mail: [azevedoanadarc@gmail.com](mailto:azevedoanadarc@gmail.com)

Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura, Universidade 2  
da Amazônia – UNAMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5995070458614023>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9735-0001>.  
E-mail: [zico.semed@gmail.com](mailto:zico.semed@gmail.com)

Doutor em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do 3  
Pará (UFPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5081110148710867>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2048-560X>. E-mail: [edgar.chagas@unama.br](mailto:edgar.chagas@unama.br)

## Introdução

O arquipélago do Marajó está localizado no norte do Estado do Pará, mais precisamente entre a foz do rio Amazonas e o oceano Atlântico. Neste estudo, não será considerada essa região como “Ilha de Marajó” em função dos “[...] restritos, excludentes e homogêneos sentidos que o termo carrega para falar do maior arquipélago fluviomarinho do mundo” (PACHECO e SOUZA, 2015, p. 6), sem reconhecer as suas singularidades e diversidades culturais, mas como um arquipélago formado por um conjunto de ilhas (PACHECO, 2009).

Esse território apresenta uma rica diversidade natural e diferentes constituições histórico-culturais com base no processo de colonização portuguesa. Por ser formada por um conjunto de ilhas, existem na região imensas áreas de várzeas, terras firmes, rios, florestas, praias e manguezais. Nesse caso, interpretamos esse território considerando as terminologias de Marajó dos Campos e Marajó das Florestas (PACHECO, 2006); nessa última região está localizado o município de Melgaço.

Melgaço está situado na parte ocidental do Marajó, denominada de Microrregião de Portel, no estado do Pará. Possui uma área de aproximadamente 6.774 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 2014 de 26.133 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O município detém o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre os municípios do Brasil, segundo os dados divulgados pelo PNUD de 2013 (BRASIL, 2013).

A formação histórica deste município é constituída por relações culturais que se atravessam desde a Missão Guarycuru (Melgaço), Aldeia de Arucará (Portel) e Missão de Mapuá (Breves), em meados do século XVII, quando a parte ocidental da região marajoara foi “pacificada” pelo padre jesuíta Antônio Vieira (PACHECO, 2010). Na metade do século XVIII, tornou-se vila por meio da política pombalina na Amazônia e, posteriormente, do século XIX para o século XX, emancipara-se politicamente diante de um contexto social em fronteiras de interações educacionais, culturais e comunicativas (PACHECO, 2010).

Durante o processo de formação cultural, o modelo de educação jesuítica – utilizada para catequizar os indígenas marajoaras – fora destituído pela política pombalina na Amazônia, ficando sob o comando dos colonizadores. Já durante a passagem do período colonial para uma sociedade com práticas sociais modernas na região, o ensino público se concentrou no espaço urbano deste município, que orientava propostas de ensino pautadas nas experiências do modelo de educação dos estados situados no centro-sul do Brasil (*ibidem*).

Neste aspecto, é notória e significativa a importância da Educação do Campo e suas práticas nos dias atuais; sua trajetória é marcada por lutas e embates, em razão da descentralização do ensino. Essa transformação no sistema educacional desenvolveu a formação escolar destinada às salas populares do campo, mas vinculando-se a um modelo “importado” da educação urbana (CALDART, 2009).

O tratamento da Educação no Campo teve um fundo de descaso e subordinação dos valores presentes no meio rural que demarcava uma ideia de inferioridade quando comparado ao espaço urbano. O campo encontrava-se estigmatizado na sociedade e os preconceitos, estereótipos e outras conotações multiplicavam-se cotidianamente. A esse respeito, Leite (2002, p. 14) constata que:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade (LEITE, 2002, p. 14).

Se, por um lado, os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica; por outro, é o cenário de uma série de lutas políticas e embates identitários (CRUZ, 2008). É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, de místicas, costumes e práticas culturais singulares. Assim, o homem e a mulher do campo, nesse contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes

centros urbanos (LEITE, 2002).

Hage (2005) afirma que, na Amazônia paraense, faz-se necessário sair em defesa de uma visão mais inclusiva e humana diante do processo dicotômico na Educação do Campo. Segundo o autor,

a concepção urbanocêntrica de mundo dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o campo é entendido como lugar de atraso, da ignorância e da falta de condições mínimas de sobrevivência (HAGE, 2005, p. 53).

Embora a educação do campo tenha sido historicamente marginalizada na construção de um modelo educacional, ou pouco reconhecida em suas demandas e especificidades como objeto de pesquisa no espaço acadêmico em diferentes níveis e modalidades de ensino, em regiões onde campo realmente existe, essa educação tem apresentado alguns resultados, aproximando o camponês de suas práticas cotidianas e reafirmando o valor da terra na vida desses agentes sociais (LIMA, 2011).

É nesse contexto que a presente comunicação, enquanto recorte de uma pesquisa de mestrado do tipo de campo e de abordagem qualitativa, trata do diálogo entre a realidade em que a escola está inserida e o processo de ensino em uma sala multisseriada no município de Melgaço, considerando que as tessituras do saber amazônico apresentam-se de forma sem igual, pois é quase impossível mensurar essa gama de riqueza cultural, de hábitos, de saberes, de costumes e de singularidades. A Amazônia tem populações que, embora mesmo geograficamente vivendo em um mesmo lugar, porém tão vasto e denso, apresentam diversas e peculiares formas de viver, e cujas experiências cotidianas revelam um lugar dificilmente visto em outro do planeta.

Neste chão, que também pode ser mata, e sobretudo água, residem povos, comunidades, grupos que historicamente convivem nestes espaços tendo que resistir, contra tudo e contra todos, e isso tem se dado desde a chegada principalmente do europeu neste território. Neste universo tão cobiçado, que atrai tantos olhares e interesses, sujeitos como o índio, o negro, o ribeirinho, o pescador, o agricultor, o extrativista, etc. são confrontados com políticas e deliberações que de forma tão explícita tentam usurpar o direito e sobretudo os modos de vida dessas populações (HECH; SILVA; FEITOSA, 2012).

Ao refletir sobre isto, somos levados a pensar esse espaço com identidades e características próprias. Surge, então, a figura do território/lugar, que vai muito além de um pedaço de terra, pois, para o homem amazônico, o território/lugar é o espaço apropriado e transformado por sua atividade.

Ele tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território/lugar usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 1999, p. 7).

Assim, é possível compreender que a plena realização do homem não depende apenas das relações econômicas hegemônicas. Ela deve resultar de um quadro de vida, material ou não material, que inclua a economia e a cultura, pois ambas influenciam o território e este não tem apenas um papel passivo, mas constitui um dado ativo, que deve ser considerado como fator e não, exclusivamente, como reflexo da sociedade. “[...] É no território, tal como ele é atualmente, que a cidadania se dá tal como é hoje, isto é, incompleta” (SANTOS, 2007, p. 18).

Nesta lógica de pensamento, mais do que terra e limite, o território/lugar surge como um importante elemento no processo de efetivação de políticas e ações da educação. De acordo com Santos (2007), é nele que os sujeitos vivem e constroem suas subjetividades, com base nas relações e realidades ali existentes.

Assim, para que políticas e ações educacionais possam garantir o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, é preciso levar em conta as características que o território/lugar

apresenta, das questões geográficas às sociais.

No campo educacional formal, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação de Melgaço/PA – SEMED, em um universo de cinco mil alunos residentes em escolas ribeirinhas, no que tange ao transporte escolar rural, apenas 234 barcos são usados para transportar alunos nos diversos rios que formam esse município. O déficit corresponde a mais de dois mil alunos sem transporte, acarretando problemas de toda ordem, como desistência, reprovação e, sobretudo, dificuldade de aprendizagem, já que as distâncias são longas, o que é agravado muitas vezes pelo sol, chuva, vento e maresia, fatores naturais característicos dessa região (VEIGA; RIBEIRO; PEREIRA, 2016).

Pelo fato de estar, geograficamente, distante da capital do Estado, este município parece sofrer por conta de um “isolamento institucional”, ou seja, “esquecido por todos”. Muitas são as variáveis que impedem um avanço significativo no campo educacional, porém as mais visíveis, sem dúvida nenhuma, dizem respeito às questões pedagógicas, isto é, tais problemas são históricos e permanentes, como: merenda escolar insuficiente e de qualidade duvidosa, transporte escolar insuficiente e inadequado, materiais pedagógicos inexistentes, livros que retratam uma realidade diferente, escolas em estado precário, professores despreparados, etc. (VEIGA; RIBEIRO; PEREIRA, 2016).

As salas multisseriadas, que ao longo de décadas têm alcançado vilas, comunidades, povoados e casas nos mais distantes e recônditos lugares, rios e florestas desta região, é uma forma de ensino que tem configurado um grande desafio para as autoridades educacionais. Suas implicações, seus sentidos, seus desdobramentos e o que ela produz na vida e na realidade das populações rurais marajoaras, e principalmente no meio rural melgacense, têm colaborado, mesmo que residualmente, na diminuição das discrepâncias entre os saberes formais e os saberes locais.

## **Diversidade Cultural e Currículo: a relação contextual entre a realidade da escola e o processo de ensino**

O desafio que nos leva a esta investigação está intimamente relacionado aos saberes produzidos em contextos fora da sala de aula; aponta a pluralidade de saberes gerados fora dos eixos do saber canônico ou do saber formal cultivado dentro dos centros acadêmicos. Este (saber formal), tão aclamado e respeitado, quase que instintivamente é considerado como conhecimento científico e acima de qualquer suspeita. Conhecimento este que constitui a própria Ciência e produção de saberes, seja ela antiga, ou moderna (SANTOS, 2010).

Em suas gênesis, o saber que aponta para aquilo que hoje denominamos conhecimento científico ou saber formal, como tantos outros saberes, constituiu-se, no momento de seu nascimento, como um saber local. Todavia, no transcorrer do processo histórico, que já dura cerca de 25 séculos, universalizou-se, tornou-se um saber globalizante, expansivo, bem como extensivo a todas as sociedades (GEERTZ, 2009).

No contexto da diversidade cultural, cabe destacar o currículo escolar, enquanto discussão importante no que concerne à sua aplicabilidade e tudo o que gira em torno de sua construção, motivação e interesses.

O uso do conceito “currículo”, tal como hoje o concebemos, é bastante recente, tendo adquirido os contornos atuais nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos. Tal conceito é fruto do encontro entre diferentes campos teóricos e abordagens analíticas, adquirindo, portanto, múltiplas definições e possibilidades interventivas. Levando em conta sua multiplicidade de formas interpretativas, reflexivas para este momento, damos ênfase à sistematização proposta por Sacristán (2000), que em importante manual declara:

O currículo é uma expressão “da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 15-6).

Sob essa ótica de entendimento, os estudos balizam as teorias sobre o currículo que

precisam ponderar uma reflexão sobre a ação educativa que se dá nos diferentes espaços formais de escolarização. A tese proposta por Sacristán (2000) é pertinente, e importa destacar também que o desenvolvimento dos currículos escolares é uma produção que ocorre no âmbito político, ou seja, carregado de forças e relações de poder. Em suas palavras: “[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Entre esses princípios é premente o fato de o processo de desenvolvimento do currículo ter sido cultural e, portanto, não neutro. Sempre objetiva privilegiar, endossar determinada cultura e, por isso, há a necessidade de uma criteriosa, profunda e minuciosa análise e reflexão, por parte dos sujeitos em interação, no caso as autoridades escolares e os docentes com o mesmo objetivo, baseando-se em referenciais teóricos que sedimentam e promovam a equidade entre todos (VEIGA NETO, 2002).

Como é sabido, o currículo não é estático, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído. Esse entendimento é pertinente, porque, conforme Veiga Neto (2002, p. 07), “[...] a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”.

Não é difícil de constatar na atualidade como o currículo se processa na capilaridade de nosso sistema. Ele é organizado de forma fragmentada, hierárquica e celetista, ou seja, as disciplinas são trabalhadas e ensinadas isoladamente, às vezes sem nexos e ligação entre si, são compartimentadas e limitadas ao planejamento do professor; além disso, há ainda disciplinas que são consideradas de maior importância e por isso recebem mais tempo para serem explanadas no contexto escolar. Porém, existem também as disciplinas de menor relevância, consideradas secundárias e sobre as quais não há um entusiasmo muito grande por parte dos alunos. Essa problemática em nosso sistema de ensino acaba por provocar uma série de mazelas que vão além dos muros da escola.

Esta conjuntura tão marcada pelo preconceito, discriminação e indiferença tem provocado verdadeiros “desastres” em nossa sociedade, ou seja, negros, índios e minorias em geral são usurpados de uma vida social digna e alijados de seus direitos mais básicos. Mesmo com todas as vozes condenando essas práticas, são notórias a força e a influência que avassalam milhões de brasileiros que forçosamente são obrigados a viverem em segundo plano.

Esse sistema que privilegia uns em detrimento de outros tem levado vários autores a transgredir esse paradigma e apontar e sugerir a possibilidade de o currículo não ser organizado baseando-se em conteúdos isolados e homogeneadores, pois vivemos em um mundo complexo, plural, multifacetado que não pode e não deve ser completamente explicado por um único ângulo, ou ponto de vista, mas a partir de uma visão diversificada e multicultural, construída pelas diversas áreas do conhecimento e dos saberes.

A escola precisa superar o modelo de educação vigente, construindo um currículo que possibilite o desenvolvimento da pedagogia da autonomia e da liberdade, um currículo que considere a interculturalidade de forma crítica. É importante compreendermos que o fomento destas ações contribuirá para uma escola mais acolhedora, ética e humana.

As regras pedagógicas da aprendizagem no transcórre da vida corroboram e favorecem esse entendimento e percepção, na medida em que a própria aprendizagem e construção do saber “[...] é considerada como uma condição para o desenvolvimento econômico e para a produtividade” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013, p. 95).

O saber/conhecimento a ser ensinado, instruído, é perspectivado em uma lógica instrumental, fria, pois “é cada vez mais um assunto privado, e cada vez mais dependente da prestação de serviços segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os interesses e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo” (LIMA, 2012, p. 45).

Em uma abordagem sociológica, Tiramonti (2005) pondera que, com o predomínio das teorias construtivistas e de uma “cultura psi”, as instituições escolares começaram a operar somente no âmbito do indivíduo, dificultando ou impossibilitando os processos de transmissão cultural, ou

mesmo desencadeando uma “[...] secundarização da tarefa de ensinar” (TIRAMONTI, 2005, p. 898).

Essa nova concepção do fazer educação, bem como todos os seus processos, afeta de forma profunda e significativa as populações do campo, que historicamente estiveram e ainda continuam à margem de uma sociedade que segrega, discrimina e limita todos aqueles que não se encaixam em seus rigorosos padrões sociais. Com a universalização e expansão do ensino para todas as regiões do país, mais do que nunca a questão curricular ganha contornos de fundamental importância para tentar “desmercadorizar” o ensino e promover as diferenças tão evidentes, ricas e singulares de nossa região.

Freire (2001) advoga que a identidade cultural implica o “[...] respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro” (FREIRE, 2001, p. 60). Diz ainda que é importante que se compreenda a relação que se estabelece entre as culturas. Destaca ser um problema político a relação entre culturas. Não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha; a verdade, do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas.

As reorientações curriculares aparecem em Freire (1995) ao propor uma escola pública democrática popular e ao estabelecer relação entre os saberes escolares e os dos segmentos populares, com a valorização dos saberes e das experiências de vida dos educandos no contexto educacional.

Para Freire (1995), é a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo. Assim, o currículo, na concepção freireana, está vinculado à cultura, perpassando por todas as relações sociais e culturais dos ambientes educativos (OLIVEIRA, 2010).

Nesse aspecto, a diversidade cultural admite trabalhar com as diferenças, uma vez que requer, por parte da escola, aceitar o outro, por meio de uma visão justa e ética. Segóvia (2005) considera que esse termo:

É bastante novo, tem origem na terminologia ambientalista, como paralelismo à diversidade biológica. Diversidade cultural, portanto, quer dizer que a cultura e suas diversas manifestações são um recurso imprescindível e perecível, não renovável, que permite a sobrevivência de um “ecossistema”; cada vez que desaparece uma cultura ou um traço cultural, limita-se a capacidade de intercâmbio seminal, de inovação genética, de capacidade criativa e, pouco a pouco, poderíamos nos encontrar em um mundo sem diferenças, unipolar, em que todos pensariam e agiriam da mesma maneira, em que ninguém tentaria expressar algo, em que o acinzentado e a homogeneidade reduziriam a humanidade à intranscendência (SEGÓVIA, 2005, p. 84-5).

Portanto, a diversidade cultural que realmente atende por esse nome é plural, espontânea e múltipla; é aquela que flui sem fronteiras. A cultura é uma, mas as manifestações que emergem da sociedade são múltiplas, considerando que é por meio da diversidade que ocorre a união no planeta e se unem os povos.

## Aspectos legais e metodológicos de Classes Multisseriadas

Escolas que reúnem em uma mesma sala de aula alunos de diferentes idades e níveis escolares fazem parte da realidade da educação brasileira, especialmente nos espaços marcados pela ruralidade, e são consideradas um dos grandes desafios pedagógicos no contexto educacional. Forte indício da presença desta organização escolar são os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2011, que identificou 45.716 escolas no Brasil com classes multisseriadas. Dentre essas, 42.711 ficavam na zona rural, contabilizando 1.040.395 matrículas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2007).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2007, p. 25)

compreende como classes multisseriadas aquelas que “[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsável pela classe.” Geralmente, essas contam com a presença de um único professor que tem a incumbência de ensinar todos os alunos, cada um em seu nível escolar (BRASIL, 2007).

Imersa nesse contexto, esta comunicação, além dos objetivos já explicitados, busca compreender como é organizada, do ponto de vista curricular e pedagógico, uma classe multisseriada e seus desdobramentos, percepções e interação com os saberes locais. Para tanto, inicialmente é relevante trazer para a discussão as políticas públicas nacionais direcionadas à questão da melhoria na qualidade educacional oferecida pelas escolas do campo multisseriadas, que estão vinculadas às orientações estabelecidas pela Lei nº 9.394/96 – LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996).

Pertinentemente à Educação Básica, o artigo 28 da LDBEN determina que:

Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.19).

O referido artigo possibilitou um avanço nas discussões brasileiras sobre a educação do campo. Do mesmo modo, propiciou caminhos para a implantação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (conforme parecer do Conselho Nacional de Educação juntamente com a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 36/2001, aprovado em 4/12/2001 e homologado em 12/3/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, de 3/4/2002).

As diretrizes operacionais reforçaram as orientações estabelecidas pela LDBEM com relação ao respeito à diversidade do campo em diferentes aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e de etnia – conforme artigo 5º), quanto à flexibilidade da organização do calendário escolar (artigo 7º) e à liberdade para organização de atividades pedagógicas em diversos espaços (artigo 7º, parágrafo 2). Além disso, também garantiram os mecanismos de gestão democrática (artigo 10º). No entanto, não contemplaram em nenhum de seus artigos a questão das classes multisseriadas. Essa demanda foi abordada seis anos depois, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo (BRASIL, 2008).

O artigo 10º dessa Resolução estabelece, entre outras normativas, que o planejamento da educação do campo considerará sempre as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade, seja a educação oferecida em escolas multisseriadas ou não. Em seu 2º parágrafo, o mesmo artigo determina que as escolas multisseriadas “[...] necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente” (BRASIL, 2002, p.12).

Assim, de acordo com esse documento, uma vez articulados, diversos fatores serão definitivos para que seja alcançada a qualidade esperada. Contudo, pela publicação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a situação das escolas multisseriadas no país está fora do padrão esperado pelos órgãos públicos de gestão da educação (BRASIL, 2007), o que também vem sendo observado em pesquisas desenvolvidas por Hage (2010) neste contexto educacional específico. Como forma de solucionar o problema do desempenho apresentado pelos alunos que estudam em classes multisseriadas de escolas do campo nos índices de avaliação externos, foi implementado pelo Estado brasileiro o Programa Escola Ativa. De acordo com informação do MEC, esse programa propõe:

apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas,

forneendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica (BRASIL, 2009, p. 3).

Os objetivos do Programa Escola Ativa se assemelham aos do Programa Escuela Nueva, no sentido de que os dois procuram adaptar o currículo escolar às necessidades do campo. Todavia, é neste aspecto que Hage (2010) percebe restrições no Programa Escola Ativa. Enquanto sugere propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos direcionados às especificidades do campo, o material didático pedagógico desenvolvido pelo MEC estimula “[...] o desenvolvimento de uma única proposta pedagógica, curricular e metodológica para todo o país, desconsiderando a heterogeneidade e a pluralidade identitária que configura as populações do meio rural no país” (HAGE, 2010, p. 8), já que todas as escolas que aderirem à iniciativa recebem o mesmo material.

O Processo de Ensino na prática de Multisseriação em Melgaço/PA

Salas multisseriadas são caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um só professor, e tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte. Tratado nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “[...] uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido (SANTOS; MOURA. 2010, p. 35).

A importância desse tema justifica-se quando se considera que o Brasil apresenta um grande número de escolas do campo com classes multisseriadas. Dados do Censo Escolar informados pela SECADI indicam que o país tem hoje 865 escolas quilombolas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e 53.713 escolas com classes multisseriadas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental (BRASIL, 2013).

Além disso, as classes multisseriadas revestem-se de um papel político e pedagógico importante para as populações que atendem, na medida em que “[...] as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo” (HAGE, 2005, p. 4). São estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes (HAGE, 2005).

Embora essa seja a realidade de grande parte das populações que habitam a região amazônica, percebe-se um movimento contínuo para extinção dessas classes, ou seja, atualmente está em curso uma forte política de nucleação em todo o território nacional. No entanto, o que temos presenciado nos municípios brasileiros, sobretudo no interior do país, é o fechamento de escolas rurais e o deslocamento dos alunos do campo para escolas nas sedes dos municípios e distritos (BRASIL, 2002).

A existência de um número muito extenso de escolas, associada à dispersão de localização destas e ao atendimento reduzido do número de estudantes por escola, tem levado os gestores públicos a adotar como estratégia mais frequente a política de nucleação dessas escolas vinculadas ao transporte escolar, resultando no fechamento de outras nas pequenas comunidades rurais e transferência dos estudantes para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade) (HAGE, 2011).

Nesse contexto, o município de Melgaço/PA também reflete essa mudança, pois nos últimos 10 anos, mais de cinquenta escolas de pequeno porte foram fechadas, remanejadas ou incorporadas a outras unidades de ensino. Uma das principais alegações para se continuar promovendo essa política diz respeito aos altos custos para se manter essas pequenas escolas. Segundo o secretário de educação do referido município, é quase impossível acompanhar, manter e zelar por estas escolas, dados a escassez de recursos e o difícil acesso a essas localidades (MELGAÇO, 2016).

No ano de 2016, a SEMED informou, após levantamento patrimonial, que 80% das escolas existentes atualmente no espaço rural são de pequeno porte, das quais 30% funcionam ainda em locais alugados ou cedidos pela comunidade. Estes locais geralmente são casas de morada, barracões, igrejas e centros comunitários que, conseqüentemente, apresentam em sua estrutura física condições mínimas para a prática escolar (MELGAÇO, 2016).

Essa precarização tornava-se evidente quando se adentrava esses espaços. Relatórios de técnicos e supervisores da própria SEMED revelam salas de aulas quentes, pouca ventilação, o que, na maioria das vezes, é agravado pelo verão amazônico. O relatório ainda apontou salas de aulas pequenas e com pouca luminosidade, transformando o “ambiente escolar” em um local insalubre e desafiador para as práticas educacionais (MELGAÇO, 2016).

Seguindo a lógica nacional das políticas de nucleação, a Prefeitura Municipal de Melgaço adotou, no início de 2009, uma série de medidas que, sistematicamente, ano após ano fizeram com que escolas fossem fechadas e seus alunos remanejados para outras comunidades onde uma estrutura maior havia sido construída para recebê-los. Ao serem remanejados de escola e comunidade, na organização de turmas no início do ano letivo, esses alunos eram colocados em turmas seriadas, com uma nova dinâmica de estudo (HAGE, 2005).

Se adicionarmos a esses dados as dificuldades de acesso às escolas do campo, as condições de conservação e o tipo de transporte utilizado, bem como as condições de tráfego das estradas, chegaremos à conclusão de que a saída do local de residência torna-se uma condição para o acesso à escola e, portanto, uma imposição e não uma opção para os estudantes do campo.

Informações cedidas pela SEMED revelam que, no ano de 2016, mais de 100 alunos em todos os níveis de ensino (infantil, fundamental e médio) eram transportados de suas comunidades rurais para estudarem nas escolas da cidade. Esse trânsito de alunos de comunidades rurais às escolas de educação infantil, fundamental e médio da cidade reforça e legitima o discurso hegemônico de poder, segundo o qual o campo é inferior à cidade, isto é, que para “crescer e ser alguém na vida” é preciso sair de seu lugar de origem e aventurar-se no meio urbano, pois o discurso que propaga essa ideia mostra a cidade como um espaço de oportunidade, prosperidade e inclusão.

Esse sujeito rural, ribeirinho, quando deslocado de seu espaço primário em direção ao espaço urbano em busca desses “sonhos”, enfrenta estereótipos e preconceitos que marcam o imaginário do morador urbano, e talvez a figura mais emblemática desse pensamento seja a criação do Jeca Tatu, imortalizado por Monteiro Lobato, que infelizmente ajudou a converter o homem do campo em símbolo do atraso, com suas calças remendadas, chapéu de palha desfiado, cigarro de palha atrás da orelha, sempre de cócoras sobre suas botas furadas e olhar perdido no horizonte, onde o futuro se desenha obscuramente num lusco-fusco de atraso e inércia (GALLI, 2011). Para corroborar esse pensamento, Vieira, Santos e Jesus (2012) pontuam:

O projeto de educação do campo se preocupa com as especificidades do homem do campo, sua cultura, seus saberes, sua produção e sua vivência. Ao contrário da nucleação escolar que não respeita essas particularidades, o povo do campo tem o direito de estudar no espaço que vive (VIEIRA; SANTOS; JESUS, 2012, p. 7).

Assim, em classes multisseriadas, em que os alunos que não necessitam viajar longas distâncias até as escolas, o índice de desistência é menor. É comum nos últimos anos acompanhar, através do transporte escolar (barcos, lanchas e ônibus) por rios e estradas, crianças que saem de suas casas ainda de madrugada para chegar até a escola, retornando no início da noite seguinte.

Nos lugares mais distantes, dados da SEMED revelam que o percurso até a escola pode levar até três horas, perfazendo um total de seis horas entre a saída e a chegada em sua casa. Portanto, o tempo de trânsito desses alunos supera o tempo em sala de aula que em raras vezes atinge quatro horas, conforme preconizam as legislações vigentes (MELGAÇO, 2016).

A pesquisa ainda mostra que quanto maior o tamanho da escola mais seus indicadores educacionais diminuem. As escolas Getúlio Vargas e José Maria Viegas, localizadas no meio urbano e com regime seriado, ficaram entre os 10 piores índices educacionais da rede municipal em 2016. Por outro lado, escolas menores, mesmo com todas as dificuldades de estrutura física e pedagógica,

despontaram neste mesmo ano com bons resultados e bem acima das escolas seriadas (MELGAÇO, 2016).

Assim, as escolas de classes multisseriadas, enquanto turmas constituídas por alunos de várias séries, sob a responsabilidade de um professor, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de mais estudos sobre a forma como se configuram.

### **Salas Multisseriadas e Diversidade Cultural em Melgaço/PA**

Ao se analisar as narrativas discursivas sobre as classes multisseriadas, sua condição estrutural, e o diálogo que elas estabelecem com a realidade local, constatou-se que, a partir do momento em que os sujeitos começam a interagir como integrantes de um grupo reconhecido com base nas suas singularidades identitárias, há um envolvimento na própria comunidade em busca de aperfeiçoamentos diante das inúmeras mudanças impostas pelo poder público municipal.

A educação ali praticada, mesmo que ainda de maneira incipiente, é reveladora de processos educativos em que os aspectos socioculturais do cotidiano da comunidade se atrelam às formalidades do ensino curricular, levando-se em consideração as especificidades dos sujeitos do campo, valorizando as diversas culturas, as memórias, os saberes construídos.

Verificou-se que existe uma fragilidade nos processos educativos, porém há um interesse e desejo dos pais, professores, coordenadores e diretor de efetivar mudanças no planejamento e no projeto escolar, dando ênfase ao espaço vivido da comunidade. Há um re(pensar) coletivo das práticas educativas.

As escolas rurais, no município, ainda são extremamente marcadas por uma educação rural, que privilegia um currículo baseado nas relações urbanocêntricas, sem valorizar a identidade e a cultura dos povos do campo. Entretanto, verificou-se que há um movimento consciente e intencional, que vem provocando um despertar crescente do interesse da comunidade escolar e da comunidade local, mobilizando-as para as discussões e reflexões acerca da educação e seus processos, em que a principal reivindicação consiste na melhoria da relação ensino-aprendizagem, partindo do contexto social local.

A precarização do sistema de ensino e o planejamento homogêneo das escolas de multisseriação neste município fazem com que o diálogo entre a realidade em que a escola está inserida e o processo ensino-aprendizagem sejam afetados e negativamente diminuídos diante deste cenário.

### **Considerações Finais**

Nunca foi tão urgente como nestes dias a necessidade de quebrar paradigmas e romper com ciclos que há muito tempo segregam, excluem e classificam pessoas, transformando-as em coisas ou objetos. Sob essa perspectiva, trazemos à baila a discussão e a implementação das novas Políticas de Educação do Campo, em que há a possibilidade efetiva dos homens e mulheres que residem e trabalham em espaços rurais assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo.

Sendo assim, problematizamos aqui alguns elementos para reflexão na idealização e na prática de um projeto de escola ribeirinha, por meio do qual se busca o fortalecimento de vínculo entre alunos, comunidade e escola, com vistas às análises que mostram a realidade em que a escola está inserida e o processo ensino-aprendizagem em diálogo com saberes locais. Assim, a pesquisa revela caminhos que podem ajudar a fomentar essa relação que é tão importante para construirmos uma escola sem estereótipos, amarras e estigmas.

É preciso respeitar os ciclos de chuva e sol, bem como cheias e secas dos igarapés e rios. Período de intensas e violentas chuvas, acrescidas de ventos, trovões e período das secas, sol forte e calor intenso que se desdobra com outros hábitos e costumes, como plantar, colher e criar, pois, ainda hoje, o calendário seguido é o desenvolvido nas escolas da sede do município, tornando assim aulas e outras atividades pedagógicas no meio rural penosas e descontextualizadas com a realidade local.

Apesar de alguns avanços, nota-se claramente a necessidade de adequação de um

desenho curricular que garanta na prática as especificidades e as peculiaridades dos alunos locais, respeitando o ritmo e o tempo de aprender de cada sujeito. Um currículo de conteúdos culturais, em que os saberes da comunidade possam ser ensinados, assim como as crenças e lendas. Que se trabalhem as problemáticas ali vividas, as lutas, os movimentos sociais, a relação com a cidade, os interesses, seus sistemas de produção, os trabalhos, a agricultura familiar, a ciência e a tecnologia dos moradores que ali residem. Busca-se, portanto, uma pedagogia diferenciada que articule o saber cultural ribeirinho com o saber científico da escola.

Ficou evidente, então, que os saberes locais são de importância fundamental para uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Eles se apresentam como o ponto de partida para um reconhecimento que vai muito além dos muros da escola. São eles que fazem a vida ribeirinha continuar existindo.

A sala de aulas multisseriadas, a despeito de rótulos e preconceitos vividos, e por se tratar de uma comunidade ribeirinha, consegue dialogar com os conhecimentos que dela emergem, embora em precárias condições estruturais. Apresenta um nível considerável de acolhimento e respeito às crenças, aos valores e aos princípios de alunos e moradores ali residentes.

Sob essa premissa, busca-se uma escola que, como princípio elementar, propicie ao aluno o acesso ao saber social, a partir do qual compreenderão melhor seu mundo, sua prática, sua situação de classe e melhorarão suas condições de vida no contexto em que se encontram.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC-Secad, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação do Campo: Escola da Terra leva formação a professores de multisseriadas**. Brasília: MEC – 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Programa Escola Ativa. **Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: MEC-Secad, 2009.

\_\_\_\_\_. RE nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 3 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. RE nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF, 28 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 1 de 2002. **Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica**. CALDART, R. S. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, mar. /jun. 2009.

CRUZ, V. do C. O rio como espaço de referência: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da Trindade e TAVARES, Maria Goretti da Costa (Orgs.). **Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. Belém: EDUFPA, 2008, p. 49-67.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. GALLI, F. L. P. **Jeca Tatu: conceitos e preconceitos**. 2011. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/folha-rural/jeca-tatu-conceitos-e-preconceitos>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 11ª ed. (Trad., Joscelyne, V.M.). Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

HAGE, S. A. M. Classes multisseriadas: desafio da educação rural no estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão A. Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

\_\_\_\_\_. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

\_\_\_\_\_; BARROS, O. F. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, março de 2010 a setembro de 2010.

HECK, D. E.; SILVA, R. S. da; FEITOSA, S. F. (organizadores). **Povos indígenas: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio**. – Brasília: Cimi – Conselho Indigenista Missionário, 2012.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, L. **Aprender Para Ganhar, Conhecer para Competir: Sobre a Subordinação da Educação na “Sociedade da Aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, N. L. de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação) 159 f. Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MELGAÇO, Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Viagem de Supervisão Pedagógica a escolas rurais**. Melgaço-Pará. 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PACHECO, A. S. A conquista do ocidente marajoara: índios, portugueses e religiosos em reinvenções históricas. In: SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires (Orgs.). **Muito Além dos Campos: Arqueologia e história na Amazônia Marajoara**. Belém: GKNORONHA, 2010.

\_\_\_\_\_. À Margem dos “Marajós”: cotidiano, memórias e imagens da “Cidade-Floresta” - **Melgaço-PA**. Belém: PAKA-TATU, 2006.

\_\_\_\_\_. **En el Corazón de la Amazonia: identidades, saberes e religiosidades no regime das águas marajoaras**. Tese de Doutorado em História Social. 354 f. PUC- SP, 2009.

\_\_\_\_\_; SOUSA, J. L. S. Representações e Interculturalidades em Patrimônios Marajoaras. Museologia e Patrimônio - **Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio** – Unirio, MAST – vol.8, no 1, 2015, 3-28.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: Santos, B.S.; Menezes, M.P.G. (Org.). **Epistemologias do Sul** (pp. 31-83). São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, F. J. S. dos, MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando**

a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

\_\_\_\_\_. Território e dinheiro. In: **Revista Geographia**. Niterói: programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGEO - UFF/AGB, v.1, n1. p. 7 a 13, 1999.

SEGÓVIA, R. As perspectivas da cultura: identidade regional versus homogeneização global. In: BRANT, Leonardo (org.). **Diversidade cultural: globalização e culturas locais**. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. **“Se nos Hace Creer Que se Trata de Nuestra Libertad”**: Notas Sobre la Ironía Del Dispositivo de Aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 38, p. 93-102, 2013.

TIRAMONTI, G. **La Escuela En La Encrucijada Del Cambio Epocal**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 889-910, 2005.

VEIGA NETO, A. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: **Educação e Sociedade**, Dossiê Diferenças, 2002.

VEIGA, A. de J. V.; RIBEIRO, A. L. P.; PEREIRA, E. A. D. Representação cartográfica do transporte escolar ribeirinho nas ilhas do município de Cametá-pa. **XVIII Encontro Nacional de Geógrafos**. São Luís (MA), 2016.

VIEIRA, M. L.; SANTOS, M. V. S.; JESUS, S. S. O processo de nucleação das escolas do campo no município de Poço Redondo/SE. **Anais do VI Colóquio internacional Educação e contemporaneidade**. São Cristóvão, 2012.

Recebido em 29 de fevereiro de 2020.

Aceito em 23 de março de 2020.