

**PROCESSOS EDUCATIVOS DE  
POPULAÇÕES TRADICIONAIS DA  
AMAZÔNIA: apontamentos para  
pensar o currículo de classes  
multisseriadas**

**EDUCATIONAL PROCESSES OF  
TRADITIONAL PEOPLE IN THE  
AMAZON: notes for thinking the  
mix-graded classes curriculum**

**PROCESOS EDUCATIVOS DE  
POPULACIONES TRADICIONAIS DA  
AMAZON: apontamientos para  
pensar o currículo de clases  
multiseriadas**

**Resumo:** Este ensaio debate os resultados preliminares de uma pesquisa que vem sendo realizada sobre classes multisseriadas em escolas do campo na região bragantina, Pará. Coloca em análise o currículo da escola do campo, gestado a partir da prática educativa de sala de aula, analisando a materialização do aprendizado escolar, que se dá na mediação, ou não, com o saber local dos estudantes. Para sua construção, ancoramo-nos em referenciais teóricos e em dados coletados por meio de observações e de entrevistas feitas com educadores, com pais e com estudantes de uma turma multissérie, em uma comunidade rural. Com a reflexão realizada neste ensaio, pretendemos promover uma discussão com os gestores municipais de educação da região e com docentes dessas escolas que tenha como resultado um compromisso efetivo de formação continuada, cuja pauta passe por alternativas de resignificação do trabalho pedagógico no ensino fundamental que está sob essa organização de ensino.

**Palavras-chave:** Multissérie. Educação do Campo. Prática Educativa.

*Recebido em: 10/03/2021*

*Alterações recebidas em: 16/04/2021*

*Aceito em: 16/04/2021*

*Publicação em: 12/06/2021*



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.

2021v14n2.58076

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Maria Natalina Mendes Freitas**

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do  
Pará, Brasil.

E-mail: [campogirassol@gmail.com](mailto:campogirassol@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0034-5618>

**Eliana Campos Pojo Toutonge**

Doutora em Ciências Sociais

Professora Titular da Universidade Federal  
do Pará, Brasil.

E-mail: [elianapojo@ufpa.br](mailto:elianapojo@ufpa.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7466-3996>

**Como citar este artigo:**

FREITAS, M. N. M.; TOUTONGE, E. C. P. PROCESSOS EDUCATIVOS DE POPULAÇÕES TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA: apontamentos para pensar o currículo de classes multisseriadas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-12, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58076>.

**Abstract:** This essay debates the preliminary results of a research about mix-graded classes in rural schools. The research has been taking place in the Bragantina region, in the state of Pará. It analyzes the rural schools' curriculums, built from the educational practice in the classrooms. Furthermore, it analyzes the school-based learning embodiment that occurs or does not occur, in the mediation with the students' local knowledge. For the research building, we anchored in theoretical references and data collected from observations and interviews. The latter was held in a rural community with educators, parents, and students from a mix-graded class. The thoughts to result from this essay will enable the following discussion with the education city managers and the schools' teaching staff. Thus, the intention is to ensure an effective commitment for continuous training with an agenda that considers alternatives for redefining the pedagogical work in the elementary schools under this teaching organization.

**Keywords:** Mix-graded classes. Rural Education. Educational practice.

**Resumem:** Este ensayo debate los resultados preliminares de una pesquisa que viene siendo realizada acerca de clases multiseriadas en escuelas del campo en la región Bragantina, Pará. Pone en análisis el currículo de la escuela del campo gestado a partir de la práctica educativa del aula, analizando la materialización del aprendizaje escolar que se dá por la mediación, o no, como el saber local de los estudiantes. Para su construcción, nos fijamos en referenciales teóricos y en datos colectados en observaciones y entrevistas hechas con educadores, con padres y con los estudiantes de un grupo multiserie, en una comunidad rural. Con la reflexión realizada en este ensayo, pretendimos promover una discusión con los gestores municipales de educación de la región y con los docentes de estas escuelas que resulte en un compromiso efectivo de formación continua cuyas las decisiones pasen por alternativas de resignificación del trabajo pedagógico en el Ensino Fundamental que están sob esa organización de enseñanza.

**Palabras-clave:** Multiserie. Educación del Campo. Práctica Educativa.

## 1 INTRODUÇÃO

A partir da pesquisa *Classe Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica*, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (Geperuaz), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Programa Norte de Pesquisa e Pós-Graduação (PNOPG), realizada no biênio de 2002-2004, intensificaram-se outras pesquisas focalizando esta temática, que nesse período ganhou a centralidade dos estudos do grupo. Assim, fruto dessas pesquisas, houve diversas produções acadêmicas como artigos científicos, Trabalhos de Conclusão de Cursos, Dissertações de Mestrado e Tese de Doutorado. Somando-se às discussões e ao aprofundamento desses, podemos destacar a dissertação intitulada "O ensino de Ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso no estado do Pará" (FREITAS, 2005). Desde então, como docentes, integrantes e pesquisadoras deste grupo de pesquisa e de outros que tem como foco a Educação do Campo e processos educativos e culturais de Populações Tradicionais, temos nos debruçado a estudar detidamente o ensino em classes multisseriadas na região amazônica, partindo sempre por caminhos dialógicos com os sujeitos dos territórios, suas produções e em interlocução com as escolas do campo.

Sabemos que a Amazônia apresenta inúmeras peculiaridades que estão relacionadas aos seus recursos naturais, às suas atividades econômicas locais, a todo um arsenal cultural e de aspirações das populações que nela vivem, esta última relacionada à produção de vida nas diversificadas localidades, nos povoados e nas comunidades. Como exemplo, convive-se nesse contexto amazônico com seus saberes-fazeres, suas culturas, suas tradições, suas histórias, seus modos de trabalho e de educação local; integrado ao diferenciado ritmo do ecossistema em termos de usos dos recursos naturais, de uma geografia das águas, do clima e do ambiente, que conferem à Amazônia, e aos povos tradicionais, a característica de ser o bioma que possui a mais rica sociobiodiversidade do planeta. Tais aspectos dessa natureza natural e social é que dão o caráter da sua complexa sociobiodiversidade, mas toda essa riqueza múltipla não se espraia com vigor no âmbito educacional, que desfoca os saberes e as experiências da flora, da fauna, dos rios e das matas de quem convive, conhece, respira e acompanha o movimento da natureza na região, propondo currículos verticalizados, homogeneizados, advindos do olhar hegemônico

que, entre outros fatores, só tem olhos para a economia, para a exploração e para o agronegócio, deixando de lado um dos maiores bens capital de todo ser humano, a educação.

Observando esses contrastes da riqueza sociocultural e da natureza, da produção e do saber das populações, da resistência e da luta travada atualmente frente ao agronegócio em contraposição ao ritmo e acentuado modo precarizado no que tange às condições de vida desse povo e, ao mesmo tempo, os visíveis contrastes na educação escolar com os atuais dados escolares, que padecem com péssimas condições estruturais e tudo o mais, principalmente os resultados e as condições concretas de convívio e de aprendizado escolar, é que fomos movidas a investigar sobre os processos educativos de populações tradicionais da Amazônia. Tais processos educativos, por vezes, estão forçados no currículo de classes multisseriadas em escolas do campo, uma vez que é nas interações de práticas sociais que acontecem os processos indispensáveis à construção da identidade sociocultural dessas populações que, com seus saberes, com suas memórias, com suas narrativas, reafirmam uma rede de significados e de sentidos presentes na cultura local e no fazer plural, de modo material e simbólico, pelos sujeitos do campo, e que, geralmente, não constam na materialidade do currículo escolar que se pratica. Nesse aspecto, afirma Arroyo (2007, p.23), “Crianças, adolescentes, jovens ou adultos que chegam às escolas carregam imagens sociais com que os currículos, as escolas e a docência trabalham, reforçam – nas ou a elas se contrapõem”.

Neste ensaio, buscamos discutir essas questões ancoradas em estudos e em resultados preliminares de uma investigação que iniciou na Ilha de Paquetá, região insular do município de Belém, mas que estamos dando continuidade no município de Augusto Corrêa, na comunidade rural denominada Araí. São interlocutores da pesquisa moradores da comunidade, trinta (30) alunos, alguns pais e a professora de uma turma multissérie. Nas localidades, buscamos investigar como se dá a relação entre o saber local e o saber escolar (científico) na construção do currículo escolar de uma escola multisseriada. O foco central é refletir sobre a interface que se estabelece entre os saberes (local e escolar), considerando a existência simbólica e material dos sujeitos que vivem em áreas rurais do estado e possíveis interlocuções, disputas e produções no currículo desse tipo de escolas e, dessa forma, busca-se dar ênfase ao reconhecimento cultural dos sujeitos do campo, tomando como vetores os modos de vida, os cotidianos de vida e de existência, enfim, as práticas sociais que produzem uma dada identidade local, amazônica e regional.

O estudo em territórios rurais da Amazônia paraense se apresenta relevante por contribuir para o aprofundamento de aspectos das ruralidades existentes no país e, também, constitui-se uma forma de registro dos saberes e dos fazeres de sujeitos em formas de vida e de produção, de práticas educativas que poderão ser úteis para pensar políticas públicas educacionais para esses contextos, até porque são muitos os desafios postos ao currículo das escolas do campo quando se observa o que preceitua as diretrizes<sup>1</sup>. Nosso intuito é contribuir com essa discussão, na tentativa de estimular estudantes, educadores, pesquisadores, entre outros, a debaterem e a incluírem em seus estudos e em suas pesquisas possibilidades para o exercício de uma educação democrática, plural, que considere toda esta gama de saberes que estão (in)visíveis aos nossos olhos e que, na maioria das vezes, também, não se materializa nas práticas educativas das escolas do campo, em específico nas de classes multisseriadas.

Vale ressaltar que, para sua construção, nos ancoramos nos referenciais de Freire (1996, 1997), Alves (2002), Castro (1998) e Caldart (2002) citando alguns, além da observância do ‘campo’ com os interlocutores acima citados na perspectiva de compreender a diversidade cultural e o ‘mundo rural’ existente e suas relações com aspectos educacionais.

## **2 CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO DA MULTISSÉRIE: enlaces entre saberes, cotidianos e sujeitos**

<sup>1</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) delinea os principais dispositivos pedagógicos que norteiam as práticas educativas no/do campo, discorre-se sobre aspectos metodológicos, didáticos, de calendário letivo, da relação entre saberes locais e conhecimentos científicos etc. Pontualmente, são detalhadas também nas Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Campo (Resolução CNE/CEB nº1/2002), entre tantas outras.

[...]Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas  
[...]

Gonzaguinha

Emprestamos esse fragmento de Gonzaguinha para reafirmar que, na escola do campo, os sujeitos se formam e produzem por entre relações que são estabelecidas na dinâmica sociocultural de todo homem com tantas lições. Estas por sua vez ficam adormecidas nos baús da memória e nem sempre são visíveis “nas entrelinhas do caderno escolar” e muito menos no currículo oficial das redes de ensino. Esquece-se que na escola do campo o fazer pedagógico deve ocorrer a partir das práticas sociais, no qual o trabalho, a cultura local e a organização coletiva são bases para uma educação libertadora, por dialogar sempre com a realidade mais ampla e as grandes questões da educação e da humanidade. Concordamos com Freire (1996, p.70-1) em sua afirmação de que “[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”.

Neste trabalho, atemo-nos às interações suscitadas em episódios de sala de aula, cujo conteúdo, naquele momento, tratava da alimentação, um conhecimento desenvolvido em turmas do ensino fundamental.

Antes, porém, apresentamos alguns extratos da comunidade do Araí, que é parte integrante da Resex<sup>2</sup> Marinha de Araí-Peroba, com extensão de 11.480 hectares e criada em 2005 por decreto presidencial. Toda a economia desta comunidade advém do extrativismo, complementado pela agricultura de subsistência desenvolvida pelos comunitários, com destaque para a cultura da produção de farinha e para a coleta de caranguejo. Vale ressaltar que das manifestações culturais e tradicionais das comunidades rurais do município de Augusto Correa, dentre as quais se destacam a Marujada de São Benedito, expressão cultural originária da zona bragantina, os festivais do camarão, do pescador, do caranguejo, além de feiras de cultura e demais atividades, expressam a identidade e o valor dado à cultura local. É nesse espaço de vida, de saberes e de expressões simbólicas dessas comunidades circunvizinhas que se localiza a Escola Vida<sup>3</sup>.

Na época da realização da pesquisa, a professora realizava seu processo formativo pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Momento esse, segundo a professora, muito importante em sua vida. “[...] esperei tanto um dia poder me formar num curso superior. Era o meu sonho, que vejo agora sendo realizado, embora com demasiado sacrifício (Professora Girassol)”. Não há dúvida de que esse percurso formativo foi relevante para a professora, momento de partilhar aprendizagens e experiências com seus pares, momento de fazer leituras que a fez pensar e se ver num contexto tão ímpar, o de atuar em classe multisseriada. E, interagindo com diferentes saberes práticos e teóricos, foi uma oportunidade de ampliar conhecimentos e de poder mudar a si mesma, bem como suas práticas educativas.

A professora Girassol está na faixa de quarenta e cinco anos, atuando na rede municipal de ensino há 15 anos, sempre trabalhando em turma multissérie, sendo aprovada no último concurso promovido pelo município. Atuar nessa organização de ensino, na visão dela, não é tarefa fácil. Sobre como organizava o currículo de sua turma, ela pondera: “Sigo as orientações enviadas pela secretaria de educação, e acrescento com o que tenho por meio dos livros didáticos e material das formações. Agora, com o curso de pedagogia, vejo o que posso aproveitar em minhas aulas”. Disse-nos também que tem participado de formações, afirmando que tais formações não tratam da escola multisseriada, ressentindo-se da ausência do tema: “geralmente são formações que visam apenas a cidade. Não tocam na problemática das multisséries e a gente acaba por sair dessas formações sem saber como fazer em nossa sala de aula, por que lá a realidade é outra”. Enquanto isso, “tento fazer o possível para eles aprenderem,

<sup>2</sup> Reserva Extrativista Marinha (RESEX) criada pelo governo federal, com objetivo de proteger os meios de vida e garantir a utilização e a conservação dos recursos naturais renováveis tradicionalmente utilizados pela população extrativista.

<sup>3</sup> Quando da realização da pesquisa, a professora pediu que não identificássemos o nome da escola e o seu próprio nome. Assim, optamos por chamá-la de Escola Vida e, a professora, de Girassol.

mas nem sempre acontece, principalmente com as crianças que não sabem ler e escrever. É onde mais eu sinto dificuldade”.

É óbvio que essas formações não focam nessa realidade, e em que pese a situação do nosso estado, que apresenta um alto percentual de escolas multisseriadas, ainda assim, o que prevalece nessas formações são temas muito gerais, culminando com oficinas sobre a arte do fazer, esquecendo que é refletindo sobre o que faço em minha prática que ressignifico o meu fazer educativo. Ao aceitar participar da pesquisa, a professora enfatizou: “[...] quero contribuir e aprender, porque sei que muito do que faço aqui precisa melhorar bastante”. A fala da professora nos reporta ao que afirma Arroyo (2005, p.239) sobre a docência:

No nosso andarilhar de mestre nos acompanham imagens do magistério, que adormeceram na memória e que devem estar escondidas no pátio da infância, no pátio da escola, nas salas de aula e nas vivências de alunos(os). [...] O seu resgate? Talvez seja o que fazemos em cada aula que damos em cada gesto e trato com docência e com os educandos(as). As imagens docentes enterradas se desprendem e dão a tonalidade à forma como somos mestres agora.

Essa reflexão nos instigou rememorar vivências quando se exercita o magistério de todo dia na função da docência. No caso da professora Girassol, com um olhar mais apurado, acrescido de lentes teóricas, vimos como essas práticas deixam marcas e influenciam nossa formação humana, pessoal e profissional.

Assim, ao receber o aceite, cuidamos de planejar e organizar o trabalho de campo na comunidade, objetivando a coleta de dados que subsidiaria a análise. Nas rodas de conversas e nos diálogos travados, fomos socializando os sentidos de como nos tornamos professoras; como planejar aulas; as dificuldades e o principal daquela conversa, versando sobre o como se dá a relação entre o saber local e o saber escolar (científico) na construção do currículo escolar das escolas multisseriadas. Responder essas e outras perguntas, levou-nos a passar seis meses convivendo com a comunidade. A distância percorrida da sede do município à Vila Araí, fica uma média de 80 km, com estrada sem condições de tráfego, principalmente, no período de inverno.

Ao chegar na escola, encontramos crianças e adolescentes reunidos no entorno da sala de aula, aguardando a professora chegar para iniciar sua aula. Aproveitamos esse momento para conversar com eles. Mostraram-se arredios, pouco falavam, mas devagar foi se puxando um fio de prosa procurando saber se gostam da escola, o que eles aprendem, de suas experiências e saberes daquele contexto local, se estão ou não presentes nas aulas.

João, 12 anos, é um menino esperto e falante. Ele nos disse que pouco observa tais saberes nas aulas, “a professora ensina mais a matemática e a leitura”. Questionamos mais um pouco sobre essa questão, focando se os textos que eles leem tratam da comunidade, e ele responde “não, não tem nada que fale daqui. Tudo é dos livros”.

Também, presenciamos uma atividade que a professora desenvolveu intitulada de gincana ecológica, a qual contou com a participação dos pais e da comunidade escolar. As questões/situações propostas estavam sempre relacionadas com a experiência da pesca e da vida comunitária em relação ao lixo, desencadeando uma rede de saberes por meio da qual foi possível observar que cada criança trazia um saber. Na comunidade, não há recolhimento de lixo, então cada família gesta o destino do mesmo à sua maneira, queimando ou enterrando. O assunto suscitou um caloroso debate entre todos pais, alunos e comunidade, culminado com um acordo coletivo e comunitário: diminuir a quantidade de sacolas plásticas; não jogar lixo nas beiradas da estrada; cada família recolher e tratar seu lixo, entre outros.

Outra atividade interessante foi sobre o reaproveitamento dos descartáveis. Nesta, as mães organizaram um desfile de moda a partir do reaproveitamento das sacolas plásticas e com outros objetos. Suas produções geraram vestidos, saias, blusas, shorts, toalhas, cortinas, capas para cadeiras e botijões, um verdadeiro festival. O saber coletivo das mulheres, a partir do reaproveitamento dos plásticos, foi partilhado em um momento significativo como aquele. Vivenciamos ricos e memoráveis tempos de



observação e de percurso da pesquisa, que nos fizeram refletir sobre o quanto o conhecimento se constrói mediante uma rede de relações complexas e de aprendizagens mútuas, que envolve o viver e o sentir, sendo tais processos úteis para que a escola possa reorganizar seu currículo em mediação com o saber local, como ponto de partida. Vimos, ainda, o quanto os pais, os alunos e os professores são portadores de saberes, e tais circuitos, presentes na vida do aluno, da comunidade e de um entrelaçamento pedagógico por meio das aprendizagens escolares, contribuem para fazê-los interagir e aprender juntos.

Realizamos, por seis meses, observações com registros em diário de campo, no qual são traduzidos impressões, relatos e sentimentos presentes no cotidiano da classe e da escola, que sinalizam possibilidades para se pensar o conhecimento e a construção de um currículo que expresse a identidade cultural da comunidade em estudo. No diário, também discorremos sobre possíveis desdobramentos pedagógicos do referido estudo que mesclou os encontros de estudos com a participação de acadêmicos e de outros docentes, que articulavam teias de significados amplos e de frutíferas aprendizagens.

Os moradores desta localidade são na maioria pescadores; porém, existem alguns que atuam como agricultores. Atualmente, o marisco do camarão, da pesca e a catação do caranguejo vêm sofrendo uma queda com os impactos ambientais advindos da exploração desenfreada pelas grandes empresas que se instalam na região, como denuncia um morador: “Antes havia fartura. Agora, tem pouco, e o pouco que tem, é difícil de conseguir. Tem dias que passo o dia inteiro e não pego nada. É muito sacrificoso!”. O morador expressa com tristeza e preocupação aquela realidade pesqueira vivida por grande parte dos moradores, cujas atividades de pesca geram a sobrevivência de suas famílias na comunidade, até porque o município de Augusto Côrrea é eminentemente pesqueiro.

Toda a sabedoria e a ancestralidade dos moradores são evidenciadas na prática cultural e econômica, tecidas nas relações que cotidianamente constroem junto aos recursos da terra, da água e da mata. Dessa relação do povo com a natureza, são visíveis significações manifestadas no próprio vocabulário com a variedade de termos utilizados em seus fazeres e em suas vivências, é o caso da ‘farinhada’ e dos ‘paneiros de mandioca’. Nessa tessitura, eles ouvem, trocam, observam e apreendem uns com os outros, ou seja, os moradores dessa localidade constroem, em mediação com a natureza, inéditos conhecimentos; ocorre com isso o que Castro (1998, p.04) assim descreve: “A natureza apresenta-se imediatamente ao conhecimento desses grupos como um olhar de permanente observação, pesquisa e reprodução de saberes”. Significa dizer que os saberes das populações tradicionais existem e se reproduzem nos tempos.

Significa, ainda, dizer que nesse espaço natural do campo há reflexos das ações dos sujeitos com esse lugar-território, em meio a contrastes sociais e ambientais, de usos e de abusos para com ele, isto é, a terra, a água e a mata proporcionam vivências que comportam memórias, significações e intertrocas construídas a partir da relação cultura e natureza, sujeito e terra/água, partes que compõem a dinamicidade da Amazônia.

Mais uma vez, concordamos com Castro (2006, p.148) na sua afirmação de que os sujeitos do campo “Sob essa paisagem de rios e florestas, de ecossistemas diversos, construíram a experiência coletiva, saberes e práticas singulares que lhes permitiram viver e se reproduzir em territórios[...]. Assim, suas significações são banhadas de *palavramundo*<sup>4</sup>, de significados e de sentidos de vida produzida, que constituem opções explicativas presentes nas narrativas que cercam o cotidiano dentro e fora de sala de aula, mas que nem sempre, como afirmamos, são problematizados quando da tessitura do currículo escolar oficial.

Sobre essa construção, Ferraço (2008, p.18) adverte que “A questão curricular na perspectiva que defendemos, só é possível se pensada na dimensão das redes coletivas de *fazeressaberes* dos sujeitos que praticam o cotidiano [...]”, e nessa direção colocada pelo autor, questionamos se esses saberes não são levados para o estudo em sala de aula, como formar a consciência político-pedagógica tão necessária para afirmação de processos identitários desta população que vive na comunidade Araí. Vimos como urgente que a escola do campo reconheça um dos princípios fundamentais da Educação do Campo, a de

<sup>4</sup> Conceito tomado a partir dos referenciais de Freire (1997).

“Uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”, conforme aponta Caldart (2002, p.26). É urgente tais reconhecimento e empreitada político-pedagógica por todos os envolvidos com essa educação, de modo a cada vez mais integrar saberes, processos culturais, experiências e fazeres quando da feitura do currículo. Sob esta perspectiva, vemos que professores e alunos deixam de ser ensinantes/aprendizes e passam a ser sujeitos de experiências sociais e cognitivas, que requerem ter vez no território dos currículos (ARROYO, 2007). E ainda, sob uma perspectiva democrática, os saberes produzidos por sujeitos do campo são tão importantes quanto qualquer outro saber, na medida que são aprendizados fruto de ações diárias e de processos educativos vitais à movência comunitária e interpessoal das pessoas.

Os registros e as escutas das falas dos sujeitos pesquisados possibilitou-nos estar em constante diálogo teórico-metodológico, pois, ao observar as práticas educativas tecidas no cotidiano escolar, atravessado pela produção dos saberes e aprendizagens, fomos instigados a uma série de questionamentos que precisam ser considerados em qualquer processo de organização curricular, tais como: Que saberes são aceitos como válidos para fazer parte do currículo escolar das escolas multisseriadas do campo? Como são selecionados? Como são trabalhados e distribuídos nas diversas disciplinas? Qual o lugar dos saberes locais no currículo escolar?

Sabemos que, ao eleger ou selecionar os conteúdos, o educador ocupa papel importante no processo educativo, no sentido da visibilidade necessária, de possíveis relações tecidas entre esses conteúdos com os saberes locais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para a conquista da própria cidadania e para a afirmação de sua identidade, ao mesmo tempo que permite compreender sobre a realidade em que vivem. Outrossim, significa também o educador se compreender dentro desta mesma realidade, pois, afinal, o fazer docente se coaduna com uma aprendizagem de transformação e de transformação de realidades sociais.

A investigação nos levou a pensar num currículo para as classes multisseriadas, cuja função social de escola não separa vida e conhecimento, e desse modo a vida cotidiana é histórica, e que há continuamente um *espaçotempo*<sup>5</sup> de produção de conhecimento válido e necessário, advindo das tantas experiências dos sujeitos que ali vivem no entorno da comunidade onde a escola está presente e é parte daquele cotidiano.

Voltemos aos fragmentos da prática educativa, especialmente na aula sobre alimentação. Nessa experiência, percebemos a distância que há entre o saber dos alunos e o que estava sendo apresentado pela professora, mesmo com todo um esforço dela em fazer ‘pontes’ com as falas dos alunos. Durante a exposição, a professora apresentou uma pirâmide alimentar aos alunos do 5º ano e para os demais ia “dosando o conteúdo conforme o ano”. Na sequência, pediu que cada aluno comentasse sobre seus hábitos alimentares. Os relatos foram os mais variados, desde o que gostam ou não de comer, os alimentos que conhecem apenas vistos pela televisão, em figuras de livros ou revistas. Citaram o desejo de conhecer árvores como a macieira, a pereira, entre outros plantios próprios da região Sul. Também, houve relatos de alunos de que na comunidade alguns alimentos enlatados são comercializados com prazo de validade vencido.

Com base nessa sequência didática, posterior ao diálogo com os alunos, ela os organizou pelos anos de ensino correspondente e encaminhou atividades específicas. Naquele momento, ela se ocupou com o grupo de alunos do 1º ano, com atividade de leitura e de escrita. Por esse episódio, foi possível constatar que ali se tinha uma rede de significados que poderia ser explorada, levando em conta as falas, os gestos, as explicações e os relatos trazidos pelos alunos.

Vimos nessa experiência didática uma rede temática tecida pelo grupo de alunos com saberes sobre a alimentação e seus pormenores com assuntos do tipo produtos perecíveis, frutos regionais, propaganda, comércio local, economia, diversidade cultural etc. Dessa forma, notamos o quanto esse

---

<sup>5</sup> Esta é uma marca da Profa. Nilda Alves que, na tentativa de unir palavras, busca não só superar a dicotomia presente, mas, sobretudo, inventar outros tantos significados decorrentes da junção das mesmas.

trançado de conhecimentos prévios dos alunos poderia frutificar um trabalho coletivo na turma de multissérie, assim como, também, poderia se empreender atividades em subgrupos, conforme interesses e necessidades compartilhadas com grupos etários de uma turma. Durante toda a sequência, perguntamo-nos em que momento os saberes, as experiências e as histórias de pescadores daquela comunidade penetram a sala de aula. Com essa inquietação, foi conversado com a professora se não seria interessante ter partido mais profundamente das vivências dos alunos, ao que ela assim respondeu: “há uma listagem de conteúdos a ser vencida no final do bimestre”, e essa forma proposta, segundo a professora, levaria mais tempo e ela não venceria os conteúdos daquele bimestre.

Sabemos que não é tarefa fácil desenvolver um currículo em rede tal como o concebemos, e sobre o qual Alves (1999, p.143) faz a seguinte sinalização: “[...] só é possível entender um sistema tal qual o de redes de significados, representações e conhecimentos se entendermos a dinâmica de sua formação, uma vez que ele é sua própria formação”. Assim sendo, construir o currículo em rede de experiências, de saberes e de vivências requer entender como são tecidos e o que significam no aprendizado dos alunos e de educadores.

Esta ideia de currículo em rede nos exige problematizar sobre que conhecimento é válido e como fazer rupturas com as amarras de um modo tradicional de olharmos o trabalho escolar, romper com práticas educativas verticalizadas em que uns concebem e outros executam de acordo com os ‘comandos’ definidos pelos primeiros. Inverter a ordem do burocrático e do sem sentido para algo prazeroso e de sentido político talvez seja a forma provável de se “Fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que **enraíze** sem necessariamente **fixar** as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar [...]”, como afirma Caldart (2002, p.33, grifos do autor). Portanto, se optarmos por um currículo no/do cotidiano, o fazer educativo das escolas multisseriadas se fará num movimento contínuo de interações dialógicas com toda comunidade escolar e local, far-se-á desconstruindo processos de negação e de silenciamento das vozes e das vivências dos sujeitos camponeses, ainda bastante recorrente no tempo presente das escolas do campo.

Como todo cotidiano, assim como a pesquisa que trata acerca desta temática, é preciso inventar “mil maneiras de caça não autorizadas”, como assinala Certeau (1994, p.38), isto porque existem variadas fontes/modos de fazer e de debater sobre como lidar com a diversidade, com o diferente e com o heterogêneo das escolas multisseriadas, nesse caso, tendo como pressupostos as práticas educativas a partir de todo um conjunto de artefatos culturais embebido das vivências dos alunos e de seus pais; exemplificando, inserir as práticas alimentares na temática mencionada, inclusive, porque é recorrente na comunidade o convite para os almoços familiares<sup>6</sup>. Observamos, fazendo parte da alimentação deles: a) o coco utilizado em algumas iguarias, como nos beijus, na farinha etc.; b) a fruta buruti, abundante e apreciada nos meses de dezembro a abril, e presente nas refeições e utilizada para fazer mingau; c) a *farinha lavada*, que, segundo um dos moradores, *é a que não prejudica o estomago* e, e) o saber escolher, a preparação e a culinária com os peixes caíca e o cação. Especificamente, na culinária com peixes, chamou-nos atenção as formas de fazer o peixe, que fazem mais o grelhado ou assado e, também, o uso da massa do coco ralado nas famosas moquecas, feitas em panelas de barro. Tais extratos da alimentação evidenciam saberes, fazeres e experiências que dão o tom da identidade sociocultural dessas populações, conforme assinala Alves (2002, p.17). O importante é buscar compreender como os sujeitos tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar de um fazer curricular na amplitude da lógica de tecer conhecimentos nas redes cotidianas das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas.

Acreditamos ser necessário construir políticas curriculares afirmativas às escolas multisseriadas, nas quais os sujeitos do campo protagonizem junto e com a escola o currículo como ação produzida, em diálogo com as práticas educativas e com as necessidades e os processos identitários dos povos do

<sup>6</sup> Nessas comunidades, é uma regra o convite para o visitante participar do almoço e, não acatar, para os moradores, tornar-se uma ofensa a quem convidou, ou, ainda, tomar o visitante como uma pessoa orgulhosa que não valoriza os modos de vida do povo do campo.



campo, deixando, então, de ser um mero currículo oficial. A luz das reflexões de Alves (2002), compreendemos que este fazer exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre o educador e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre o coletivo da escola, os sujeitos estudantes e os demais sujeitos com os quais constroem espaços-tempos cotidianos das classes multisseriadas. De outro modo, de fato se assume um currículo vivo e ativo, que comporta “[...] as ações que acontecem nos estabelecimentos educacionais, e não apenas a ação de refletir, projetar e listar as intenções e os conteúdos de aprendizagens” (MEC/SEB/UFRS, 2009, p.79).

Outro aspecto observado durante as aulas foi a condição de heterogeneidade, como um elemento intrínseco de qualquer grupo em situação de aprendizagem e é também uma característica marcante das classes multisseriadas. Tomado por muitos educadores, de forma controversa, grupos heterogêneos são potencializadores de convívios e de sociabilidades durante o processo de ensino-aprendizagem escolar, na medida em que permite um entrelaçamento interativo em sala de aula, em que se vivencia o rendimento do aprendizado em ritmos diferenciados e únicos, em que há lugar para a troca compartilhada de experiências e de saberes; em suma, promove-se de modo grupal e interpessoal um aprendizado dos conteúdos e de trocas de repertórios culturais, pois ali se vive ajudas mútuas entre pares de estudantes e entre esses e o/a educador/a. No entanto, para se empreender tal interatividade em uma classe, faz-se necessário planejamento e estudo, acompanhamento individual e docente, trocas e discussões curriculares e pedagógicas no interior da escola, de modo que se faça uma permanente reflexão da prática educativa. Essa assertiva foi sendo evidenciada conforme se avançava na investigação. Percebemos que, após cada momento de reflexão, a professora realizava seu planejamento, sempre tentando incorporar essa vivência e saber, e, preocupada com isso, solicitava textos de aprofundamento sobre a educação do campo e outras sugestões didáticas.

Da nossa parte, os encontros eram regados de dispositivos pedagógicos que os instigavam ao aprimoramento da prática educativa, por meio de recursos didáticos, como filmes, músicas, textos e outros materiais a serem úteis nas atividades dos alunos<sup>7</sup>. Foram momentos que nos exigiram e que evidenciou aprendizados aos envolvidos, afinal fomos agraciados em conhecer lugares que estão esquecidos pelos órgãos públicos, mas que pulsam vidas, culturas e muito trabalho árduo de educadores. É evidente que as secretarias de educação dos municípios precisam se organizar para acompanhar e ser o suporte para estes professores, e nesse caso vale a máxima: “uma andorinha só não faz verão”.

Ao mesmo tempo, negar essa possibilidade e querer homogeneizar as classes multisseriadas num único modelo, é perder de vista o importante papel da interação social no desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, até porque “É urgente recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos” (ARROYO, 2007, p.26).

O currículo vivenciado a partir do diálogo com os contextos do meio rural significa, de algum modo, uma das formas de rompimento com o modelo urbanocêntrico. Ao mesmo tempo, aposta-se no cotidiano escolar e pedagógico alicerçado nas interações sociais, o que, segundo Vigotsky (1989), propicia uma maior relação entre desenvolvimento e aprendizagem, em consonância com o contexto histórico-cultural de cada realidade social. Essa mediação com os ritmos dos sujeitos e com as interações grupais reforça nossa defesa de uma prática curricular por rede temática ou por temas geradores, especialmente nas classes multisseriadas, que pode ser potencializada e de resultados positivos quanto ao rendimento escolar, pois tais procedimentos metodológicos e didáticos permitem dar vez e voz aos alunos em suas experiências e em seus saberes, bem como se abre para atender os seus vários níveis de desenvolvimento. Esta perspectiva de rede temática ou por temas geradores permite, também, avançar na superação dos atuais modelos organizacionais no currículo escolar e, dessa forma, construir práticas educativas, que se situam a partir das necessidades dos diferentes grupos sociais que buscam vez na educação, no currículo e na escola privilegiando o saber popular como uma das partes importantes quando da feitura curricular e que sabemos é uma premissa na/da educação do campo.

---

<sup>7</sup> Somam-se a esses, equipamentos carregados por pesquisadores como datashow, televisor, computador e, todo o aparato necessário para se passar o dia inteiro, já que pela manhã se acompanhava as aulas com os alunos e, de tarde, acontecia as rodas de diálogos com a professora, com reflexões acerca dos achados da pesquisa.

É possível percebermos neste movimento o que preceitua a teoria de Vigotsky (1989) acerca da zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, ao envolver a cientificidade e a cotidianidade no trabalho pedagógico da sala de aula, como sendo de fundamental importância. Nessa vertente, o aprendiz não é um simples receptor de estímulos e de informações, ao contrário, considera-se como sujeito ativo no processo de aprender, sujeito capaz de agir, de selecionar, de assimilar, de processar, de interpretar, de manifestar significados, em suma, de construir conhecimentos.

Tomando as observações e os diálogos com educadores dessa escola, ousamos dizer acerca do currículo em ação empreendido ali e sobre a prática educativa da referida professora em classe multisseriada que há um potencial em curso, apesar de todas as dificuldades, cujas nuances partem do empenho de profissionais dedicados e comprometidos, de uma professora com a qual tivemos contato, cuja dinâmica pedagógica de suas aulas busca envolver e mobilizar todos os educandos a aprender a aprender, fazendo de sua prática um constante ato de solidariedade, de partilha de saberes, de condução para o desenvolvimento de habilidades e conceitos junto aos estudantes. A professora cotidianamente potencializa o desenvolvimento das funções mentais em processo de amadurecimento por parte dos aprendizes.

E, como nos diz o grande compositor Noel Rosa, *a vila não quer abafar ninguém/ só quer mostrar que faz samba também*, e sob esta sentença poética afirmamos que na escola de classe multisseriada também é possível desenvolver um currículo como ação produzida por seus partícipes diretos, considerando em si os saberes e as experiências dos sujeitos do/no campo, que muito dizem e afirmam sobre processos identitários e para a construção de uma outra escola do campo, viável, cuja possibilidade parte da utopia de que “[...] a arte de educar não se separa do mundo da vida, das práticas reais das pessoas, de suas mazelas, de seus desejos (ARROYO, 2007, p.2).

## PALAVRAS FINAIS

A pesquisa, em andamento, cujo objetivo trata de refletir sobre a interface entre o saber local e o saber sistematizado no currículo das escolas multisseriadas, considerando a existência simbólica e material dos sujeitos que vivem em áreas rurais do estado, assinala para a necessidade de construção de um currículo que oportunize o pleno desenvolvimento do sujeito do campo, o que pressupõe reconhecer que a organização do trabalho pedagógico precisa considerar as culturas, os saberes, as experiências desses sujeitos em plena articulação com os conhecimentos científicos, oriundos das mais variadas áreas do conhecimento.

Postula-se, então, uma prática educativa tecida nas reentrâncias de seus saberes e no entrelaçamento do currículo cotidiano, produzidos nas interações dos sujeitos com suas experiências educativas e com as relações que constroem com/na sociobiodiversidade amazônica dos lugares rurais.

No contexto da escola multisseriada, foco da pesquisa, as práticas educativas e o currículo cotidiano devem atentar para os processos indispensáveis da construção da identidade sociocultural dessas populações, que com seus saberes, com suas memórias, com suas narrativas, reafirmam uma rede de significados e de sentidos, presentes na sua cultura e no fazer plural de suas existências materiais e simbólicas.

A observação e as conversas com os interlocutores da pesquisa evidenciam uma diversidade de saberes e gravitam os processos identitários das comunidades bragantina; são exemplos, preparar e comer avoadado<sup>8</sup> nas rodas de pescadores; preparar e apreciar o mingau de mandicueira<sup>9</sup>; o preparo da farinha lavada<sup>10</sup> comercializada nas feiras dos bairros da cidade e até em capitais do país; saberes e fazeres, modos de vida que podem servir para pensar o currículo cotidiano com suas práticas e jeitos de

<sup>8</sup> É uma comida típica da região, utilizada principalmente por pescadores e seus familiares, após retorno da pesca. Avoadado é o modo de fazer, que se assa o peixe com sal e limão e de comer com farinha e pimenta.

<sup>9</sup> Mandicueira ou mandiocaba, raiz suculenta, que, após ralada e espremida, retirando-se um líquido de cor marrom, é cozida por seis horas, dando origem a um mingau ao qual se acrescenta o arroz.

<sup>10</sup> Nas casas de farinha, o fazer acontece assim: os agricultores colocam a mandioca de molho na água para fermentar por quatro dias. Depois, descascam e deixam por mais dois dias, submersa. Após esse processo, a mandioca é prensada no tipiti (utensílio feito de palhas de palmeiras, no formato cilíndrico).

convivência, para pensar um processo de alfabetização partindo da leitura crítica dos textos/contextos. E, ainda, o currículo escolar, profundamente sintonizado com a vida dos homens e das mulheres do campo, precisa trazer para suas ações pedagógicas as linguagens, as interações socioculturais e as demais riquezas produzidas e legitimadas no cotidiano das populações tradicionais da Amazônia e, dessa forma, fomentará práticas educativas contra-hegemônicas de enfrentamento às políticas prescritivas nacionais, que a todo custo busca ignorar e silenciar as vozes desses povos.

Dessa forma, constatamos que há dificuldades existentes – estas vão desde a formação do educador até as decisões unilateralmente tomadas, visto que as orientações curriculares seguem padrões estabelecidos pela secretaria municipal de educação. Para melhor situar, ilustramos com um episódio de um dia de aula ocorrido na escola citada: após a sua finalização, sentamo-nos para um café regado de diálogo sobre a inserção dos saberes da comunidade com a docente. Foi-nos relatado saberes sobre o avoado, sobre os ramais e a produção local, entre outros. Ao mesmo tempo, vimos interesse por parte dela de qualificar suas formas de mediar o conhecimento, a interação com os alunos. Desta feita, aquela docente mostrava-se muito mais atenta aos saberes locais dos educandos, procurando vez por outra buscar incorporá-los na prática educativa, gerando aprendizagem significativa e prazerosa. Vimos o quanto relatava da tentativa dela, em se compreender melhor naquele contexto e compreender as dimensões que abarcam os sentidos comunitários do lugar, seus problemas vividos e demais relações existentes na comunidade, onde encontra-se a escola.

Sabemos que são muitos os desafios nesse caminho de construção de um currículo “molhado de historicidade” e partindo da vida dos sujeitos, até porque deveria estar na opção político-pedagógica dos gestores públicos a luta por uma educação de qualidade que, no nosso entender, começa pela aposta em um projeto de sociedade que queremos construir, pela escolha pedagógica de intercambiar os saberes que, fundamentalmente, se pautem na existência simbólica e material dos sujeitos que vivem em áreas rurais do estado e que estudam em classes multisseriadas, tomando a vida concreta e a cultura local onde estes se encontram, como potencializadores do currículo vivo. Assim, estaríamos realizando o que nos diz Certeau (1996, p.21):

Abrir um canteiro de obras: definir um método, encontrar modelos para aplicar, descrever, comparar, diferenciar atividades de natureza subterrânea, efêmeras, frágeis e circunstanciais; em suma, procurar, tateando, elaborar uma ciência prática do singular.

Acreditamos que é possível construir um currículo vivo, ativo e emancipador para e da educação do campo, pautado firmemente no diálogo com a vida social, cultural e produtiva das comunidades. Porém, precisamos forjar a luta diária tecida com sonho coletivo, e isso também começa na escola, com aprendizagens e com interações significativas que permitam a todos vivenciar o quem somos e viver plenamente nossa cidadania nesse espaço.

Na continuidade desta pesquisa, estaremos primando por discussões teórico-metodológicas de um fazer curricular que pautem a articulação entre os saberes presentes no cotidiano e a criação de múltiplos conhecimentos, enredados aos saberes escolares e que nem sempre estão incluídos nos currículos oficiais dos sistemas educativos de municípios paraenses, assim como apontar a necessidade da permanente formação continuada aos professores. São investimentos que muito contribuirão para a mudança radical que queremos fazer com a oferta de uma educação com qualidade socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. In: Indagações sobre currículo. Brasília: MEC, 2007.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.
- ALVES, N.org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING,

Edgar J.; CERIOLI, Paulo R. & CALDART, R.S. (orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Coleção Por uma Educação do Campo. V. 4. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo. 2002

CASTRO, E. **Tradição e modernidade**: a propósito de formas de trabalho na Amazônia. Paper nº 97 do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/NAEA, 1998.

CASTRO, E. **Terras de preto entre rios e igarapés**. In: Castro, E. Belém de Águas e Ilhas. Belém: CEJUPA, 2006.

CERTEAU, M. I de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. N. M. O ensino de Ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha: um estudo de caso no estado do Pará. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal do Pará/ Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – UFPA/ NPADC, 2005.

GEPERUAZ. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica**. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, através do Programa Norte de Pesquisa e Pós-Graduação – PNOPG, realizada no biênio de 2002 – 2004. Belém – PA.

HAGE, Salomão Mufarrej; CORREA, Débora Lisboa; BARROS, Oscar Ferreira & CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no estado do Pará. **Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC**. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: CE. 17 a 22 de Julho/2005.

OSOWSKI, Cecília Irene. Dizer poético e currículo: tramas de conhecimentos. In: OSOWSKI, Cecília Irene (Org.). **Provocações da sala de aula**. São Paulo: Edições Loyola. 1999.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).