

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS CLASSES MULTISSERIADAS NA AMAZÔNIA

CHIZZOTTI, Antônioⁱ

SILVA, Rosa Eulalia Vital daⁱⁱ

RESUMO

Este artigo discute a relação entre a Base Comum Curricular e as classes multisseriadas na Amazônia. A proposta de uma Base Comum insere-se em uma proposta para promover a equidade educacional. Nesse percurso, indaga-se como se efetivará essa proposta em um país tão heterogêneo quanto o Brasil, com suas diversidades geográficas, históricas, étnicas, culturais, e acrescentam-se as peculiaridades da região amazônica, lócus onde se desenvolve a educação ribeirinha em classes multisseriadas. A metodologia é a bibliográfica a partir das concepções de Alves (2014), Price (2014), Carnoy (2017), Hage e Barros (2010), Sacristán (2013, 2017), Parente (2014), Ponce e Rosa (2014), Arruda e Oliveira (2014). Inicialmente, é feita uma discussão sobre a Base Comum; na sequência, o ensinar e aprender nas classes multisseriadas da Amazônia; e, por fim, discute-se a necessidade de uma base comum para a educação ribeirinha.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Base comum. Currículo. Classes multisseriadas. Amazônia.

ⁱ Doutor em Educação pela PUC-SP. Pós-doutor pelo *Institut National de Recherche Scientifique* de Paris. Professor titular aposentado de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professor associado do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC-SP; docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa *Políticas de Currículo no Brasil*. E-mail: anchizo@uol.com.br

ⁱⁱ Pedagoga e Psicopedagoga. Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Doutoranda em Educação: Currículo pela PUC-SP. E-mail: rosaeulaliav@gmail.com

NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE AND THE MULTI-LEVEL CLASSES IN THE AMAZON

CHIZZOTTI, Antônioⁱⁱⁱ

SILVA, Rosa Eulalia Vital da^{iv}

ABSTRACT

This paper discusses the relationship between the common curricular base and the multi-level classes in the Amazon. The proposal of a common base is part of a proposal to promote educational equity. In this way, we ask how this proposal will be carried out in a country as heterogeneous as Brazil is, with its geographic, historical, ethnic and cultural diversities, as well as the peculiarities of the Amazon region, locus where the riverside education is developed in multi-level classrooms. The methodology is the bibliographical one from the conceptions of Alves (2014), Price (2014), Carnoy (2017), Hage and Barros (2010), Sacristán (2013, 2017), Parente (2014), Ponce and Rosa (2014), Arruda and Oliveira. Initially a discussion is made on the common base; in the sequence, teaching and learning in the multi-level classes of the Amazon; and finally the need for a common base for riverside education is discussed.

KEYWORDS: *Public policies. Common base. Curriculum. Multi-level classrooms. Amazon.*

ⁱⁱⁱ *PhD in Education from PUC-SP. Postdoctoral degree from the National Institute of Scientific Research of Paris. Retired professor of History of Education of the Federal University of Uberlândia. Associate Professor of the Educational Foundations Department of PUC-SP; professor and researcher of the Post-Graduate Program in Education: Curriculum, from PUC-SP. Leader of the Research Group on Curricular Policies in Brazil. Email: anchizo@uol.com.br*

^{iv} *Pedagogue and Psychopedagogue. Master's in Science Teaching in the Amazon from the State University of Amazonas - UEA. PhD student in Education: Curriculum at PUC-SP. Email: rosaeulaliav@gmail.com*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a questão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus reflexos na educação no contexto da região Amazônica, a partir da vivência nas classes multisseriadas. Durante a elaboração deste artigo, a propaganda oficial veiculou, pelos meios de comunicação, os benefícios da reforma curricular eliciada pela implantação da Base Comum. Isso remete sobre o lugar das populações ribeirinhas nesse contexto. Quem são? Quais as suas culturas? E quais as consequências de mais uma política pública pragmática que visa a superação do atraso e das deficiências da educação escolar brasileira, centrada em competências e habilidades, orientada para a formação profissional, buscando atender à forma da produção capitalista?

A Amazônia é conhecida internacionalmente pelas suas imensas riquezas naturais, sua floresta exuberante, os rios caudalosos, a diversidade da flora e da fauna e a multiplicidade de povos indígenas. Entretanto, pouco se conhece sobre as suas questões sociais, em especial aquelas relacionadas à educação, ao direito de todos os cidadãos, um dos requisitos para conquista da cidadania e de autonomia pessoal.

Para propor-se a reforma educacional, é necessário considerar seus principais protagonistas: os professores, seus processos de formação, as relações pedagógicas, educativas e institucionais, seus desafios para lidar com o cotidiano da sala de aula, marcado pela violência moral e física, pela realidade dos estudantes, pela falta de material de apoio didático e de valorização profissional. Além disso, é preciso levar em conta a jornada de trabalho dupla e até mesmo a tripla jornada dos professores, e, também, compreender a diversidade geográfica e cultural brasileira que irá influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a implantação da Base Comum assemelha-se a uma cortina para encobrir outras exigências, como a que impõe aos governos estaduais e municipais um plano de carreiras para os profissionais da Educação Básica e o piso nacional (Meta 18 do Plano Nacional de Educação), conforme já emanado pela Constituição Federal de 1988.

Outro aspecto a ser considerado é que a BNCC não surge a partir de uma necessidade local, brasileira, mas de uma imposição de organismos internacionais que determinam a subalternização do Brasil ao mercado mundial e sugerem caminhos para que continue como país periférico, não alcançando sua autonomia.

Relacionar a BNCC e a educação ribeirinha (compreendida como aquela educação do campo desenvolvida em áreas das margens dos rios, igarapés e lagos da Amazônia) é discutir a realidade das escolas em condições precárias, tanto no aspecto físico quanto pedagógico, evidenciando os desafios que apresentam as questões do sistema educacional local, como o insuficiente transporte escolar, a formação dos professores e a carência de estrutura física e de material didático, entre outros. Foi essa precarização que culminou com o ensino nas comunidades ribeirinhas na Amazônia, por meio das classes multisseriadas, nas quais um professor atua em múltiplas séries de modo concomitante, reunindo estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com idades diferentes em uma mesma sala de aula, que os obriga a elaborar vários planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciadas a esse grupo.

As escolas ribeirinhas, entretanto, configuram-se com complexidade, e os desafios que os seus professores e os seus estudantes de turmas multisseriadas enfrentam exigem posicionamento articulado, partir da experiência local, das universidades e das políticas públicas para garantir o seu pleno direito à educação e o consequente exercício da cidadania.

Assim sendo, este artigo parte dessa realidade que os professores e os estudantes enfrentam para terem uma educação e um ensino nas classes multisseriadas na Amazônia. Para isso, faz-se uma análise crítica sobre a BNCC na Educação Básica, o ensinar e o aprender nas classes multisseriadas da criança ribeirinha na Amazônia, e questiona-se a necessidade de uma Base Comum para a educação ribeirinha.

2 A BNCC

Uma Base Nacional Comum Curricular é mais uma proposta de solução dos problemas educacionais do país, implantada a partir de uma injunção de organismos econômicos mundiais em associação com empresários nacionais em um projeto de formação de mão de obra para o mercado. Desse modo, discutem-se, neste tópico, o que é a BNCC e a sua necessidade.

2.1 O que é a BNCC?

De acordo com o MEC, a BNCC define o que os estudantes devem aprender ao longo de seu processo de escolarização, desde a Educação Infantil até o fim da Educação Básica. Essa Base deve nortear os currículos dos sistemas e das redes de ensino, as propostas pedagógicas de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e

Ensino Médio. Ainda, segundo o MEC, a base está orientada por princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, direcionando a educação nacional para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. No documento, são determinadas as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. E sua justificativa aponta para o arcabouço legal constituído pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010) e o Plano Nacional da Educação (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Um novo paradigma curricular apresenta-se com a BNCC, a qual se constitui como mais uma política pública de Estado. Como tal, estabelece-se como espaço de disputa dos variados grupos políticos que buscam a hegemonia no contexto social (CARNOY, 2017). Educação, escola e currículo organizam-se em campos de disputa; de um lado, a classe trabalhadora que busca garantir seu direito de apropriação do saber construído ao longo da história da humanidade; de outro, um campo restrito a prescrições burocráticas ou restrito a especialistas, indicando a estes uma educação seletiva, aligeirada, baseada nas competências, atendendo às necessidades imediatas do mercado, de forma a garantir a manutenção da “ordem social”. Segundo Marsiglia *et al.* (2017), a estes é oferecida uma escola esvaziada de conteúdo, sem cumprir sua finalidade de construir e transmitir os conhecimentos historicamente produzidos, sistematizados e significativos à prática social, o que, de certo modo, perpetuará a velha estrutura de uma escola para os ricos e outra para os pobres.

O direito à educação não se limita ao acesso à escolaridade, garantido pelo Estado, condição elementar do direito de aprender; a finalidade da escola é garantir o direito de todo cidadão aprender, em um contexto estruturado e formal de ensino. Aprender é componente central do sistema de ensino e é obrigação objetiva do estado democrático prestá-la aos seus cidadãos (CHIZZOTTI, 2016, p. 562).

Carnoy (2017) aponta que a educação foi vista como um instrumento do ideário desenvolvimentista, como fomentadora da identidade nacional por um processo de assimilação de uma ideologia produzida pelo poder político e econômico. Desse modo, o que pleiteia é aprimorar a escolarização para que sejam alcançadas as competências e as habilidades necessárias ao trabalho, bem como o controle dos conteúdos e sua posterior avaliação, segundo a padronização. Ou, ainda, como afirmam Ponce e Rosa (2014), formou-se o consenso no

reconhecimento da “teoria do capital humano”, para a qual a educação é o fator chave para o desenvolvimento econômico.

Silva, Alves Neto e Vicente (2015) lembram que se configura como uma luta pelos sentidos a elaboração de uma base comum curricular, pois é desafiador encontrar os universais que sejam aceitos pela maioria, ou pelos grupos de pressão, passando pelos empresários, pelos religiosos, pelas minorias, pelos partidos políticos, entre outros.

2.2 É necessária uma Base Comum?

Como justificativa para a implantação da Base Comum, está o da garantia do direito de aprendizagem, com a determinação de que as competências, as habilidades e os conteúdos devem ser os mesmos em todo o país, independentemente do lugar, da cidade ou do estado brasileiro; e, até mesmo das escolas, sejam elas públicas ou privadas, localizadas no campo ou urbanas, no centro ou nas periferias, não importando o lugar onde os alunos estudam. Com isso, há o desejo de eliminar ou reduzir as desigualdades entre as várias educações que acontecem neste país continente, chamado de Brasil, para elevar a qualidade do ensino e diminuir as desigualdades.

Outra justificativa está na preparação dos estudantes para que estes adquiram as habilidades e os conhecimentos considerados fundamentais para o exercício laboral, promovendo, desse modo, a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas, atualização do corpo docente. Entretanto, Alves (2014), sobre a Base Comum, aponta:

No presente, sua necessidade efetiva vem sendo questionada pela maioria dos que estudam currículos, no Brasil, por algumas razões que têm a ver: com o momento internacional de surgimento do modelo de “currículo nacional” e a ideia de que poderia ser importado, sem consideração dos contextos em que se inserissem; com a ideia de ‘escola’, criação do capitalismo em seus primórdios, na Modernidade, como precisando de um ensino igual para todos – “o ler, escrever e contar”, de Comenius (1984); a entrada nas escolas, em boa parte dos países do mundo, seja pela descolonização, seja por lutas daquelas que eram chamadas de ‘minorias’, naquele então, dos ‘diferentes’ que tinham estado fora delas até então – isto trouxe indagações que governos não souberam responder, nem conseguiram preparar os docentes para atuar neste novo ‘ambiente’ (ALVES, 2014, p. 1468, grifos do autor).

Ponce e Rosa (2014) afirmam que, a partir da aprovação da LDB, de 1996, as políticas curriculares apresentam contornos neoliberais, traduzidos pela organização do currículo por competências e habilidades; a competitividade entre as escolas e os sistemas de ensino; a responsabilização dos professores e dos gestores pelo desempenho dos alunos. São propostas

emanadas de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Segundo Alves (2014), as ideias sobre a Base Comum são impostas, vêm de fora do país, daqueles que disputam as vendas de produtos da educação (cursos, programas educacionais, provas, apostilas entre outros), os quais alardeiam a comparação baseada em testes de larga escala, como o PISA, como se fosse possível padronizar os conhecimentos dos estudantes em sua totalidade. Sahlberg afirma:

Os testes padronizados de larga escala aferem apenas uma estreita gama do amplo espectro da aprendizagem escolar, os quais ainda advertem que o PISA advoga a ideia da transferência de políticas e de práticas educacionais que, com efeito, não são, em sua maioria, mecanicamente transmissíveis, bem como alertam que sua acrítica adoção leva a uma visão simplista do aprimoramento educacional (SAHLBERG, 2011 *apud* BASTOS, 2017, p. 805-806).

Então, para quem é pensada a Base Comum? Qual tipo de pessoa ou classe social se destina? Que educação se oferece? São indagações que permeiam os estudos, as pesquisas de curriculistas e remetem ao pensamento crítico, ou seja, o que ocorre é um processo de homogeneização cultural, negação dos diversos espaços e culturas formadoras do povo brasileiro. Pensar a Base Comum é descortinar os processos de exclusão das classes trabalhadoras, as quais serão conformadas ou “educadas” para continuarem na mesma situação, manter o *status quo*, mudar o currículo e o processo de ensino para permanecer na mesma posição social em que os estudantes se encontram. Chizzotti afirma:

As competências, como base comum de conhecimentos a ser dispensada à população escolar, impuseram a interferência direta do Estado nos currículos escolares. Contraditoriamente, para alguns, significou a redenção de um sistema de ensino em processo falimentar. Tratar-se-ia de uma profunda reorganização nos currículos disciplinares centrados nas aquisições pontuais e sucessivas dos conteúdos de disciplinas isoladas, trasladando para uma nova concepção que valoriza a aprendizagem mais individualizada, mantém maior coordenação transversal do ensino e garante um trabalho em equipe dos professores e de toda escola. Para outros, porém, críticos mais ácidos, as competências no currículo revelam um empenho de adaptação às exigências competitivas com a finalidade de formar uma elite para salvaguardar sua parte no mercado e manter um posto relevante nas classificações comparativas internacionais dos sistemas de educação (CHIZZOTTI, 2012, p. 435).

Nessa perspectiva, não se deve ignorar a pesquisa do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017), a qual demonstra numericamente pelas estatísticas que professores sem formação

adequada na Educação Infantil são 33%; no Ensino Médio, alcança a cifra de 46,3%; apenas 38,9% de escolas públicas do Ensino Fundamental possuem bibliotecas; outros insignificantes 3,3% de escolas têm laboratório de ciências; a tão propalada revolução tecnológica não alcançou a totalidade das escolas, visto que pouco mais da metade tem acesso à internet (52,6%); e, daquelas que possuem acesso, apenas um terço (37,9%) possuem laboratório de informática; sobre o salário, o professor é o profissional de nível superior com menor rendimento – entre outros aspectos, o docente trabalha em várias escolas e até em três turnos para garantir uma renda mínima para si e para sua família.

O currículo escolar, onde a Base Comum é pensada primordialmente para o mercado de trabalho, não o trabalho como valor em si, mas o mercado despersonalizado, deve preparar o estudante para se tornar uma peça da engrenagem da grande máquina que formata ou transforma os indivíduos em meros executores, negando-lhes suas identidades, suas personalidades, sua cultura, seus saberes e seus fazeres.

As doutrinas neoliberais apontam para uma sociedade excludente e a manutenção dessas estruturas. Para mudar essa situação, é necessária revisão dos padrões da escola e da própria sociedade. Não é possível fazer uma educação nova sem uma escola nova, sem a valorização efetiva dos professores, não apenas nos discursos oficiais, mas na prática cotidiana, traduzida em melhor valorização profissional, condições adequadas de trabalho, formação inicial e permanente; além de melhores condições sociais das famílias de seus estudantes. Chizzotti (2016, p. 563) recorda dos objetivos que se pretende com a escolarização, sejam políticos, econômicos e culturais: “[...] a acumulação competitiva e concorrencial de conhecimentos, como na Coreia do Sul e outros países, ou a igualdade, o desenvolvimento pessoal e social, como na Finlândia e outros sistemas de ensino”.

Na mesma linha de pensamento, Price (2014) declara:

Um investimento em professores e escolas públicas, ao invés de resgatar especuladores vorazes e capitalistas de risco, seria o investimento mais sábio de todos, com dividendos.

As escolas são só as últimas na fila, as recipientes da pobreza e da decadência das cidades. É melhor consertar as cidades, desenvolver programas de trabalho governamentais, consertar as estradas, pontes, infraestrutura, botar as pessoas de volta no trabalho para que o dinheiro flua e mais renda seja gerada para voltar para nossas comunidades e escolas sitiadas. Começar a abordar a natureza sistêmica real dos nossos problemas comunitários e educacionais (PRICE, 2014, p. 1624).

Vale ressaltar que não é possível um ensino único, de norte a sul do Brasil, de leste a oeste, pois a realidade de cada escola pública ou particular é diferenciada, perpassa desde as condições geográficas, infraestrutura, mobiliário, mais objetivas; até mesmo seus professores (sua formação, profissionalidade, métodos e técnicas de ensino); e estudantes que carregam suas subjetividades, seus sonhos, seus desejos, seus projetos de vida e de aprendizagem. Como ter um ensino igual se os professores e a formação que tiveram não foi igual? Aqui há um erro grosseiro, a crença de que o ensino se configura ao modo de uma lei da física, ou seja, quaisquer que sejam as condições o resultado deste será o mesmo. Sacristán (2017) reconhece que o ensinar não implica a aprendizagem do conteúdo por parte do estudante do mesmo modo que o professor planejou, pois estão implícitos vários outros fatores, tais como sociais, políticos, econômicos.

De outro modo, apesar do discurso oficial apontar para a grande participação da sociedade na discussão na Base Comum, questiona-se a veracidade desses fatos (CÁSSIO, 2017). Isso pode ocasionar a oposição dos professores e o não alcance dos objetivos esperados; dessa forma, a transformação esperada da educação e a garantia do aprendizado continuam não se efetivando nas escolas públicas do país, tornando a educação um território a ser disputado pelas várias forças que estruturam a sociedade e atuam, buscando a hegemonia (CARNOY, 2017; PONCE; ROSA, 2014).

De acordo com Silva, Alves Neto e Vicente (2015) e Sacristán (2017), são características das sociedades modernas a fragmentação e a diversificação de grupos sociais, constituindo-se como desafio para a democracia organizar e dar voz a interesses variados, fragmentados, conflituosos. Esses grupos sociais estão presentes no cotidiano da escola e lutam por espaço, na tentativa de administrar essa realidade conflituosa ou administrar esses conflitos para garantir o direito ao aprendizado.

Segundo esses autores, a Base Comum serviria apenas para reforçar os sistemas de avaliação em larga escala, diminuindo o controle dos professores sobre o que ensinam, reforçando a característica homogeneizadora do processo, negando a diversidade de experiências curriculares.

Sacristán (2013) aponta que, para mudar a realidade da escola e se alcançarem os resultados esperados, é necessária uma mudança da cultura, a qual passa pela elaboração de políticas públicas de formação e apoio aos professores. Quando se destaca a mudança da

cultura, deve-se pensar o conjunto da sociedade, seus valores, suas crenças, os projetos de sociedade e de homem que se deseja formar: aquele marcado pelos processos competitivos, preparado para lidar com testes padronizados, ser o melhor, suplantando os outros; ou aquele que trabalha pela justiça social, cooperação, partilha, generosidade, liberdade e autonomia.

Segundo Macedo (2016, p. 51), a Base Comum é apresentada como solução para uma ampla variedade de problemas educacionais, “[...] que um currículo nacional padronizado vai resultar em maior acesso, equidade e resultados educacionais para todos os alunos”. A padronização das avaliações, por consequência, gera mais lucros às instituições que gerenciam esses modelos de avaliação, à formação de professores bem como à produção de material didático exigido a partir das reformulações do currículo.

A defesa da necessidade de uma Base Nacional Comum também foi ratificada em decorrência de que, atualmente no País, o que pauta a base curricular da educação básica são as avaliações externas, e de modo similar o trabalho do professor é direcionado pelo mercado editorial, via a adoção dos livros didáticos contendo os conteúdos para as provas (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 359).

Em vista disso, novas interrogações são postas: como vai acontecer o financiamento dessas mudanças estruturais para as escolas e professores, se foi promulgada a PEC 55/2016 que congela o aumento do financiamento público para saúde e educação por 20 anos, com impactos a partir deste ano de 2018? Não é possível afirmar que se vá melhorar a educação ou mesmo garantir a política educacional sem se preocupar com a solução para os problemas político-sociais.

De outro modo, a Base Comum traz consequências no processo de formação inicial e continuada dos professores, na produção do material didático, demandando mais recursos e despesas por parte do poder público. Consequentemente, como vão ser articuladas essas novas despesas e o contingenciamento dos gastos orçamentários? Quem vai ganhar com a produção do novo material didático adequado às mudanças trazidas pela BNCC? Esses investimentos deveriam ser direcionados à formação inicial e continuada dos professores ou programas de valorização do magistério. Sob esse aspecto, é emblemático o exemplo da Finlândia, a qual priorizou o investimento no professor, não apenas a mudança curricular (BASTOS, 2017). Do mesmo modo, Ponce e Rosa (2014) destacam o papel do professor, a compreensão de sua relevância como figura-chave no processo educativo.

A escola, como afirmam Price (2014) e Sacristán (2017), faz parte de um sistema mais amplo, os resultados da escola, dos estudantes, dos professores interagem a partir dos aspectos econômicos, políticos, sociais, comunitários, renda familiar, saúde-doença, participação dos pais e a educação destes vão impactar nos resultados escolares de seus filhos/estudantes.

Assumir a Base Comum é contraditório, é gerador de maiores despesas, alocando mais dinheiro público na mãos dos empresários, pondo esses grupos no centro do poder decisório sobre os destinos das classes populares e seus processos formativos, como afirma Price (2014). Dessa forma, alcançar a cidadania e a autonomia crítica torna-se tarefa mais difícil se os processos de educação objetivam apenas a formação de mão de obra barata para um mercado de trabalho desregulamentado, seguindo os padrões neoliberais do Estado mínimo e dos escassos direitos dos trabalhadores. A partir dessa perspectiva, são discutidas, a seguir, as classes multisseriadas na Amazônia.

3 O ENSINAR E O APRENDER NAS CLASSES MULTISSERIADAS DA AMAZÔNIA

O contexto geográfico, seus rios e suas florestas, a presença de uma escassa população espalhada ao redor das margens de seus rios, as várias etnias indígenas, a mistura com os brancos europeus formou várias heterogeneidades na região Amazônica, marcando a forma em que se desenvolvem os processos educacionais.

3.1 A influência da Amazônia no processo de educação das crianças

A região Amazônica possui a maior variedade de espécies de fauna e de flora do mundo. Com uma extensão territorial de mais de 5 milhões de km², mais de 60% dessa área estão no Brasil. A chamada Amazônia Legal abrange os estados do Acre, Amazonas, Amapá, Mato Grosso, oeste do Maranhão, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Quanto ao processo de aprendizagem não se pode negar a influência dos fatores ambientais na efetivação desse processo. O ambiente compreende as condições materiais da existência, sociais e culturais podendo contribuir ou dificultar o processo de aprendizagem. Desse modo, as crianças e os adolescentes ribeirinhos na Amazônia vivem as influências das peculiaridades regionais: o ritmo das águas com suas subidas e descidas; a forte presença da floresta com sua variedade e grandeza das árvores; as longas distâncias entre os povoados; a

presença dos índios (habitantes primitivos do lugar); a forte miscigenação. Além da luta pela própria sobrevivência, pois precisam conhecer cada detalhe do lugar onde habitam para poder tirar seus alimentos, seja do solo, após a enchente, seja dos lagos, reservatórios de peixes.

Sob esse aspecto, Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 30) afirmam sobre os povos que habitam a Amazônia: “[...] requer um (re)conhecimento da grande diversidade ambiental e social da região, noutras palavras, é preciso tomar como ponto de partida o desenvolvimento histórico da região”. Dessa forma, é preciso levar em conta as múltiplas interações homem-natureza que influenciam os processos sociais, portanto, as condições daquela população.

Tocantins (2000) aponta para a imbricada relação entre o homem e a natureza, pois, em certo aspecto, os rios comandam a vida, seu ciclo das águas, a construção das cidades, as vilas, os povoados, as habitações ao longo dos cursos d’água, pois são as estradas, os meios de comunicação, o contato com as várias culturas que formam a região.

Os cursos fluviais que retalham o vale, à semelhança de filamentos numa folha descomunal, guardam, em seu dorso, além do líquido brotando nos frígidos picos andinos, fluindo das fontes nas serranias, descendo das estâncias do planalto, o caráter eminentemente social do sistema hidrográfico do Amazonas, a vocação de governo sobre a existência humana, ampla e imperiosa (TOCANTINS, 2000, p. 275).

Esse modo de viver pode ser visto como primitivo e oposto ao modo de vida das populações urbanas, marcadas pela lógica da produção em larga escala, uso intenso dos recursos naturais, forte presença das tecnologias, consumo exagerado, aglomerações urbanas, distanciamento da natureza, tentativa de domínio do tempo e do espaço natural.

Pinto e Victória (2015) descrevem esses aspectos para compreensão da interação com a escola: o geográfico, com as cheias e as vazantes dos rios, que modificam o calendário escolar em virtude da escola ficar submersa durante a cheia, inundando “[...] de sentidos culturais e sociais materializados pelo cotidiano imbricado com a natureza, principalmente com o rio” (PINTO; VICTÓRIA 2015, p. 24214). Essa realidade complexa forma a teia de relações entre o ensino e a aprendizagem das crianças e adolescentes ribeirinhos, abrangendo os conhecimentos adquiridos pela convivência nas comunidades, nos rios e na floresta Amazônica. A partir desses conhecimentos, os professores são responsáveis pela arte de educar, formar cidadãos na realidade peculiar do lugar.

A aprendizagem tem como mediação o professor e o estudante, tendo como principal objetivo a construção do conhecimento. Esse processo de construção é mútuo, visto que ensinar

e aprender são processos inseparáveis – lembrando Freire (2002), o qual afirma que quem ensina aprende e quem aprende ensina. Isso contribui para a transformação do estudante, que aprende o conhecimento formal, a riqueza cultural acumulada ao longo dos anos pela humanidade e consolida um novo conhecimento a partir de sua realidade local.

Segundo Libâneo (1995, p. 6), o conhecimento tem uma dimensão social: “É sócio porque compreende a situação de ensino e aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos”. Ao mesmo tempo que: “É construtivista porque o aluno constrói, elabora seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com ajuda do professor” (LIBÂNEO, 1995, p. 6). O professor é, portanto, o principal agente do conhecimento que leva o estudante ao objeto de forma contextualizada, sendo preponderante, ainda, em um contexto em que os recursos da moderna tecnologia não alcançaram a totalidade da vastidão do vale amazônico, pois, em alguns deles, falta até mesmo a energia elétrica, ou, quando a possuem, seu uso é racionado, funcionando apenas em alguns horários do dia.

O papel da escola também é fundamental no processo ensino e aprendizagem. A escola bem organizada, atraente, que possui um ambiente escolar agradável estimula o processo de construção dos conceitos básicos do estudante. Este é sujeito ativo no processo, visto que o que se busca é a atividade do estudante, que ele se torne senhor de seu conhecimento, assuma a posição de construtor e não apenas um mero reproduzidor das ideias e dos conceitos de outro. Isso implica outra discussão sobre a realidade amazônica trazida por Pinto e Victória (2015, p. 24221). Os autores destacam “[...] a falta de reflexão sobre os processos culturais vividos no dia-a-dia e pouco ou quase nunca inseridos no contexto do currículo dessas escolas”. Desse modo, as especificidades do contexto regional, sua geografia, suas populações, seus saberes não são respeitados quando é imposto um currículo e uma cultura alienígena, naquele espaço e naquela cultura específica, consolidando uma visão de cultura inferior ou de invisibilidade, como afirmam também Fraxe, Witkoski e Miguez (2009).

3.2 Classes multisseriadas na Amazônia

Compreendem-se como classes multisseriadas aquelas que “[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsáveis pela classe” (INEP, 2007, p. 25). De acordo com Parente (2014), as

classes multisseriadas surgem como opção política para atender a uma população historicamente excluída da escola, sendo tal oferta mais visível em países subdesenvolvidos, a exemplo do Brasil, que possui 45.716 escolas com classes multisseriadas, segundo os dados do Censo de Educação de 2011.

Na Amazônia, as escolas ribeirinhas também são organizadas em classes multisseriadas devido às grandes distâncias das comunidades, ao baixo número de estudantes em cada série/ano, aliados à falta de professores tanto em séries iniciais quanto finais do Ensino Fundamental. Esse quadro torna-se mais grave ainda pela deficiência na formação dos professores, mais de 56,24% deles sem formação superior, além de expressiva parte deles serem temporários, “[...] contratados por um período de quatro meses, distratados e recontratados continuamente no início e no fim de cada semestre letivo, isentando as prefeituras de efetuar o pagamento de direitos trabalhistas” (HAGE; SILVA; BRITO, 2016).

Em se tratando do ensino e da aprendizagem nas salas multisseriadas, o estudante precisa de um acompanhamento diferenciado e, devido a isso, o professor nem sempre consegue atender a essas demandas. Como afirma Davini (2010), o processo em uma classe multisseriada torna-se ainda mais lento e demorado tanto para o professor quanto para o estudante.

[...] a aprendizagem não é alcançada de forma instantânea nem por domínio de informações técnicas, pelo contrário, requer um processo de aproximações sucessivas e cada vez mais amplas e integradas, de modo que o educando, a partir da reflexão sobre suas experiências e percepções iniciais, observe, reelabore e sistematize seu conhecimento acerca do objeto em estudo. (DAVINI, 2010, p. 288).

Trabalhar com classes multisseriadas não se limita apenas ao trabalho com um grupo heterogêneo, com interesses e expectativas variadas. Ele vai além, pois representa desafios a serem superados no cotidiano tanto pelo professor quanto pelos estudantes, indo desde a falta de recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada, professores despreparados para lidar com a situação da multisseriação. Segundo Parente (2014), muitos professores saem da licenciatura sem ter ouvido falar das classes multisseriadas porque os programas de seus cursos não discutem a temática, tanto em seu aspecto legal quanto metodológico. De acordo com Beltrame (2009):

Os estudos sobre as escolas do campo revelam que, nesse contexto de contradições e desencontros políticos e administrativos, o professor(a) é o elo que permanece em meio às circunstâncias adversas. Apesar das dificuldades,

ele/ela está lá. Sua presença solitária, isolada, revela a persistência e a tenacidade que caracteriza sua trajetória. Ele/ela e seus alunos sobrevivem em meio à precariedade, desenvolvendo um percurso de relações de saber e de reconhecimento mútuo (BELTRAME, 2009, p. 3).

Nesse sentido, os docentes que trabalham nas comunidades da Amazônia precisam ser valorizados não apenas no sentido econômico, mas reconhecidos como sujeitos fundamentais para a educação das crianças ribeirinhas.

Em se tratando das classes multisseriadas, para garantir o seu direito à educação, segundo Caldart (2002):

A população do campo tem direito a luta por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação e que seja do e no campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação que seja pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).

As crianças da Amazônia que vivem às margens dos rios e dos lagos da região têm, portanto, o direito a ter acesso à educação de qualidade no seu lugar, não com uma educação escolar fora do seu espaço, do seu contexto geográfico, histórico e cultural, mas a partir da sua realidade local.

3.3 A educação do/no campo como direito

Apesar de o Brasil ser um país de forte tradição agrária, muito pouco fez em prol da educação no/do campo, como é comprovado historicamente por sua legislação, desde quando o país deixou de ser Colônia, ainda na primeira Constituição até a atual de 1988, pois nunca foi feita qualquer referência à educação do/no campo.

Historicamente, a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação “no campo”, descontextualizada e oferecida para uma minoria da população brasileira. A escola brasileira, desde o seu início até o século XX, serviu e serve para atender às elites, sendo inacessível para grande parte da população rural.

A Constituição de 1988, com sua proclamação no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988, p. 137), passou a olhar de outra forma para a escola no campo, e assumiu a obrigação pública de dar educação a todos os cidadãos em qualquer parte do país com as várias modalidades de ensino.

Em 1996, foi criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96), que estabeleceu o trabalho diferenciado nas escolas rurais:

Art. 28 – 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 trabalho agrícola e às condições climáticas;

III adequação à natureza do trabalho na zona rural [...] (BRASIL, 1996, p. 27836).

Contudo, de acordo com a LDB, quanto à questão dos conteúdos curriculares para a Educação Básica do campo, manteve-se, ainda, um ensino com a mesma característica das escolas urbanas, não respeitando suas especificidades. Segundo Parente (2014), em 2002, houve um avanço: a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que traz parâmetros, conceitos e métodos para as escolas do campo, definindo uma série de situações da educação rural.

Apesar desse avanço na Educação no campo, infelizmente a realidade dessas comunidades escolares ainda é longe de ser a ideal: estruturas físicas precárias, falta de investimentos, currículos inadequados e a falta de interesse político e da própria população atendida, o que não está muito distante das escolas urbanas, como reconhece a autora. Segundo o Inep (2007):

As escolas rurais apresentam características físicas e dispõem de infraestrutura bastante distinta daquelas observadas nas escolas urbanas. Por exemplo, enquanto 75,9% dos estabelecimentos urbanos estão equipados com microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso. Equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais (INEP, 2007, p. 29).

A situação agrava-se quando trazida para a Amazônia, já reconhecida por seu baixo índice de avaliação medidos por testes padronizados, como o IDEB. Apesar de a Constituição Federal garantir a educação como direito, sendo reforçado pela LDB e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, o descaso com a educação ribeirinha é grande, pois as classes multisseriadas são criadas para atender a uma população que historicamente teve negado seu direito à educação.

O Decreto Federal Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu Art. 2º, estabelece como princípios para educação do campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

As classes multisseriadas no contexto da educação das crianças do campo foi uma das formas mais favoráveis encontradas para levar a educação para as comunidades ribeirinhas distantes das áreas urbanas. Para isso, devem ser levados em conta alguns aspectos dessa escola, tais como o currículo escolar, a formação dos professores, a estrutura física das escolas e os materiais didáticos.

3.4 O currículo escolar para a educação ribeirinha e as classes multisseriadas

Conforme Sacristán (2013), não é apenas um conceito teórico para explicar o mundo, mas constitui uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas, condicionando as suas práticas, conformador da realidade do sistema de educação ao mesmo tempo que é condicionado pelas práticas dominantes. Como o autor afirma de modo simplificado, o currículo é “[...] o conteúdo cultural que os centros educacionais tratam de difundir naqueles que o frequentam, bem como os efeitos que tal conteúdo provoca em seus receptores” (SACRISTÁN, 2013, p. 10). O autor destaca, ainda, o papel da cultura, sendo o currículo a ponte entre a cultura e a sociedade, e entre a “[...] cultura dos sujeitos, a sociedade de hoje e a de amanhã, estabelecendo as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância” (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Como estabelecer um currículo para classes multisseriadas da Amazônia? Segundo Hage e Barros (2010, p. 349, grifo do autores), deve-se buscar a “[...] possibilidade de transgredir à ‘precarização do modelo seriado urbano’ que constitui o traço identitário dominante das escolas multisseriadas”. O que se configura em mais um dos tantos desafios que significa educar na Amazônia, ou, talvez, o mais desafiador seja, em suas palavras: “Como ressignificar o currículo da escola do campo de forma que articule a Amazônia à realidade nacional e internacional contemporânea e rompa com a precarização das escolas do campo, expressa em grande medida através das escolas multisseriadas?” (HAGE; BARROS, 2010, p. 349).

Uma possível resposta à questão seriam políticas públicas que alterassem o atendimento precário às escolas do campo, os materiais didáticos, a formação de professores e os conhecimentos curriculares que fossem mais sintonizados à questão ambiental, cultural e produtiva amazônica, aliados à compreensão das heterogeneidades do contexto regional. Na mesma linha de pensamento, Pinto e Victória (2015) destacam o imperativo de estabelecer-se um diálogo com as experiências locais, não apenas um processo de transmitir os conhecimentos produzidos a partir de outros contextos sociais e culturais.

Sacristán (2017, p. 30) lembra que, “[...] quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.”. Desse modo, o conhecimento mais valioso para o estudante ribeirinho é aquele que percebe o reflexo de seus projetos e suas intencionalidades, é aquele que traz a marca de sua cultura, de sua identidade. Souza (2006) diz que aprender vai lhe permitir ver e compreender o mundo de outro modo, com outros olhos, sem negar suas raízes culturais.

3.5 Formação de professores

“Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para escola. Não damos conta de separar estes tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós” (ARROYO, 2000, p. 27). Trazer à discussão a formação dos professores é apontar sua centralidade no processo educativo, sua preponderância em qualquer discussão que proponha mudança nos currículos, nas práticas, nas escolas, nas culturas. Sem a sua colaboração, seu envolvimento, sua participação, é lançar ao fracasso as ideias de mudanças na e para a escola (PONCE; ROSA, 2014; SACRISTÁN, 2017).

Para Sacristán (2017), o professor é mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, agente do desenvolvimento curricular, modelador dos conteúdos. Isso, de certo modo, implica analisar e criticar os currículos de formação dos professores, como formar esse profissional para lidar com cenários tão diversos que compõem a escola pública, quanto mais, a escola que está imersa em meio à floresta, aos rios e aos lagos da Amazônia, com sua heterogeneidade, suas marcas das margens dos rios, em que determinados momentos não haverá aula porque a subida das águas penetrou no prédio da escola, ou a vazante ocasionou o aumento do tempo para alcançá-la. Ainda, os recursos pedagógicos, alguns de alta tecnologia, que foram apresentados no processo de formação que não podem ser utilizados, pois há escolas que sequer tem energia elétrica, ou até mesmo biblioteca, quando muito, uma sala de leitura (HAGE; BARROS, 2010). Ou, ainda, no curso de licenciatura não havia sido discutida a possibilidade de atuação em uma classe multisseriada (PARENTE, 2014).

Por isso, deve-se reconhecer o professor como sujeito do conhecimento. Ele não pode ser mero executor dos planos projetados por outros, prestar apenas o papel de técnico; ou ser como agentes sociais que se movem de acordo com as forças e os mecanismos sociais. Na visão de Tardif (2016), transforma-se o professor em um boneco de ventríloquo, quando, na verdade, ele é um ator, alguém que assume sua prática a partir dos sentidos que ele dá a sua profissão. Os docentes são sujeitos e figuras-chave na implementação dos programas curriculares oficiais (PONCE; ROSA, 2014). Desse modo, a formação dos professores para classes multisseriadas vai exigir uma formação diferenciada, que promova uma base de conhecimento teórico e metodológico sólido, que lhes permita lidar com o cotidiano diferenciado, assumindo seu projeto de formar o humano de modo intencional e consciente, como afirma Arroyo (2000).

Em virtude disso, desde o fim dos anos de 1990, os movimentos sociais populares lutaram por uma política pública de formação de educadores para a educação do campo em diversos encontros que realizaram (HAGE; SILVA; BRITO, 2016), uma formação qualificada para atender às especificidades do campo, sendo reconhecida em sua especificidade e modalidade de educação somente no fim do século XX. Isso levou à criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), no âmbito do MEC, visando dar apoio à implementação de cursos de licenciaturas em educação do campo a partir de instituições públicas voltadas à formação de professores para docência nos anos

finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para as escolas do campo, que foi resultado das alianças entre os movimentos sociais e as universidades públicas.

Arruda e Oliveira (2014) afirmam que a implantação dos cursos de licenciatura em educação do campo são o resultado do processo de democratização do país, quando a população passou a ter mais acesso ao Ensino Superior, bem como das ações entre os Ministérios do Desenvolvimento Agrário e o MEC.

A LEC tem seu desenho curricular no regime de alternância, uma proposta socioeducativa que nasce nas comunidades da Península Ibérica, e como público-alvo alunos que comprovem vínculo efetivo com o campo. A organização curricular do curso, com base na pedagogia da alternância, possibilita que o processo formativo do futuro professor ocorra através do itinerário: tempo comunidade – tempo escola – tempo comunidade (ARRUDA; OLIVEIRA, 2014, p. 176).

Ao analisarem a licenciatura em educação do campo, os autores afirmam que a diferença do curso está na organização curricular, no público atendido, no envolvimento dos estudantes (vindos dos movimentos sociais), na universidade, partindo do reconhecimento das diferenças da educação do campo. Isso permitiu a discussão das próprias situações vividas, tanto no aspecto político, econômico quanto sociais nos quais estão imersos, acarretando uma visão diferenciada sobre o valor e o significado da educação.

Entretanto, devido à mudança de governo, as políticas dirigidas às minorias, aos movimentos sociais, foram abandonadas. Segundo a Comissão Nacional de Avaliação das Licenciaturas de Educação do Campo, a manutenção desse programa corre sérios riscos, devido à falta de recursos para alimentação e transporte dos estudantes.

Hage, Silva e Brito (2016) apontam outra dificuldade: os egressos do curso têm dificuldades de inserir-se nos quadros da rede de ensino, pois estas se organizam de forma disciplinar, enquanto que a formação ofertada na licenciatura os habilita para a docência interdisciplinar, ao mesmo tempo que há a redução do número de escolas multisseriadas.

3.6 Infraestrutura das escolas

Quando se pensa em escola, vem ao imaginário a figura de um prédio, uma construção preparada para acolher os seus estudantes, com salas de aula, pátio, quadra de esportes, biblioteca, laboratórios, entre outros equipamentos básicos para atender ao processo de ensino e aprendizagem. Um espaço que deve ser estimulador, funcional e acolhedor.

No entanto, as escolas ribeirinhas da Amazônia não apresentam essa infraestrutura básica, normalmente são compostas por apenas uma sala de aula, tendo de desenvolver um trabalho de sala multisseriada, com mistura de idades, séries e de conteúdo. As infraestruturas das escolas rurais também não são das mais adequadas para o ensino, como é apresentado pelo Panorama da Educação do Campo publicado pelo MEC em 2007, o qual aponta que apenas 6,1% das escolas rurais de Ensino Fundamental possuem bibliotecas, enquanto esse número é 48,2% nas urbanas.

Uma escola sem uma estrutura física adequada para o Ensino Fundamental pode criar para estudante ribeirinho um quadro mental de abandono ou de desvalorização da educação pelo Estado e até mesmo pela sociedade, como Hage e Barros (2010) afirmam. Falta, além da biblioteca e quadra de esportes, o básico: banheiros para os estudantes e o professor, até mesmo energia elétrica.

Condições físicas são necessárias para a execução do trabalho, tornando-o mais aprazível, confortável, menos cansativo, adequado, tanto para o professor quanto para o estudante, à concentração e à atenção das atividades, o que melhora a qualidade do ensino.

3.7 Materiais didáticos

O material didático é qualquer instrumento utilizado com a finalidade de ensino. Sobre esse aspecto, qualquer objeto, por mais prosaico que seja, pode se tornar didático, e não apenas aqueles vistos como tais, a saber: livros, giz, pincéis, copiadoras. O que define o material didático são as escolhas realizadas pelo professor em seu planejamento de ensino, o qual busca aproximar o instrumento ou objeto do conteúdo de ensino a ser apresentado ao estudante, levando-o a reflexão. No dizer de Sacristán (2017):

O professor decide no que se refere à interação com seus alunos, em alguma medida à relação entre estes, ao tipo de atividade que vão realizar, à sequência de tarefas, seu espaçamento, duração, à forma e tempo de realizar a avaliação, escolhe materiais, livros-texto, estratégias de ensino, pondera conteúdos, fomenta um tipo de habilidade ou outro, etc. (SACRISTÁN, 2017, p. 174).

O uso de materiais concretos ou a otimização dos recursos existentes na escola potencializam o processo formativo, tornando as aulas mais atrativas e prazerosas, diminuindo aquele processo das aulas puramente expositivas, do monólogo do professor. Para isso, torna-se necessário ao professor assumir a possibilidade de construção de seus recursos pedagógicos

em conjunto com seus estudantes. Esse processo estimula a análise desses instrumentos de forma mais aprofundada, buscando seus significados e seus sentidos para o ensino e para a sociedade.

Entretanto, nas escolas ribeirinhas, é marcante a falta de materiais didáticos, desde os mais simples, como livros, giz, quadros, mapas, entre outros, como afirmam Hage, Silva e Brito (2016), o que, de certo modo, não é distante da realidade das escolas urbanas, porém essa falta é acentuada devido aos aspectos geográficos e à própria renda dessa população. Isso contribui para desestimular tanto os professores quanto os estudantes ao vivenciarem essa experiência de educação, mostrando o descaso das autoridades, ampliando o sentimento que a saída seja buscar alternativas nas cidades e que a escola da zona rural/ribeirinha vale menos (HAGE; SILVA; BRITO, 2016). Dessa forma, a transformação da realidade educacional das escolas ribeirinhas não será possível apenas com uma mudança curricular.

4 AS CLASSES MULTISSERIADAS PARA ALÉM DA BNCC

As reformas educacionais e curriculares, oriundas de visão pragmática, envoltas a racionalidades científicas, revelam acordos ideológicos, persistindo nas relações capitalistas, aquele velho ideário que classifica como bom aquilo que é produzido lá fora em detrimento daquilo que é produzido aqui. No campo da educação, assistimos a essa escolha por parte dos governantes e de seus representantes, que legitimam a disputa pela hegemonia política.

Segundo Alves (2014), a necessidade da Base Comum é questionada pela maioria dos curriculistas, os quais apontam “[...] o momento internacional de surgimento do modelo de ‘currículo nacional’ e a ideia de que poderia ser importado, sem consideração dos contextos em que se inserissem” (ALVES, 2014, p. 1468). Como se fosse possível sanar as dificuldades do sistema educacional importando uma teoria, a Base Comum, mas deixando de lado as práticas educativas desenvolvidas na escola, a cultura escolar na qual ela está imersa.

A BNCC foi apregoada como garantia ao direito de aprendizagem de todos os brasileiros, de norte ao sul do Brasil, geradora de uma “nova era” na educação, com alinhamento aos mais modernos sistemas de ensino do mundo, preparada por especialistas de cada área do conhecimento, após ampla participação da sociedade. No documento, são estabelecidos o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos têm direito, não importando a faixa etária (BRASIL, 2018). Para sua efetivação, ainda na Apresentação, é

prometida a articulação com os estados e os municípios para que as mudanças cheguem as salas de aula. Aponta como protagonistas dessa transformação: “As instituições escolares, as redes de ensino e os professores” (BRASIL, 2018, Apresentação). Entretanto, políticas públicas tendem a não se efetivarem por negarem o básico de qualquer proposta que envolva outros agentes, nesse caso, os professores, seus principais responsáveis pela implementação (PONCE; ROSA, 2014; SACRISTÁN, 2017).

A fragmentação do currículo e a descontextualização dos espaços da sala de aula correm enormes riscos de se efetivarem no cotidiano de nossas escolas, pois, apesar de os docentes serem apontados como protagonistas da mudança curricular, na Apresentação da BNCC (BRASIL, 2018), são indicados em último lugar, o que representa, historicamente no Brasil, o papel relegado aos professores como técnicos, executores de políticas planejadas nos gabinetes (SACRISTÁN, 2017; TARDIF, 2016). Ademais, os professores das classes multisseriadas não poderiam se envolver no processo de discussão da Base, se lhes falta até mesmo energia elétrica em algumas escolas que trabalham, aliado a um processo de formação deficitário que não os preparou para lidar com a realidade da multisseriação (PARENTE, 2014). Isso também é apontado por Alves (2014) quando afirma que os governos não prepararam os professores para a universalização da escola que atenda ao direito do cidadão à educação.

Caso não se alcancem os resultados esperados, novamente os professores serão responsabilizados, como se fossem os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aprendizado dos estudantes (PARENTE, 2014; PRICE, 2014). Apesar das responsabilizações advindas das alterações do currículo, aos professores não são indicadas as possíveis vantagens que terão com a reforma advinda da Base.

Adotar a Base Comum significa que professores vão ensinar de acordo com os padrões estabelecidos nos testes e serão avaliados de acordo com as notas de seus estudantes. Isso acarreta de imediato duas consequências: em primeiro lugar, a perda da autonomia do professor quanto aos conteúdos e à forma de trabalhá-los, pois serão priorizados aqueles conteúdos que sofrerão um processo de testagem; em segundo, a desvalorização da cultura local, consequentemente a perda dos saberes tradicionais, da cultura e dos valores daquela população local onde está inserida a escola.

Ao refletir sobre a questão da autonomia dos professores a partir do sucesso alcançado pela Finlândia no campo educacional, Bastos afirma:

Os docentes participam intensamente do planejamento escolar e do desenvolvimento dos currículos, que naquela nação não é competência da federação, e sim dos municípios, muito embora estes sigam algumas diretrizes gerais, delineadas pelo governo central, notadamente de ordem programática, que deixam suficiente margem aos municípios para contemplarem aspectos peculiares à realidade sociocultural local (BASTOS, 2017, p. 808).

Sacristán (2017), ao discutir a implantação de projetos curriculares, destaca a modelação ou a interpretação dos professores para explicar os resultados da aprendizagem dos alunos. Ao assumir uma nova ideia, os docentes o fazem a partir de seus constructos pessoais e, ao desenvolvê-la, também a interpretam e a modelam, a partir de suas finalidades e percepção das demandas dos alunos, ao mesmo tempo que estão envolvidos por seus interesses, seus projetos, suas expectativas; além disso, sentem-se mais seguros quanto a determinados conteúdos, os quais os desenvolverão melhor do que outros, dando, então, menos atenção.

É importante destacar, ainda, o aspecto relativo aos apoiadores da Base Comum no Brasil, grupo formado por empresários e funcionários públicos cooptados para assumir essa proposta. Nos Estados Unidos, Price (2014), ao analisar a Base Comum americana, também apoiada e fomentada por empresários, destaca que assumir essa proposta é colocar os empresários no comando da educação nacional, adaptando-a segundo a lógica do mercado.

A proposta da Base Comum fomentada por grupos empresariais não é o de garantir o pleno direito à educação de toda a população brasileira, estimular o pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades e de competências, mas transformar os estudantes em consumidores. Isso é ainda mais controverso, pois os empresários irão obter ganhos financeiros fabulosos com a produção de material didático que deverão ser alterados para atender às novas exigências da base, a promoção de cursos de formação de professores segundo os novos padrões curriculares, além de formar seu imenso exército de reserva.

A partir desse cenário, devem ser indicadas algumas alternativas à proposta da Base Comum. Inicialmente, Alves (2014) e Price (2014) lembram que os técnicos que estão distantes da realidade educacional possuem a crença de que a simples elaboração e a aprovação de uma lei possa mudar a realidade das salas de aula e das escolas. Não percebem a complexidade que é a escola e seus processos, bem como a força da cultura nas alterações que se dão em seu interior. Na mesma linha de pensamento, Tardif (2016) destaca o papel do professor, seus saberes, suas intencionalidades, no desenvolvimento de suas práticas, visto que o docente faz as suas escolhas, não é simples executor de ordens como é proposto pelos apoiadores da Base.

Nas afirmações de Ponce, Rosa (2014) e Sacristán (2017), os professores podem exercer, assim, um papel contra-hegemônico.

Por isso, Hage e Barros (2010) apresentam propostas, não imposições, para o currículo e intervenção nas escolas multisseriadas, a partir da realidade das comunidades ribeirinhas e do campo: pôr as escolas do campo nas agendas dos órgãos públicos, para que saiam do anonimato; a construção de uma nova proposta de currículo organizada a partir da realidade do campo, vinculada à formação dos professores; estudar os saberes docentes a partir dos múltiplos contextos sociais; a superação das unilateralidades de práticas curriculares exercidas no espaço de sala de aula; repensar o seu conhecimento e a sua dinâmica levando em conta a realidade da Amazônia e do Brasil.

Pensar em um currículo para educação ribeirinha deve ser visto como nos apresenta Souza (2006, p. 65): “[...] é necessário fazer mudanças, principalmente no que diz respeito ao currículo oficial, onde aprender não seja visto como uma obrigação ou dever a cumprir, mas como possibilidade de ver o mundo com outros olhos”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhum discurso é neutro em si, carrega intencionalidades, propostas de homem e de sociedade, visões econômicas, políticas, societárias, objetivando o desejo de transformar a realidade a partir de suas propostas. No momento presente, o discurso oficial torna-se porta voz de grupos políticos e econômicos, expondo sua forma de pensar a sociedade: homogênea, elitista, discriminatória, que se traduz na negação e na supressão de direitos conquistados nas lutas dos trabalhadores, das minorias esquecidas e daqueles que ousam pensar diferente da classe hegemônica.

É sob esse viés que se apresenta a defesa de uma Base Nacional Comum Curricular, ou, simplesmente, Base Comum. Essa é mais uma tentativa de uniformizar a educação nacional gerando um imenso mercado consumidor de produtos e de serviços oriundos das classes hegemônicas transnacionais e nacionais conforme preconizado por seus representantes, organismos econômicos internacionais e o seus aliados nacionais, além de garantir mão de obra desqualificada para atuar em um mercado de trabalho desregulamentado, com negação dos direitos aos trabalhadores.

A partir do discurso de garantir o direito à educação, novamente será realizada mais uma experimentação com o dinheiro público. O movimento Todos pela Base e seus apoiadores deveriam investir recursos na valorização dos profissionais da educação e exigir que esta se efetive como política pública para transformação da atividade escolar e da cultura do país. Desse modo, poderia atrair professores mais bem preparados para atuar na escola pública melhorando sua qualidade. No entanto, como é possível melhorar a educação brasileira, aqui no caso, na realidade amazônica, se faltam nas escolas professores de ciências, de física, de química, de línguas estrangeiras e até mesmo da língua portuguesa? Além de infraestrutura básica, prédios adequados, mobiliário, laboratórios, bibliotecas? Faltará motivação aos professores para executar as mudanças da BNCC, pois não lhe foram apresentados ganhos, apenas mais exigências, em uma política de culpabilização. Os apoiadores da Base Comum deveriam procurar suprir as lacunas existentes nos sistemas municipais e estaduais em que faltam escolas, professores e material didático para executar e garantir o pleno direito à educação.

Se essa realidade é brasileira, na Amazônia e nas comunidades ribeirinhas as dificuldades são ampliadas. Educar na Amazônia constitui-se um desafio quase tão grande quanto essa região, marcada por sua formação histórica, sua geografia diferenciada, com imensas riquezas naturais, mas de um vazio populacional e de ausência do Estado nas comunidades ribeirinhas. As distâncias entre as comunidades e a falta de professores preparados para lidar com as heterogeneidades configuram-se aspectos contrários à garantia do direito à educação dessas populações. Apesar disso, a educação ribeirinha tenta responder aos anseios das comunidades da Amazônia. Contudo, ainda está muito aquém do que deveria ser de fato ideal. Entretanto, somos conhecedores da imensa capacidade dos professores ribeirinhos em superar os obstáculos.

É necessário denunciar, afirmar as contradições de qualquer projeto de política pública que não contribua para que o direito à educação se concretize nas práticas cotidianas. É necessário articular neste tempo e neste lugar as forças para transformar a realidade da escola. Assim como Freire (2002), chama-se a esperar, a articular as forças para que essa realidade seja reconfigurada para alcançar a justiça social pelo seu currículo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464-1479, dez. 2014.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre – imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 33, p. 173-186, jan./abr. 2014. DOI: 10.5585/EccoS.N33.3719
- BASTOS, Remo Moreira Brito. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, jul./set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227040>
- BELTRAME, Sonia A. B. **Realidades das escolas do Campo no Brasil**. In: AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina. (Orgs.). **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 10-15.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, n. 212, p. 1-3.
- _____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.
- _____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.
- _____. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824-828.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogias do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil. Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v9i17.585>

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2017.

CÁSSIO, Fernando. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal Digital**, 2 dez. 2017. Disponível em:

<<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>>.

Acesso em: 25 mar. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012. DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v26n52a2013-p429a448>

_____. Políticas Públicas: direito de aprender e avaliação formativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 561-576, set./dez. 2016.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0002>

DAVINI, Maria Cristina. **Currículo integrado**. 2010. Disponível em:

<http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11340/curriculo_integrado_0.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar./set. 2010.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, out./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162036>

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016** - Notas Estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2017.

_____. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

LIBÂNEO, José C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente** – estudo introdutório sobre pedagogia e didática. São Paulo: Cortez, 1995.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et. al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000100004>

PINTO, Fabiana de Freitas; VICTÓRIA, Cláudio Gomes da. Educação Indígena e Educação Ribeirinha: singularidades e diferenças, desafios e aprendizagens no contexto amazônico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC/PR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18096_8932.pdf >. Acesso em: 14 mar. 2018.

PONCE, Branca Jurema; ROSA, Sanny S. da. Políticas curriculares do estado brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014.

PRICE, Todd Alan. Comum para quem? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1614-1633, dez. 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez. 2015.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **O Currículo da escola de várzea e o ensino de geografia no município de Parintins**. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. 2. reimp. Petrópolis: Vozes, 2016.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida** – uma interpretação da Amazônia. 9. ed. Manaus: Valer/Edições Governo do Estado, 2000.