



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO RURAL NA AMAZÔNIA: TURMAS
MULTISSERIADAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO, NO
MUNICÍPIO DE MANACAPURU/AM

Maely Amaro dos Santos Galvão

MANAUS-AM
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAELY AMARO DOS SANTOS GALVÃO

EDUCAÇÃO RURAL NA AMAZÔNIA: TURMAS
MULTISSERIADAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO, NO
MUNICÍPIO DE MANACAPURU/AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Galvão, Maely Amaro dos Santos

C314d

Educação Rural na Amazônia: Turmas Multisseriadas na
Perspectiva da Inclusão, no Município de Manacapuru/AM.
Manaus: UFAM, 2009.

111 f.; c/ il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal
do Amazonas, 2009.

Orientador: Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento.

1. Educação Rural na Amazônia 2. Educação Inclusiva
3. Turmas Multisseriadas 4. Formação de Professor
5. Políticas Públicas I. Nascimento, Aristonildo Chagas
Araújo II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU 371.1:331.106.29 (811.3)(043.3)

MAELY AMARO DOS SANTOS GALVÃO

EDUCAÇÃO RURAL NA AMAZÔNIA: TURMAS
MULTISSERIADAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO, NO
MUNICÍPIO DE MANACAPURU/AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento.

Aprovado em 09/03/2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga – Membro
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à Mahéli Giovanna,
Juliana e Maria Isabel, razões do meu viver.*

*A todos(as) os professores que trabalham com
turmas multisseriadas diante dos desafios da
diversidade amazônica.*

AGRADECIMENTOS

Complicado agradecer! É preciso lembrar, no final, de todas as pessoas que estiveram envolvidas na minha life desde o principio do mestrado... Vamos lá...

Agradeço pela inabalável presença e ajuda de Deus em minha vida, pela feliz oportunidade de estar concluindo mais uma etapa de meu constante aprendizado ("Melhor é o fim que o principio das coisas". Eclesiastes: 7.8).

À minha Mãe: Maria Amaro, exemplo de luta, fé e perseverança, pelo apoio incondicional, sempre esteve "muito perto" de mim, mesmo a quilômetros de distância.

À Giovanna, Juli e Bel que me compreenderam, ao abrir mão de alguns dos nossos momentos preciosos. Minha maior motivação!

Edivaldo Galvão, pelo amor expresso em cada gesto de compreensão, lealdade e dedicação.

Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento, obrigada por tudo que me ensinou de modo tão especial! Pelo compromisso e paciência, fez-me acreditar que é possível investir em pesquisas que tenham relevância social, que possam contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Minha gratidão à minhas irmãs e irmãos: Nete, Leo, Lene, Martha, Daniel, Miquéias e Luizinho. Neste momento, cabe aqui permanente gratidão à Luci, companheira e amiga, ficou com a mais especial missão, vivenciando esse momento ao meu lado, cuidando das minhas joias preciosas: Minhas filhas.

Manoel Picanço, pelo incentivo e por sempre acreditar em mim; Francisco Almeida, pela amizade, respeito e consideração.

A todos os professores do meio rural que responderam os questionários, sempre tão receptivos, e aos profissionais que colaboraram para que esta pesquisa fosse realizada.

Ao apoio da Prefeitura Municipal de Manacapuru e Secretaria Municipal de Educação e ao Prof. Msc. Moisés Gomes de Aguiar.

Ao apoio da FAPEAM para a realização da pesquisa.

Agradeço ao Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage, coordenador do GERPERUAZ (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia), pela importante contribuição na qualificação deste trabalho.

Aos meus amigos do mestrado (Turma 2006). Cátia, com quem mais convivi durante esses dois anos, compartilhando momentos difíceis, alegres e desafiadores, sempre disposta e em alto-astral. Cláudio e Josino sempre dispostos a ajudar. À Yolanda e a Luciana, que dividimos o apartamento e nos apoiávamos quando só tínhamos a família por telefone.

Às amigas que fiz em Manaus, Cássia, Tatiana e Cleidimar. E a todos os demais amigos aqui não citados, mas também especiais.

Aos professores do PPGE, em especial ao Prof. Dr. Jorge Gregório, pela capacidade, competência e doação pela pesquisa e pelo apoio a esta manacapuruense.

Ao projeto Piatam, na pessoa do Prof. Dr. Jackson Colares, por compartilhar experiência e momentos de aprendizado.

A todos os que souberam compreender minha ausência física e colaboraram para a realização desta pesquisa.

Agradeço!

Conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram as terras ao capital e proporcionaram à indústria das cidades a oferta necessária de proletários sem direitos.

Karl Marx

RESUMO

A educação no meio rural na Amazônia, na perspectiva inclusiva, assinala para além da diversidade. Pensar na diferença, pessoas diferentes com idades diferentes e ritmos diferentes, porém com igual necessidade de aprender em um cotidiano inclusivo. Trata-se de um contexto bastante complexo, pois revela o enfrentamento de novos desafios emergentes do cotidiano educacional como desafios de ordem: etnocultural, geográfica, psicossocial e principalmente socioeconômica. A realidade educacional no meio rural, principalmente as turmas multisseriadas, é histórica; e o fato é que pouco se tem discutido e estudado sobre a condição que ocorre a educação nas comunidades rurais. Na região amazônica, cheia de contrastes e exuberante natureza, a própria localização geográfica é um diferencial como a época das cheias: o acesso escolar a determinadas comunidades é muito difícil, tornando-se um desafio maior ao docente que atua nas salas multisseriadas no meio rural. Além de suas limitações pedagógicas, o professor pode ser o principal agente pelo processo educacional, capaz de promover mudanças significativas e necessárias, e pôr em prática ações capazes de incluir a todos os educandos no processo, não importando sua cor, povo ou necessidade educacional especial. Esta pesquisa buscou o diálogo entre a educação rural e educação inclusiva na perspectiva de explicitar que a educação rural é inclusiva por seus diferentes aspectos de multiculturalidade e diversidade que caracterizam a escola multisseriada no espaço rural como inclusiva. Os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de se continuar a pesquisa nesta temática, principalmente considerando a educação rural numa perspectiva inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Rural na Amazônia. Educação Inclusiva. Turmas Multisseriadas. Formação de Professor. Políticas Públicas.

ABSTRACTC

The education in rural areas in the Amazon in anticipation notes in addition to the inclusive diversity. Thinking the difference, different people with different ages and different rhythms, but with equal need to learn on a daily inclusive. This is a very complex context, it reveals the face of new emerging challenges of daily life such as education, challenges in order: ethnocultural knowledge, geographical, psychosocial and socioeconomic mainly. The educational reality in rural areas, especially the multi-class, is historic, the fact is that little has been discussed and studied on the condition that happens to education in rural communities. In the Amazon region full of contrasts and exuberant nature, the very location is a gap as the season of floods, the school access to certain communities is very difficult, becoming a greater challenge to the teacher who works in multi-rooms in rural areas. In addition to its educational limitations, the teacher may be the main agent for the educational process, capable of promoting significant changes are necessary, and give effect actions able to include all students in the process, no matter their race, nation or special educational needs . This research has traced the dialogue between education and rural education with a view to explain that rural education is inclusive of various aspects of multiculturalism and diversity that characterize the school multisseriate in rural areas as inclusive. The results of this study indicate the need to continue research this issue, especially considering the rural education in an inclusive perspective.

KEY-WORDS: Rural Education in the Amazon. Inclusive Education. Multi-Classes, teacher Training. Public Policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Número de Matrículas de Educação Básica, por Etapas e Modalidade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/3/2005.....	50
Tabela 02 – Número de Matrículas de Educação Básica, por Etapas e Modalidade, na Região Norte e a Unidade da Federação, em 30/3/2005.....	51
Tabela 03 – Número de Matrículas de Educação Básica, Localização, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/3/2005.....	52
Tabela 04 – Número de Matrículas de Educação Básica, Localização, na Região Norte e a Unidade da Federação, em 30/3/2005.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Distribuição de escolas por coordenação, a escola central e as anexas.....	72
Quadro 02 – Distribuição de escolas por coordenação, a escola central e as anexas.....	73
Quadro 03 – Distribuição de escolas por coordenação, a escola central e as anexas.....	75
Quadro 04 – O que representa para você as turmas multisseriadas?.....	89
Quadro 05 – Como você vê a escola rural com turmas multisseriadas?.....	90
Quadro 06 – Principais dificuldades nas turmas multisseriadas.....	93
Quadro 07 – Condições das escolas multisseriadas.....	94
Quadro 08 – Como você vê o processo de Educação Inclusiva no meio rural de Manacapuru?.....	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Esquema da pesquisa.....	18
Figura 02 – Mapa de Manacapuru.....	24
Figura 03 – Sede do Município de Manacapuru.....	71
Figura 04 – Buriti.....	72
Figura 05 – Professores respondendo o questionário.....	72
Figura 06 – Tucumã.....	74
Figura 07 – Ingá.....	75
Figura 08 – Açaí.....	76
Figura 09 – Pupunha.....	79
Figura 10 – Prédio Escolar Piquiá.....	80
Figura 11 – Escola Piquiá.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa por sexo.....	82
Gráfico 02 – Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa por idade.....	82
Gráfico 03 – Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa por turno de trabalho docente.....	83
Gráfico 04 – Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa por grau de instrução.....	84
Gráfico 05 – Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa autoavaliação na formação docente.....	85
Gráfico 06 – Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa por tempo de experiência docente.....	86
Gráfico 07 – Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa por permanência nas turmas multisseriadas.....	88
Gráfico 08 – Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa quanto à formação específica em turmas multisseriadas.....	91
Gráfico 09 – Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa sobre as principais dificuldades em turmas multisseriadas.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
Introduzindo a Temática do Estudo.....	20
Contextualizando a Temática.....	20
Objetivos.....	21
Delimitação do Problema.....	22
Questões Norteadoras.....	23
Procedimentos Metodológicos.....	23
Organização e Estrutura do Trabalho.....	26
CAPÍTULO 1	
1 – EDUCAÇÃO RURAL: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DO MUNDO RURAL.....	27
1.1 – Terra Produz a Gente: Identidade, Singularidade, Trabalho, Vida e Cotidiano de Existência.....	32
1.2 – Percorrendo Rios e Matas: Entre o Direito à Educação e a Exclusão Social.....	36
1.3 – Situação Socioeducacional: Do Mito à Realidade.....	48
1.3.1 – Censo Escolar: Matrículas de Educação Básica.....	49
CAPÍTULO 2	
2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIANTE DA DIVERSIDADE AMAZÔNICA.....	55
2.1 – Classes Multisseriadas: Do que estamos Falando?.....	56
2.1.1 – Políticas “Homogêneas” para o Multisseriado: Projeto Escola Ativa em Foco....	57
2.2 – Formação de Professor.....	59
2.3 – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	63
2.3.1 – Atendimento Educacional Especializado.....	66
CAPÍTULO 3	
3 – EDUCAÇÃO RURAL NA AMAZÔNIA: TURMAS MULTISSERIADAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO, NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU/AM... 	68
3.1 – Introdução.....	68
3.2 – CONTEXTO: Apropriação do Campo a ser Desvelado.....	70
3.2.1 – As Preferências das Localidades.....	71
3.3 – Perfil dos Sujeitos.....	81
3.4 – Turmas Multisseriadas no Contexto Amazônico.....	86
3.5 – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Meio Rural no Município de Manacapuru/AM.....	94

3.5.1 – Práticas Pedagógicas: Concepção do Gestor sobre a Política de Inclusão no Meio Rural no Município de Mancapuru/AM.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS.....	108

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem marcos de avanços e retrocessos em toda sua trajetória, envolvendo a luta de educadores e as políticas públicas destinadas à educação, uma vez que as políticas educacionais são determinadas pelas condições sociais e econômicas da sociedade.

Desse modo, apesar dos entraves que se tecem no cotidiano educacional, que vão desde vontade política na concepção dessas propostas, aspecto geográfico, e o acesso à escola cidadã, percebemos um diferencial na forma como os educadores encaram os desafios diante das condições da realidade educacional.

Particularmente, em um país de contrastes como o Brasil, onde coexistem as desigualdades econômicas, sociais e culturais, a educação no meio rural vivencia uma situação peculiar com as turmas multisseriadas que está longe de ser contemplada com políticas públicas condizentes com a realidade.

Tal situação põe em pauta a necessidade de um conjunto de fatores indispensáveis à escola e seu funcionamento, como a qualidade do ensino, a estrutura física e social, as práticas pedagógicas e as devidas condições para que os sujeitos sociais atuem efetivamente nesse processo.

Estes fatos apontam cada vez mais para a reformulação das políticas públicas diante do processo educacional, assinalando para uma prática inclusiva, onde não há espaço para discriminação das deficiências, da cultura e do gênero, e que todos têm o mesmo direito a ter acesso a um currículo culturalmente significativo e em tempo completo, como componente de uma classe escolar de acordo com sua idade.

Nesse sentido, o eixo deste trabalho vem propor uma leitura no campo da Educação, buscando reafirmar o direito à educação prevista pela legislação brasileira, sob o enfoque de que a educação no meio rural seja concebida com o olhar inclusivo, com todos os seus ingredientes de facilitação do desenvolvimento do indivíduo humano para o desempenho de seus papéis sociais como pessoa, como cidadão.

O recorte da pesquisa buscou revelar o processo educacional no contexto rural amazônico na perspectiva da Educação Inclusiva, explicitando as implicações quanto ao funcionamento das turmas multisseriadas, considerando a formação docente diante das políticas públicas.

Para melhor compreensão, delineamos um esquema incipiente (Figura 1) que foi se construindo e estruturando ao longo do desenvolvimento da pesquisa, que traduz a abordagem do trabalho.

Figura 1
Esquema da pesquisa



Entre os diversos questionamentos que essa temática sugere alguém poderia questionar o porquê desses eixos imbricados, por que tantos e não só um eixo específico? Ou seria até uma afirmativa para que delimitássemos mais ainda o objeto a ser desvelado. Sabemos que

não se trata de algo simples, todavia a resposta se releva pelo fato de entendermos que a realidade social não é estanque, não se esgota em si mesma e não pode ser vista de modo isolado, fragmentá-la significaria vê-la como algo estático e sem dinamismo; acreditamos que a realidade social “se configura contraditória, expressando no seu cotidiano uma correlação de forças entre classes sociais, a escola, como constitutiva dessa práxis, vê refletidas no seu cotidiano todas e outras contradições sociais” (ANDRÉ, 2002, p. 39).

A sociedade é muito marcada pela fragmentação que está presente na divisão social do trabalho, nas ações que se desenvolvem nas universidades e está presente nos campos do saber. Os campos temáticos se articulam pela especialização, suas produções, criando suas teias de conhecimentos.

Nossa busca se dá pela necessidade de estabelecer um diálogo entre a educação no meio rural e a educação inclusiva, na tentativa de dizer que a educação que ocorre no meio rural é excluída por seu sistema historicamente excludente. São escolas excluídas, culturas excluídas, populações excluídas.

A educação no meio rural, na perspectiva da inclusão, revela o enfrentamento de novos desafios que emergem no cotidiano educacional, seja de ordem etnocultural, geográfica, psicossocial e principalmente socioeconômica; assinala para além da diversidade ao pensar na diferença. Pessoas diferentes com idades diferentes e ritmos diferentes, porém com igual necessidade de aprender em um cotidiano inclusivo.

Hoje, a educação inclusiva não mais vista como uma inovação da educação especial; vem ela gradualmente alcançando uma perspectiva ampliada quanto à sua finalidade no contexto educacional, traduzindo o direito à educação sem a discriminação em relação à deficiência, à cultura ou ao gênero. A educação inclusiva trabalha a diversidade respeitando as diferenças, sem restrições de todos os educandos.

No livro “Educação inclusiva: com os pingos nos is”, Carvalho (2006) fala sobre o respeito às diferenças ao abordar a inclusão de forma a não incluir por incluir. Não se pode traduzir a inclusão apenas como presença física. A verdadeira proposta baseia-se em um projeto que estimule as práticas de solidariedade orgânica e de cooperação tornando-nos mais hábeis e mais fortes, seguros e mais humanos, o sentimento precisa prevalecer sobre as ideias e ações.

Introduzindo a Temática do Estudo

O sistema educacional, na maioria das situações vivenciadas, não proporciona suporte necessário, ou seja, condições básicas e/ou estrutura para que se efetivem políticas condizentes com a realidade imposta.

Abordar a educação no meio rural, na perspectiva da inclusão, implica na responsabilidade do sistema educacional quanto ao atendimento escolar sob a ótica do direito, refere-se ao direito à diferença e à política de igualdade de direito para todos e com todos.

Carvalho (2006) afirma que as escolas inclusivas são para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Acrescenta dizendo que a melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é obrigação que se impõe, para garantir o direito público subjetivo de cidadania das pessoas.

Falar de inclusão social e educacional no contexto rural amazônico é falar da diversidade, e refletir sobre a importância de considerar suas peculiaridades. Uma vez que cada localidade rural possui suas especificidades, expressas nas suas diversas formas de organização e encaminhamento de suas necessidades, reafirmando sua heterogeneidade, não sendo, portanto, homogêneas.

Para Carvalho (2006), a diversidade, hoje, constitui-se em tema central, pois muito se tem debatido sobre a diversidade social, cultural, de gênero, de capacidades, inclusive as comunicativas. Valorizar a diversidade entre as pessoas, principalmente no âmbito da educação, [...] “É fugir da homogeneidade, dos estigmas e dos preconceitos” (p. 87).

Contextualizando a Temática

Ao analisar a realidade educacional no meio rural das escolas multisseriadas, é impactante verificar a estrutura de funcionamento e a modalidade oferecida aos alunos, em uma sala de aula, com várias séries, entre elas a educação infantil.

O professor, além de preencher vários diários de classe com demandas diferentes a cada série, no final do semestre tem de produzir diferentes atas para conferir os índices como evasão, repetência, analfabetismo, distorção idade-série, que nem sempre são proveitosos.

A realidade das turmas multisseriadas é histórica; o fato é que pouco se tem discutido e estudado sobre a condição que ocorre a educação nas comunidades rurais do Brasil.

De acordo com os dados levantados pelo Censo Escolar¹ 2002 sobre o perfil da rede de ensino da educação básica no meio rural, essa população representa 50% das escolas do país. Na sua organização, o Censo mostra ainda que 64% das escolas rurais, que oferecem o ensino fundamental, são formadas, excepcionalmente, por turmas multisseriadas ou unidocentes. São turmas com um único professor que ministra os conteúdos direcionados às quatro séries iniciais do ensino fundamental.

De fato, os estabelecimentos de ensino existentes em comunidades rurais e ribeirinhas, no interior do Brasil, encontram-se relegadas ao abandono, fluindo rios de exclusão e desigualdades socioeducacionais. Estigmatizadas pelo nome de *escolas isoladas*, encontram-se sem perspectivas de transformação, talvez por situarem-se distantes não só pelas condições geográficas, mas por estarem distantes de serem contempladas pelas políticas públicas que não são condizentes com tal realidade.

Desse modo, as diferenças entre as várias modalidades oferecidas no meio rural, em particular as escolas rurais com turmas multisseriadas, apresentam uma realidade com efeitos gritantes, compreendendo o acesso à educação, qualidade do ensino, estrutura e condições das escolas, formação continuada de professores, entre outros fatores, que marcam esse cotidiano pela desigualdade historicamente excludente.

Nesse contexto, surgiu o interesse de conhecer como se dá a educação no meio rural amazônico com as turmas multisseriadas, especificamente no município de Manacapuru (AM), a considerar a formação docente, abordando a problemática da inclusão/exclusão social e educacional diante dos desafios amazônicos.

Objetivos

Pretendemos apresentar um breve resumo da educação rural no contexto socioeducacional brasileiro, visando uma compreensão dos processos sociais que configuram e identificam a população rural e suas peculiaridades, uma vez que esta se apresenta como uma população esquecida, marginalizada e excluída quanto ao acesso dos direitos básicos que consiste a cidadania.

¹ O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente, mediante questionário próprio, nos estabelecimentos escolares da educação básica, sejam eles públicos ou privados. Os dados estatísticos levantados pelo Censo Escolar referem-se às diferentes etapas e modalidades da educação básica, a saber: educação infantil, ensinos fundamental e médio, educação especial, educação profissional, educação de jovens e adultos e educação profissional de nível técnico.

Ainda nas especificidades, analisaremos a prática pedagógica no meio rural, turma multisseriada, articulando-a à formação e prática docente no meio rural, sintonizando, os programas locais como Escola Ativa, seus aspectos pedagógicos e metodologias em relação ao multisseriado.

E, por fim, esperamos que o resultado desta pesquisa possa contribuir para o repensar das políticas públicas educacionais na construção de uma proposta de educação inclusiva para as turmas multisseriadas no meio rural, especificamente do município de Manacapuru (AM), considerando os seus contrastes e desafios.

Delimitação do Problema

A educação assegurada a todos e garantida por lei ainda enfrenta grandes obstáculos, especialmente quando direcionamos o olhar para as turmas multisseriadas, salas de aula formadas por diferentes séries, desde a educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental (até a 4.^a série) e atendida por um só professor, muito presente nas escolas localizadas em todo o meio rural brasileiro, concentrando-se principalmente nas Regiões Norte e Nordeste. Além de pouco discutida entre os especialistas e estudiosos do tema, a educação em turma multisseriada encontra-se submetida ao sistema excludente, pois se encontra esquecida e relegada ao abandono.

É comum encontrar turmas multisseriadas em escolas de comunidades rurais; a realidade educacional no Estado do Amazonas não foge à realidade da educação no Brasil, com o agravante de que o aspecto geográfico obriga o acesso na região ser feito, predominantemente, por via fluvial, como em nenhum outro lugar do mundo. Isso, geralmente, dificulta o acesso e permanência dos alunos nas escolas. Emergindo várias dificuldades no processo escolar, visto que as crianças, quando não vão de canoa, tem de andar por trilhas quilométricas em meio à floresta, expondo suas vidas ao perigo, ao fazer o percurso até chegar à escola mais próxima.

A educação rural com as turmas multisseriadas, distantes de oferecerem uma educação de qualidade, ainda permanecem no processo de desigualdade e exclusão social, já que o sistema é excludente por sua estrutura e funcionamento, excluindo os sujeitos sociais em todos os níveis e por seus diversos fatores, principalmente pelo econômico.

Nesse sentido, a educação rural aponta dados relevantes que põem em pauta a qualidade do ensino, as práticas pedagógicas, e os atores sociais envolvidos nesse processo. Não deixando de pôr em questão o profissional docente que, por sua vez, além de suas

limitações pedagógicas, torna-se o principal agente responsável pelo desenvolvimento educacional, capaz de promover mudanças necessárias, e pôr em prática ações capazes de incluir a todos no processo, não importando sua cor ou necessidade individual.

Questões Norteadoras

Para melhor encaminhamento deste trabalho, optamos por traçar os seguintes questionamentos: Como se configuram as políticas de educação no meio rural em nossa sociedade? Em que estrutura ocorre o ensino no meio rural? Quem são os profissionais docentes que atuam nas turmas multisseriadas? Quais os problemas enfrentados? A formação dos professores da rede municipal de ensino do município de Manacapuru contribui para as práticas inclusivas?

Procedimentos Metodológicos

Diante dos confrontos e incertezas, a educação no meio rural em turmas multisseriadas impõe-se como um desafio a ser desvelado/pesquisado na realidade amazônica. Pois, representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos. Isso quando possivelmente dispõe de um ambiente educacional favorável.

A abordagem que percorre nossa investigação é especificamente qualitativa, pois considera a realidade como algo em construção: “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21.)

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, buscamos utilizar o enfoque histórico-crítico, pois se preocupa em descobrir os conflitos e interesses existentes no cotidiano, contribuindo assim na compreensão do princípio da totalidade e da contradição. A dialética, por fim, possui capacidade de “reter ao mesmo tempo o valor heurístico dos dados e conectá-los com as relações essenciais que não são necessariamente apreendidos através das representações sociais” (MINAYO, 1994, p. 253).

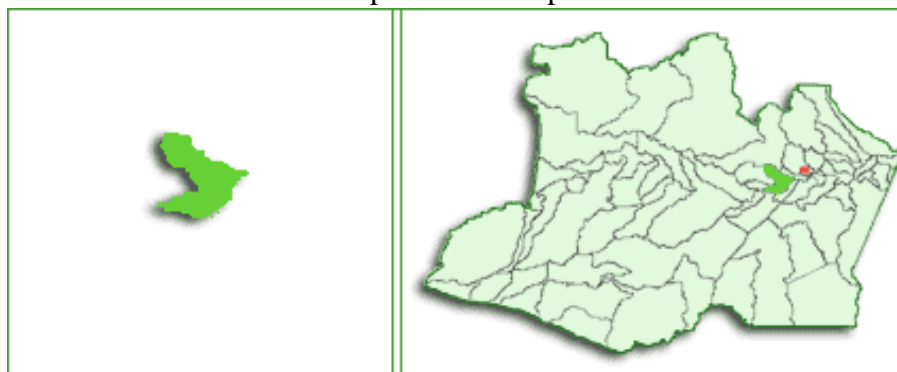
Buscamos analisar o cotidiano escolar visando compreender as relações que ocorrem no interior das escolas com turmas multisseriadas. André (2002) nos lembra que:

O enfoque no cotidiano escolar significa, pois, estudar a escola em sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas. O propósito é compreender o cotidiano como momento singular do movimento social [...] (p. 42).

Nossa investigação foi desenvolvida no município de Manacapuru, especificamente no seu meio rural, onde tivemos como objeto de pesquisa a educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru (AM), considerando a formação docente, envolvendo professores, comunidade e autoridades competentes pela área de estudo.

O município de Manacapuru está localizado numa das mais belas regiões do estado do Amazonas, situado na margem esquerda do rio Solimões, onde se encontra com o rio Manacapuru, a leste do Amazonas. Está entre os mais populosos do Estado com 73.304 habitantes.

Figura 2
Mapa de Manacapuru



Fonte: IBGE – AM.

Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação, são 155 escolas que compõem a rede municipal de ensino. Na sede do município estão 11 escolas e na zona rural concentram-se as 144 demais, com 21 centrais e 123 escolinhas anexas distribuídas ao longo das localidades rurais, em turmas multisseriadas.

Dentre as 144 escolas centrais e anexas delimitamos, então, seis localidades: estrada Manoel Urbano – km 62, Manairão, Calado I, Costa do Pesqueiro, Cabaleana e Marrecão.

A primeira localidade citada trata-se de uma escola central, Benedito Gomes, foi a nossa primeira experiência com turmas multisseriadas, e o acesso a ela é feito por via terrestre.

A localidade do Manairão faz parte da coordenação da Escola Manoel Urbano e anexas, a selecionamos por ser um local de fácil acesso e por concentrar um número considerado de professores com experiência em multisseriado.

No ramal do Calado está a Escola Novo Horizonte, construída recentemente na comunidade Palestina, funciona com turmas seriadas, e a Escola Helena Gomes que tem um professor para turma multisseriada.

As localidades de Pesqueiro, Cabaleana e Marrecão ficam em área de várzea e são escolinhas anexas, o acesso a elas é feito, primordialmente, via fluvial e quando em época de cheia as aulas ficam suspensas, pois as escolinhas ficam alagadas.

Para a seleção foi dado prioridade aos seguintes critérios:

- Escolas localizadas no meio rural do município de Manacapuru;
- Escolas com turmas multisseriadas;
- Escolas que atendam alunos de ensino fundamental;
- Escolas que atendam alunos com necessidades educacionais especiais;
- Escolas com professores em processo de formação.

Com o propósito de analisar as turmas multisseriadas buscando um diálogo entre a educação do meio rural e a educação inclusiva, no município de Manacapuru, utilizamos os seguintes instrumentos:

Pesquisa bibliográfica: que reuniu um conjunto de informações, bem como aspectos legais, para a construção do referencial teórico consistente.

Pesquisa documental: a coleta de informações junto a Secretaria Municipal de Educação de Manacapuru, que teve como finalidade obter documentos ligados à pesquisa que servirão como subsídios na coleta de dados. “A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados” Gil (1996).

Entrevistas semiestruturadas: foram realizadas entrevistas sistematizadas, para verificar o nível de formação dos professores, seu grau de compreensão sobre educação inclusiva e qual sua participação nesse processo. “Por meio da entrevista se pode construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...]. Na semiestruturada, o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender as indagação formulada” (MINAYO, 2007, p. 64).

Observação: para complementar as análises, foram registradas no caderno de campo toda informação que julgamos significativas e necessárias, porque conforme nos diz Gil

(1996), a observação consiste na coleta espontânea sem interferir nos fatos proporcionando vantagens como: a) Ajuda a delimitar problemas de pesquisa; b) Ajuda a construir hipóteses sobre o problema pesquisado; c) Fácil obtenção dos dados sem suspeitas das comunidades observadas” (cap. IX).

Análises e organização dos dados: nessta etapa buscamos seguir, à luz da proposta histórico-crítica, interpretar os dados coletados, considerando o contexto sócio-histórico dos sujeitos que participaram desta pesquisa, atribuindo-se as devidas significações. “É na análise dos dados que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista [...]” (FRIGOTTO, 2002, p. 88).

Organização e Estrutura do Trabalho

Este trabalho se estrutura em três capítulos. O primeiro capítulo discorre sobre a educação rural no contexto educacional brasileiro, abordando um resumo socioeconômico do Brasil rural, focalizando o sistema de ensino, modalidades oferecidas, políticas públicas e a legislação atual vigente, a fim de compreender o processo histórico de exclusão social e seus reflexos no cotidiano rural amazônico.

No segundo capítulo, apresentamos o multisseriado articulando-o à formação e prática docente no meio rural, sintonizando, os programas locais como Escola Ativa e seus aspectos pedagógicos.

O terceiro capítulo trata da educação rural no contexto amazônico numa perspectiva inclusiva, retratando a realidade educacional no meio rural do município de Manacapuru (Am), focalizando as turmas multisseriadas, evidenciando as dificuldades, possibilidades e perspectivas que enfrentam os educadores e educandos. Por fim, a realização deste trabalho visa também indicar alternativas que subsidiem as políticas públicas dos governos municipais na busca de resolver as questões levantadas nesta pesquisa.

CAPÍTULO 1

1 – EDUCAÇÃO RURAL: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DO MUNDO RURAL NO BRASIL

A educação rural em todo seu contexto exprime as características e as particularidades da diversidade brasileira. Assinalando, entre outros aspectos, as desigualdades regionais, que vão desde a situação socioeconômica, o acesso à educação, a qualidade do ensino, condições de funcionamento das escolas rurais, formação de professores, transporte escolar e qualidade de vida no meio rural.

É possível observar que as transformações sociais e políticas são características marcantes do mundo globalizado em que vivemos hoje. A tendência dominante que se instalou na sociedade brasileira, historicamente, tem excluído e marginalizado as pessoas que vivem e trabalham no meio rural, sendo estas rotuladas como uma população atrasada e fora do contexto, a qual o sistema espera que estejam aptas para atuar numa sociedade capitalista.

A situação da educação rural na sociedade é conhecida, exclusivamente, como dado nos documentos oficiais relativos à educação no Brasil. São milhões de pessoas, homens, mulheres, jovens, adolescentes e crianças fadadas ao esquecimento. Muitas vezes, as referências quantitativas são de cunho pejorativo e discriminatório.

Para Araújo (2004), o Estado brasileiro durante a década de 30 é marcado por um equilíbrio instável entre os grupos dominantes e pela incapacidade desses mesmos grupos em assumir o controle político. Com isso, criou-se uma estratégia populista, com o objetivo de manipulação das classes populares, expressa em sua neutralidade nos embates:

Em um momento de crise da hegemonia, o controle sobre as classes populares será um mecanismo básico da burguesia industrial para implantar o seu projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo essa burguesia estabelece um pacto com os grandes proprietários de terra, dinamizando, assim, a preservação da estrutura de dominação no campo. Os trabalhadores rurais, nesse contexto, são postos à parte do jogo político, sendo-lhes negado o direito de associações em sindicatos, além da negação à grande maioria de participação política através do voto. Tornam-se meros fantoches sob o jogo dos velhos coronéis, sem os mínimos direitos de cidadania (p. 66).

Na concepção de Araújo (2004), o desenvolvimento da agricultura no seio da sociedade capitalista caracteriza-se, historicamente, pelo agravamento das contradições antagônicas do modo de produção capitalista e o aumento das lutas dos rurícolas pelos seus interesses essenciais. Com o desenvolvimento do capitalismo, acentuou-se a oposição entre a cidade e o campo. A evolução tecnológica na agricultura dos países capitalistas não diminuiu essa oposição histórica, apenas aumentou ainda mais a desigualdade.

Nos últimos anos, com o retorno dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária e aspectos referentes às condições de vida, das pessoas que vivem e trabalham no campo, a educação no meio rural volta a ser discutida com maior intensidade, dando maior visibilidade às políticas públicas de inclusão social para enfrentar a crise social e estimular a criação de cooperativas entre os trabalhadores rurais.

Como assinala Caldart (2004), a interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, mas só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como *Jeca Tatu* que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: o mercado.

A combinação do trabalho agrícola e industrial é a expressão mais concreta que nega a concepção de que a cidade e o campo são mundos à parte. Na realidade se relacionam, interagem em dependências recíprocas. A subordinação do campesinato aos setores urbanos é de fato constituída pelas relações políticas, construídas [...]. Essa subjugação é denominada descaradamente como *integração*, em que os camponeses são atrelados, dependentes nas formas política, econômica e tecnológica (p. 31).

Na prática, as condições que determinam o modo de vida da população rural concebem-na como algo à parte, subordinadas ao sistema social econômico, gerando cada vez mais o aumento da pobreza e marginalização.

As percepções discriminatórias e preconceituosas, que tratam as populações rurais como atrasadas, devem ser eliminadas. As pessoas que vivem e trabalham no espaço rural, de qualquer forma, interagem com o mundo urbano.

Para Araújo (2004), a ditadura disseminou entre a sociedade brasileira a marginalização e a opressão dos trabalhadores por meio da superexploração do trabalho. As populações rurais e as populações pobres foram excluídas de seus direitos essenciais. Ao Estado militar golpista interessava apenas favorecer o crescimento do bolo burguês.²

O autor enfatiza que a vinculação da educação às necessidades de desenvolvimento de mercado demandou historicamente a difusão de conhecimentos que permitissem as classes hegemônicas o aprofundamento da dominação capitalista nas áreas rurais (e na cidade). Sendo que essa dominação diferenciou-se em termos de organização da produção e, também, pelos graus de desenvolvimento dos mercados regionais e locais do trabalho.

Araújo (2004), ao analisar as influências socioeconômicas na prática pedagógica dos professores rurais, destaca que,

Apesar das limitações decorrentes da imposição e da opressão do capital é fundamental que as camadas populares penetrem nas “brechas” da “democracia” para reivindicarem o direito à cidadania, e a partir daí romperem com a concepção alienada, com base no consumismo e na inércia dos direitos políticos motivada pelo conjunto de relações de produção materializadas no processo de “globalização” (p. 35).

O processo de globalização expressa mudanças significativas, acarretando fragmentações e disparidades sociais, econômicas, políticas e culturais no interior das sociedades. A maioria da população brasileira, e por consequência os rurícolas, não é atendida em seus direitos sociais, sofre por certas privações do direito ao atendimento das necessidades básicas, como: saúde, moradia, alimentação e educação.

É visível que essa exclusão tem sua origem nos processos de centralização da riqueza, de um lado, e o empobrecimento por outro, e uma pequena parte da sociedade mundial retém o poder econômico e político, em comparação ao mínimo poder econômico e político da grande massa populacional do planeta.

A realidade é que estamos vivenciando um projeto elaborado por um pequeno grupo, sob a influência do capital internacional; trata-se, sem dúvida, da fase mais excludente e provocadora do capitalismo (CALDART, 2004).

Para melhor enfatizar a compreensão sobre a realidade nacional segue-se como referência os estudos de Roseli Caldart, a respeito da Educação do Campo. Destacamos, a

² Na visão dos militares, era necessário primeiro que o país crescesse economicamente, para só depois dividir a riqueza gerada. O país, porém, o país cresceu economicamente e não houve a divisão do “bolo”; pelo contrário, durante a ditadura o que se viu foi o aumento da pobreza por conta do arrocho salarial nunca visto na história do Brasil.

seguir, alguns pontos relativos aos problemas enfrentados pela população brasileira, os quais ressaltam os direitos sociais, incluindo ainda: desemprego, fome, violência, falta de habitação, falta de escola, sucateamento do serviço público. A autora resume os principais problemas que a nossa sociedade enfrenta, além dos que já se podem constatar e vivenciar no cotidiano:

- ⇒ Concentração da riqueza e da renda. Somos o país mais desigual do mundo. Os 50% mais pobres ficam com apenas 10% da renda, enquanto os 5% mais ricos recebem 20% dela;
- ⇒ Dependência externa. Estamos perdendo a soberania nacional nas questões da organização de nossa economia. A indústria está sendo desnacionalizada.
- ⇒ Dominação do capital financeiro. Nossa economia é dominada pelas multinacionais e pelos bancos. Estes têm lucros fabulosos quando a conjuntura lhes é favorável, mas correm atrás do governo quando têm prejuízos.
- ⇒ Estado a serviço apenas das elites. O governo administra o Estado apenas para favorecer os interesses de grupos econômicos e financeiros minoritários, em detrimento dos serviços públicos para a população.
- ⇒ Monopólio dos meios de comunicação. Apenas oito grupos econômicos, familiares, controlam os principais meios de comunicação do país.
- ⇒ Latifúndio improdutivo e concentração da propriedade da terra. Apenas 1% dos proprietários são donos de 46% de todas as terras do país.
- ⇒ Bloqueio cultural. As elites brasileiras sempre tenderam a desvalorizar as nossas coisas e supervalorizar tudo o que vem do exterior, incutindo isso na mentalidade nacional. Ao mesmo tempo, o povo brasileiro traz a carga de 400 anos de escravidão e de dominação oligárquica.
- ⇒ Questão ética. Nossa sociedade está ferida moralmente pela inversão de valores humanos, especialmente pela prática do individualismo, consumismo e egoísmo, antivalores que degradam as pessoas, a humanidade (CALDART, 2004).

O Brasil passa por situações embaraçosas, uma vez que depende diretamente de decisões políticas e dos interesses da economia globalizada. Martins (1994) assinala que as grandes transformações sociais e econômicas ocorridas no Brasil contemporâneo não estão relacionadas com o surgimento de novos atores sociais e detentores de um novo e radical projeto políticoeconômico.

As mesmas classes dirigentes responsáveis pelo nível de atraso presente em uma etapa histórica anterior protagonizam as transformações sociais atuais.

Frigotto (1996) pontua no plano educacional, sobretudo, que as consequências do ajuste à globalização excludente e a superestrutura ideológica e da crise ético-política e teórica se dão de forma clara em diferentes dimensões. O Banco Mundial constitui-se no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas também para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização. Os documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), e Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OERLAC/1990), órgãos vinculados à Organização das Nações Unidas UNESCO (1992), traduzem essas concepções para a América Latina.

A educação no Brasil³ na realidade, é concebida pelo Banco Mundial sob a égide do neoliberalismo e das políticas de globalização. As reformas educacionais no país constituem-se um imperativo, na perspectiva de promover a “modernização” dos sistemas escolares, vistos como incompatíveis diante do “reordenamento” econômico, político e social.

Um exemplo, bem claro, dessa afirmação é o “pacote” do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)⁴ que implementou o *Projeto Escola Ativa*. Dado os índices alarmantes de insucesso escolar no meio rural, o governo federal, pressionado por organismos internacionais, assume iniciativas na perspectiva de melhoria do ensino de turmas multisseriadas. Essas iniciativas, além de não contemplarem as reais necessidades da educação rural, ainda deixaram nos professores do meio rural certo conformismo com tal situação.

Araújo (2004), com base em HobsBawm (1998, p. 420), afirma que todas as reformulações na política econômica dos países do Terceiro Mundo (incluindo o Brasil) foram norteadas pelos governos dos países desenvolvidos, por grandes corporações dos países dominantes e por centros de poder internacional representados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

O capital financeiro lidera a lógica da globalização, gerando a exclusão. Vivem-se mudanças, mas que, na realidade, não podem ser consideradas como grandes rupturas. bAs mudanças no processo educacional estão sempre atreladas ao contexto político-econômico e suas relações de poder.

³ Principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, todas as mudanças propostas visaram a uma formulação ideológica, produzidas em meio à crise e contradições do capitalismo.

⁴ Fundo de Fortalecimento da Escola. Programa do Ministério da Educação – MEC, financiado com recursos do FNDE/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia vinculada ao MEC e recursos de empréstimo tomado pelo Governo Federal junto ao Banco Mundial e ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Esse fundo criou o projeto Escola Ativa, que será tratado com maior profundidade no capítulo II.

Para Horta (1983) a intervenção do Estado em todos os aspectos da vida econômica não constitui algo novo na história do capitalismo. Em qualquer etapa do seu desenvolvimento o Estado sempre deteve em suas mãos um papel econômico primordial, e a sua presença sempre foi fundamental nas atividades do capitalismo.

O fator determinante (econômico) do processo social nacional e internacional influenciou e dimensionou as políticas educacionais, promovendo uma modernização forçada do Brasil, sem considerar as consequências no contexto social, um crescimento crônico de desemprego, emergindo tensões sociais e violência urbana, como, também, constantes ações de movimentos sociais.

Dessa forma, a educação, quer seja no meio urbano ou no meio rural, não pode ser apenas propulsora dos interesses econômicos. Há de se considerar, no entanto, os sujeitos sociais que integram essa sociedade, que vivenciam no mundo do trabalho, no mundo da organização social, na sua prática política como cidadãos.

Assim, é preciso navegar para aprofundar os estudos que permitam desmistificar o mundo rural, buscando decifrar as condições, o modo de vida da população rural e sua interação com os diferentes setores da sociedade, no sentido de apropriação dos seus direitos políticos e sociais

1.1 – Terra Produz a Gente: Identidade, Singularidades, Trabalho, Vida e Cotidiano de Existência

O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. Terra é mais do que terra. É o cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural (BALDUÍNO, apud ARROYO, 2004, p. 76).

Pensar a educação no meio rural é, antes de tudo, refletir sobre a identidade dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no espaço rural, é pensar na realidade das pessoas – famílias – comunidades, nas suas especificidades, na tentativa de compreender o seu modo de viver e produzir os saberes.

Segundo Canclini (2006): “A identidade é uma construção que se narra” (p. 129). Homens e mulheres da terra e da água, dotados de identidade, de força, de interação homem com a natureza, narram as histórias de sua cultura carregadas de significados, de saberes construídos ao longo de um processo histórico e social.

Freitas (2005), ao analisar turmas multisseriadas em “Um estudo de caso numa escola ribeirinha”, no Estado do Pará, reforça a interação da construção identitária com sua memória étnico-sociocultural⁵:

As falas são impregnadas de significados e dos sentidos das vivências simbólicas, místicas, técnicas, tecendo as teias de saberes enchacardos das relações com o ecossistema. [...] Ao narrar, fazem conexões às suas memórias, e, como também, revelam o processo de construção da identidade individual e coletiva do grupo social a que pertencem (p. 74).

As diversas expressões empregadas a essas pessoas que se esforçam diariamente, enfrentando os desafios da terra, dos rios-águas, das matas, das florestas, das intempéries e das adversidades da vida, carregam em si o significado histórico e político entre lutas e resistências no Brasil, como Cabanagem⁶, Canudos⁷, Balaiada⁸, Contestado⁹ e entre outras, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)¹⁰.

Como diz Fleuri (2000), no início da década de 60, na onda das grandes mobilizações urbanas e camponesas, floresceram inúmeros trabalhos educativos que valorizaram a cultura popular. Iniciativas como os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, liderado por intelectuais, estudantes, movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto.

Vale ressaltar a proposta elaborada por Paulo Freire que visava promover a educação de adultos com base na sua cultura. Fleuri (2000) afirma que, com o golpe militar de 1964, os

⁵ O discurso é uma construção social, cultural, histórica, ideológica, reproduzido das situações concretas vivenciadas pelos sujeitos sociais (FREITAS, 2005, p. 75).

⁶ Cabanos: tapuios, caboclos e negros, população pobre que morava em cabanas na mais completa miséria, era explorada violentamente pelos fazendeiros e pelas autoridades políticas, militares e religiosas locais. O objetivo foi mudar o quadro social de que eram vítimas. Um dos mais, senão o mais notável movimento popular do Brasil, em que as camadas mais inferiores da população conseguem ocupar o poder com certa estabilidade. Envolveu os Estados do Pará e Amazonas (1834- 1840).

⁷ Guerra ocorrida no sertão da Bahia, ligada às questões econômicas do Nordeste, ao messianismo e misticismo religioso como saída para a miséria. O objetivo era a luta pela terra e pela criação de uma comunidade igualitária (1894 -1897).

⁸ Contou com a ampla participação da população pobre, entre eles: negros escravos, negros livres, vaqueiros e fazendeiros de balaios. O movimento não possuía o caráter de assumir o governo, apesar de ser um movimento desorganizado, lutavam para mudar o quadro social de opressão em que viviam, no Estado do Maranhão. – (1938-1841).

⁹ A mais importante rebelião dos camponeses, no Sul. Ocorreu na região do planalto catarinense (rica em erva-mate e madeira), disputada pelo Paraná e por Santa Catarina. A maioria deles eram posseiros expulsos por fazendeiros e companhias colonizadoras de terras, ou trabalhadores que ficaram desempregados após a construção de estradas de ferro na região, lutavam pela posse de terra, mas influenciados por líderes religiosos (1912-1916).

¹⁰ Desde a sua criação, em 1984, o MST definiu como objetivos a luta pela terra, pela Reforma Agrária e por transformações na sociedade. (CALDART, 2004, p. 114).

movimentos sociais e culturais foram submetidos a rígidos processos de controle de censura, favorecendo a homogeneização e alienação cultural; contudo, os movimentos sociais de base tomam força, se articulam em prol do reconhecimento de suas identidades.

As várias nomeações designadas para a população rural traçam a construção de sua identidade com base nas suas lutas, na sua história, no seu trabalho, nos seus saberes, na sua cultura, no seu jeito de ser.

No Brasil, pela diversidade de cada região, determinados grupos do Centro-Sul têm a denominação de caipira. Caipira é uma variação de caipora, que vem do tupi kaa' pora, em que kaa' significa mato e pora significa habitante. No Nordeste, é curumba, tabaréu sertanejo, capiau, lavrador... No Norte é sitiano, seringueiro. No Sul é colono, caboclo... Entre um conjunto de outros mais, a saber: caiçara, chapadeiro, catrumano, roceiro, agregado, meeiro, parceiro, e as mais recentes são: sem terra e assentados. As expressões são carregadas de sentidos pejorativos, que classificam esses sujeitos como atrasados, preguiçosos, ingênuos, incapazes. Ao mesmo tempo os definem como matutos aqueles que refletem, que são prudentes, que desconfiam, que são espertos [...] (CALDART, 2004, p. 25).

Além disso, nos dicionários as definições trazem tanto o significado valorativo quanto depreciativo, como, por exemplo: caipira, significa habitante do campo ou roça, jeca, matuto, roceiro, sertanejo, caboclo ou capiau (AURÉLIO, 2000, p.119).

O termo camponês tem sido utilizado em diferentes contextos para identificar o modo de vida de determinado grupo social com suas singularidades. O Movimento Por Uma Educação Do Campo apresenta uma abordagem com o resgate do conceito camponês, como um conceito histórico e político. Trabalhadores do campo, sejam os camponeses, quilombolas, indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. “Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos” (ARROYO, 2004, p. 25).

A educação do campo se faz no diálogo entre os diferentes sujeitos, segundo Caldart, (2004):

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais, e outros grupos mais. Entre estes, há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda, as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (p. 153).

Para Hage (2005), a formação das identidades culturais na Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”, que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho, e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, devendo ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região:

A formação das identidades culturais da Amazônia é muito complexa, pois aos saberes, valores e modos de vida indígenas, inicialmente predominantes na região, foram sendo impostos outros padrões de referências advindos de seus colonizadores e povoadores, entre os quais destacam-se: portugueses, espanhóis, franceses, holandeses, ingleses e norte-americanos, as populações africanas que vieram como escravos, as populações asiáticas e japonesas, os judeus, sírio-libaneses, e os imigrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras (p. 64).

Fraxe (2000), com base em Bottomore (1988), define o termo campesinato como o conjunto daqueles que trabalham na terra e possuem seus meios de produção: as ferramentas e a própria terra. Ainda segundo a mesma autora, o trabalhador rural do campo são aqueles que partilham de segmentos da sociedade nacional, por meio das culturas caiçara, caipira, tabaréu e/ou cabocla. Todos esses homens realizam atividades exclusivas onde a terra é o principal meio de produção.

Especificamente, no Amazonas, o rio é um diferencial determinante às ações que constituem a identidade do homem amazônico com a série das enchentes e vazantes. A autora identifica esses sujeitos sociais, metaforicamente, como homens anfíbios e, sociologicamente, como camponeses. Representando as formas de vida dessas populações que habitam em dois ambientes – a terra e a água, por praticarem, ao mesmo tempo, várias atividades e nenhuma de modo exclusivo. Além de usarem a terra, a água torna-se o principal meio de produção para sua subsistência:

Assim ribeirinhos, caboclos, agricultores, agricultores familiares, trabalhadores rurais, trabalhadores do campo e pequenos produtores são formas de identificar os homens que vivem à margem dos rios, lagos e igarapés da Amazônia (FRAXE, 2000, p. 16).

Nesse lugar, entre a terra e a água, o homem anfíbio adota procedimentos ajustados com ambiente natural e social. Constitui sua identidade e seu peculiar modo de vida, onde “a

família é a célula básica de uma sociedade camponesa. É a família quem estimula a existência de outras relações sociais de produção (FRAXE, 2000 p. 19).

Nessa perspectiva, há de se considerar as condições históricas e sociais, sendo que essas condições não são escolhidas. Contudo, são determinadas pelos processos sociais e por um sistema globalizante econômico-político que gradativamente dilui identidades e apaga as marcas culturais dos grupos inferiores, ditos excluídos.

Portanto, “parece que não se trata mais apenas de lutar pela sobrevivência física, material dos grupos marginalizados, trata-se agora de lutar pela própria possibilidade de sua existência no campo simbólico” (COSTA, 1998b, p. 9), compreendendo a necessidade fundamental de reconhecer as diferenças culturais, na busca de promover o fortalecimento da identidade social e cultural de cada grupo.

1.2 – Percorrendo rios e matas: entre o Direito à Educação e a Exclusão Social

Para abordar a educação rural no Brasil é fundamental navegar rumo a uma compreensão do seu processo histórico que envolve a educação no contexto rural. As relações de forças que traçaram as decisões para a população das comunidades rurais do Brasil deixaram-na sempre em segundo plano, ou seja, à margem, sem considerar a heterogeneidade dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no Brasil rural.

Araújo (2004) afirma que a vinculação da educação às necessidades de desenvolvimento de mercado demandou historicamente a difusão de conhecimentos que permitissem às classes hegemônicas o aprofundamento da dominação capitalista nas áreas rurais (e na cidade). Sendo que essa dominação diferenciou-se em termos da organização da produção e, também, pelos graus de desenvolvimento dos mercados regionais e locais do trabalho.

Diante disso, perguntamos: Se, porventura, ter-se-ia criado e desenvolvido desde o Império uma condição de cultura elitizada, sem abrir espaço para a popularização e difusão do saber, do letramento? A educação das classes populares sempre foi considerada de menor relevância pela administração pública?

As Constituições 1824 e 1891 – entre a polêmica de centralização x descentralização – apesar de tratar da instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos, trataram a educação das camadas populares como de menor importância, uma vez que esta ficava a cargo das províncias, carentes de recursos para tornar viável a educação como fator de grandeza dos povos ¹¹.

Com base em Sucupira, Cury (2001) assinala: A apertada centralização de nossa primeira Constituição produziu a reação política do Ato Adicional de 1834 e a garantia da instrução primária gratuita que dava aos brasileiros tornou-se dever das províncias (p.7). Significa que a tarefa da educação ficou sob responsabilidade das províncias.

Sendo que estas não dispunham de recursos para viabilizá-la, a educação das classes populares ficou sem a devida assistência do Estado brasileiro. Ainda, tais Constituições não contemplaram a educação rural, apesar de que o Brasil constitui-se por sua origem agrária.

O caminho traçado pelas Constituições Federais no Brasil, de certa forma, possui caráter semelhante, assinalando a educação como direito que vai sendo pontuado no social e no político, o direito civil, ou seja, afirma sua origem social e política. Mas isso só pôde ser contemplado de fato na Constituição de 1934, marcada pelo Manifesto dos Pioneiros,¹² que expressa novas relações de forças que se instalaram na sociedade.

Cury, Horta e Fávero (2001) afirmam que é na Constituição de 1934, no seu artigo 149, que vamos encontrar, ainda que de maneira sutil, referência à educação rural, além de

¹¹ Com a descentralização ficou complicado viabilizar o postulado da Educação como fator de grandeza dos povos.

¹² Autor do Manifesto: Fernando de Azevedo. Ver MENDES, Durmeval Trigueiro. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. *Ensaio sobre educação e universidade*. Brasília, 2006, p. 181-192.

trazer uma abrangência maior aos aspectos educacionais. E também pela primeira vez é declarado “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”.

O crescente papel do Estado revelado no texto constitucional de 1934, ao contemplar o direito à educação, paralelamente, analisa e repassa responsabilidade entre outras instituições, especialmente a família. Daí por diante, a família não sairá dos textos constitucionais posteriores, a contrapartida da gratuidade assegurada pelo poder público postulasse a obrigatoriedade exclusiva da família de enviar e manter os filhos na escola.

De acordo com Horta (1983), a intervenção do Estado em educação era aceita, e mesmo defendida pelos clássicos do liberalismo. A educação, com efeito, se situa ao nível das atividades que são consideradas como sendo de interesse geral. Para os liberais, essa intervenção se concretizava pela utilização de dois mecanismos fundamentais, a saber: a criação e manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a educação.

Nesse sentido, é notável a presença direta do Estado em vários campos da realidade nacional, inclusive na educação. Surgem, então, consensos e confrontos em torno de propor uma política que se contemplava o papel diretor da União, a autonomia dos Estados federados e a participação da sociedade civil. Esse fato converge e explica as raízes da legislação atual – Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) Lei, 9.394/96 – ao tirar a responsabilidade do Estado de suas atribuições constitucionais e conferir obrigatoriedade à família.

Para situar essa origem histórica com os dias atuais, Castro e Silva (2003) trazem à luz comentários entre a Constituição Federal de 1988, art. 205, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96:

Houve uma inversão dos termos, ou seja, o dever de educar é na Carta Magna, primeiro do Estado, depois da família. Na LDB, o dever de educar é primeiro da família, e o Estado aparece como subsidiário. Mas alguém poderá perguntar-nos: afinal de contas, a família não tem obrigação para com os filhos? Claro que sim. Mas quem arrecada os recursos é o Estado e não a família (p. 6).

É evidente o vínculo histórico que dá origem à legislação atual quanto ao papel do Estado expresso na Constituição de 1934. Nesse contexto, começa o ciclo das leis de diretrizes e bases, atos institucionais, atos complementares e a elaboração de Constituição Federal, em que estudiosos definem como avanços e recuos que determinam o perfil educacional brasileiro em toda a sua construção histórica.

Horta (1994) nos alerta para o fato de que o Estado aproveita ao máximo as divergências existentes, reconciliando-as e arbitrando os conflitos, para atender diferentes grupos, mas que, em última análise, procura pôr o sistema educacional a serviço de sua política autoritária.

Na Constituição de 1937 há uma indicação para a educação profissional no contexto da indústria, porém não aponta diretriz para o ensino agrícola. Já em 1946 reaparece nos debates a questão do dever do Estado explicitando a afirmação da obrigatoriedade escolar do ensino técnico e agrícola,

A questão da obrigatoriedade escolar é discutida quando da votação da emenda apresentada por Gustavo Capanema. Na análise de Horta (1998), na sessão de 31/8/1946, ao se debater a respeito da obrigatoriedade do ensino técnico e agrícola, quando Pereira Souza pergunta se essa obrigatoriedade significa que “todos os Estados e a União devem ter obrigatoriamente seu sistema educativo [...] ou se é obrigatório que todo brasileiro frequente a escola”, Capanema esclarece que, na legislação, “quando se diz obrigatoriedade, tem de entender-se que é para o aluno” (p. 20).

Na visão de Horta, a compreensão de obrigatoriedade escolar na Constituição de 1946 é limitada. Tal obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e do ensino oficial subsequente ao primário só é para quantos provarem falta de recursos.

No entanto, não especifica a educação como dever do Estado, nem admite o conceito amplo de obrigatoriedade. Desse modo, conserva-se o modelo de educação rural e implanta-se o ensino agrícola, mas sob a responsabilidade das empresas privadas.

Na opinião de Araújo (2004), com base em Martins (1994), a Constituição de 1946 reforçou ainda mais o pacto entre o governo e as oligarquias. Estabelecendo, na realidade, um contexto de inspiração positivista, onde a ordem era a única opção para o progresso. A ordem

estabelecida foi assegurada pelo dispositivo constitucional que supria qualquer desapropriação de terra para fins sociais, inclusive a reforma agrária.

A partir da década de 40, do século XX, o modelo escolar brasileiro, segundo Pereira (2005), com base em Leite (1999), incorporou três características, a saber:

- a) Conteúdos focados no processo de urbanização e industrialização; b) Privilegiava interesses de certas classes sociais e não considerava a diversidade dos sujeitos sociais existentes no Brasil rural e urbano, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida, e c) Privilegiava conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado (p. 88).

Desse modo, o ensino no meio rural foi constituído, sem considerar a população a quem se destinava, o contexto onde se situava ou as relações sociais, produtivas e culturais estabelecidas.

Na década de 1950, a educação das populações rurais é fortalecida pela luta dos educadores pela reconstrução educacional do país, por iniciativa da Associação Brasileira de Educação. Os educadores brasileiros reunidos no IX Congresso Brasileiro de Educação juntam seu apelo ao de outras classes para discutir conceitos e objetivos da educação democrática. Como resultado disso, surge a Carta Brasileira de Educação Democrática, com as moções aprovadas e outras informações referentes ao mesmo congresso.

Destacamos algumas características, que constam na Carta, “Quanto à Educação das Populações Rurais”, que são relevantes para o nosso estudo. Trata-se dos seguintes pontos:

- a) Organização da educação exige um estudo prévio das áreas naturais e culturais, com a finalidade de conhecer a realidade e característica de cada área para atender a relação homem-ambiente;
- b) Preparação de professores para as escolas rurais e pesquisadores da vida rural, a necessidade de formação continuada e pesquisa sobre o modo de vida da população rural;
- c) Maior disseminação de escolas primárias e de escolas agrícolas, destinada a formação dos adolescentes levando em conta atividades sociais extraescolares;
- d) Criação de escolas normais situadas no meio rural, não cita as turmas multisseriadas ou seriadas, mas escolas normais organizadas em função da vida econômica e social das populações rurais;

Contudo, o Brasil ingressava, sistematicamente, no planejamento setorial e global, isto é, havia um forte componente nacional-desenvolvimentista presente nas raízes de

planejamento no Brasil. Esse planejamento vinha na perspectiva de que se intensificasse a formação de pessoal técnico e orientava a Educação para o desenvolvimento.

O governo de Juscelino Kubitschek (JK) nos anos de 1956 a 1961 priorizou uma política econômica voltada para o setor rural. Isto é, diversificou e aumentou a produção nas áreas rurais elevando o nível da qualidade de vida da população rural, uma vez que estes viviam sob condições atrasadas de produção.

No bojo dessas transformações, aparece pela primeira vez, em um programa de governo, a afirmação da vinculação educação-desenvolvimento, por meio da preparação e implantação de um Plano Nacional de Desenvolvimento, conhecido como Plano de Metas.

Esse programa era composto por trinta metas, distribuídas por cinco setores, a saber: Energia, Transporte, Alimentação, Indústria de Base e Educação. Sendo que este último não foi contemplado nas primeiras versões do plano. Assim, o setor Educação “foi incluído com base no conceito de demanda derivada, tendo-se em vista uma carência futura de pessoal técnico” (HORTA, 1997, p. 159).

Fica claro que as políticas educacionais do Plano Nacional de Desenvolvimento são consideradas como setor secundário. Vale enfatizar, ainda, que esse programa de desenvolvimento não produziu efeitos positivos nas áreas rurais, pois houve forte oposição dos deputados e senadores representantes dos interesses dos grandes latifundiários.

Araújo (2004), ao tratar da política agrícola e questão agrária no Brasil, ressalta:

É importante compreender que todas as tentativas de reforma agrária no Brasil foram insuficientes para melhorar a vida do homem rural. As reformas apenas condensaram no tempo e no espaço velhas e novas contradições de uma estrutura social que desconsidera qualquer tentativa de subtrair do poder as classes dirigentes (p. 87).

A instalação do “progresso” e da “modernização” produziu, nas últimas décadas, um crescimento das desigualdades sociais, o aumento da pobreza das populações rurais, uma vez que houve a substituição da mão de obra dos trabalhadores rurais por máquinas. Expulsando, assim, o povo rural para os centros urbanos, ocasionando o êxodo rural.

As cidades foram invadidas por um número significativo da população rural, surgindo com isso favelas, ocupações e invasões em que não há um mínimo de infraestrutura, condições e instalações adequadas para que essas pessoas vivam com dignidade.

A Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 foram elaboradas sob a égide do regime militar. Reforçam os dispositivos da Constituinte de 1946, mantendo somente alguns dos princípios gerais da educação, a saber: a educação como direito de todos, liberdade

de ensino e igualdade de oportunidades e, ainda, a polêmica entre Família x Estado. Não define o dever do Estado como também não estava definido nas Constituições anteriores.

No dizer de Horta, não há nenhuma referência a princípios já consagrados no direito constitucional brasileiro, como a gratuidade do ensino, a sua organização e nos sistemas de vinculação de recursos.

Com isso, percebemos que, o modelo de desenvolvimento brasileiro, controlado pela elite, reforça que o direito à educação para a população rural sempre foi negado em função das negociações e dos interesses dos grandes latifundiários.

O modelo de desenvolvimento estabelecido, por mais que tivesse uma iniciativa social, política e econômica, atrelou o sistema educacional a uma dependência social nos planos. “Trata-se, em última análise, de conter o sistema educacional a fim de subordiná-lo aos imperativos de um modelo estritamente econômico de desenvolvimento” (HORTA, 1997, p.170).

O processo autoritário de desenvolvimento consolidou, historicamente, a hegemonia das classes dominantes sobre a população oprimida, causando o silêncio e o isolamento destas.

A partir de 1980, os movimentos sociais ganham força e visibilidade, nas defesas de pensadores como Paulo Freire por uma Educação Libertadora, em que visava os princípios e a fundamentação de uma “educação como prática da liberdade”.

As classes populares, nesse contexto econômico-político, se articularam para ter seus direitos garantidos. Houve mobilização dos sindicatos operários, das Ligas Camponesas, dos movimentos ligados à questão agrária e de outros setores sociais. Configuraram entre os novos movimentos os de caráter ético, como o movimento dos indígenas, dos negros; de gênero, como o movimento de mulheres, de homossexuais, entre outros.

Um dos sujeitos sociais do campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, é uma experiência ímpar na questão de sua luta pela terra, pela Reforma Agrária e pelo direito à escola. Como bem afirma Caldart (2004), o MST trouxe:

[...] uma proposta diferente de escola; uma escola pela qual efetivamente vale a pena lutar, porque é capaz de ajudar no processo maior de luta das famílias Sem Terra e do conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo (p. 93).

Simultaneamente à luta pela terra, as famílias sem-terra¹³ começaram a lutar pela escola e o acesso ao estudo.

A criação de um Setor de Educação dentro do MST formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. Isto aconteceu em 1987. E, a partir de sua atuação, o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. [...] No começo os sem terra acreditavam organizar-se para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhadores *sem (a) terra*. Logo, foram percebendo que se tratava algo de mais complexo (p.92).

Para os sem-terra, o acesso à escola possibilitaria o alcance de seu objetivo de conquistar um pedaço de chão, com isso passaram a valorizar mais a escola e a lutar com mais consciência pelo direito a ela.

A partir dessa percepção, o MST começou a incluir na sua agenda a discussão sobre a escola do campo e sua interação na dinâmica das lutas pela implementação de um projeto popular.

Arroyo (2004) pontua que as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos, e mais ainda, as políticas para o campo:

A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas últimas décadas no reconhecimento e na garantia do direito à educação básica (p. 10).

A década de 80, do século XX, foi marcada pela quebra do silenciamento dos excluídos. A Constituição 1988, no seu artigo 205, reafirma a educação como um direito subjetivo: “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado” (p. 120). O clamor foi de todos, em todas as cidades, porém, o resultado desse clamor não incluiu as particularidades das pessoas que vivem no meio rural. “O direito à educação foi vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, e não fomos capazes de chegar à concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade” (ARROYO, 2004, p. 10).

Corroborando com essa análise Oliveira (1999) salienta:

¹³ Sem-Terra, com letras maiúsculas e sem hífen, indica o nome próprio dos sem-terra do MST, que assim se denominaram quando criaram seu movimento, em 1984.

A declaração do direito à educação é particularmente detalhada na Constituição Federal (CF) da República Federativa do Brasil, de 1988, representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia. Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam como promessa não efetivada (p. 61).

Atualmente, a educação é reconhecida como um dos direitos primordiais do ser humano e é estabelecida nas leis de praticamente todos os países. Devendo ser assegurada pela política nacional de educação, independente de seu gênero, etnia, idade ou classe social, incluindo no processo aqueles que apresentam diferenças significativas, como: físicas, sensoriais e intelectuais.

O direito à educação

Consiste na compulsoriedade e na gratuidade da educação, tendo várias formas de manifestação, dependendo do tipo de sistema legal existente em cada país. A forma de declaração desse direito refere-se ao número de anos ou níveis de escolaridade garantidos a todos os cidadãos (OLIVEIRA, 2001, p. 15).

No Brasil, o direito à educação, após várias apresentações contempladas pela legislação brasileira, veio se estruturando ao longo dos anos. Nessa perspectiva, a gratuidade é a contrapartida da obrigatoriedade para o cidadão frequentar a escola e o Estado por sua vez tem obrigação em oferecê-la a todos, constituindo-se um direito social do indivíduo.

A Constituição de 1988 é promulgada pelo anseio à liberdade, em clima de democracia. Após mais de 20 anos de regime autoritário, a Constituinte de 1988 incluiu novos direitos sociais com o objetivo de permitir a mobilização popular (em particular aqueles que foram historicamente excluídos do acesso aos direitos) e participação da sociedade civil organizada por meio de consulta às entidades coletivas representativas de diversos interesses.

No capítulo destinado à educação e seu respectivo artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (C F, p.120).

Estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade constituída pelo Estado por meio da mediação da família. Logo, o mesmo artigo que declara a obrigação do Estado, concomitantemente, a confere como tal sob responsabilidade da família.

Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96) agrava a situação, pois no artigo 2.º assinala uma troca dos termos, ao se referir como principal a família o dever de educar, sendo que o Estado fica por segundo. Para Castro e Silva (2003), “O referido artigo deixa clara a ideia do Estado mínimo que abandona as suas obrigações constitucionais e as transfere para a sociedade civil” (p. 6).

Vale ressaltar que o artigo 26, da referida lei, ao tratar da questão curricular, dispõe a concepção de uma base nacional comum devendo ser integrada com as peculiaridades regionais, ou seja, possibilita a construção de um projeto considerando as especificidades locais, se dado as devidas condições.

Ao tratar da questão da educação rural, a LDB – Lei 9.394/96 aponta possibilidades de mudanças, embora reduza questão tão importante a um único artigo, o 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 e ciclo agrícola e as condições climáticas; III) – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Na Lei de Diretrizes de Base, Lei 9.394/96 no artigo supracitado, percebe-se certa flexibilização no que concerne aos sistemas de ensino, assim como à adequação de conteúdos, metodologias, calendário e currículo da população rural. Esse artigo oferece, ainda, subsídios para formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Não obstante, a possibilidade de flexibilização na letra da Lei 9.394/96, percebe-se a ausência de políticas públicas efetivas voltadas às reais necessidades da população rural. Visto que as políticas que se configuram no cenário nacional, como os pacotes do Fundescola, não são condizentes com tal realidade das populações rurais, uma vez que são formuladas sem levar em consideração a realidade e identidade sociocultural dos sujeitos que ali vivem e trabalham.

Nesse contexto, no sentido de reagir contra o processo de exclusão social e forçar novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, têm surgido, nos últimos anos, iniciativas do próprio espaço rural, das organizações e movimentos sociais do campo.

No crescente dos movimentos sociais, um projeto popular de desenvolvimento do campo, o Movimento Por uma Educação do Campo,¹⁴ iniciado em 1998, amplia o debate na construção da Educação do Campo como uma política pública, contrapondo-se ao silenciamento sobre educação da população do campo, como também ao conceito de “educação para o meio rural”.

O movimento optou por utilizar a expressão *campo* e não mais a usual expressão *rural*, com o objetivo mesmo de incluir a discussão num contexto mais amplo. Pois falar de campo hoje tem uma conotação inclusiva; traz em seu bojo também os ribeirinhos, os quilombolas, as nações indígenas, ou ainda os diversos tipos de assalariados ligados à vida e ao trabalho no meio rural. “É talvez seja este o sentido da expressão do *campo* que às vezes assusta e torna tão difícil para alguns grupos aceitar que a nossa educação é do *campo* e não apenas *do* ou *para o meio rural...*” (grifo da autora) (CALDART, 2004, p. 152).

Vale ressaltar que o primeiro nome da articulação era por uma educação básica do campo; sendo alterada para por uma educação do campo; tendo em vista afirmar: a) que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto dos processos formativos já construídos pela humanidade; b) que o direito à escola do campo, pelo qual lutamos, compreende desde a educação infantil até a Universidade (CALDART, 2004, p. 157).

A partir da LDB de 1996, no âmbito das políticas públicas, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) representam uma conquista e um avanço real na construção histórica da educação brasileira, especialmente para a população que vive e trabalha no campo. A implementação dessas Diretrizes requer, porém, mais que uma luta, para que não corra o risco de ser esquecida, ficando apenas no papel e na realidade perecer.

Nas frases iniciais da relatora do Relatório Parecer n.º 36/2001 e das Diretrizes consta que, o Parecer foi provocado pelo artigo 28 da LDB, visando propor adequações da escola à vida do campo, enfatiza a educação do campo na perspectiva da inclusão. Percebe-se que há uma incorporação na maneira de conceber o modo de vida do campo e dos estudos mais atuais de pesquisadores do mundo rural:

¹⁴ Começou no processo de preparação da Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luzilândia, GO, de 27 a 31 de julho de 1998. A idéia da conferência surgiu durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera) em julho de 1997. A conferência foi promovida pelo MST, pela CNBB, UnB, Unesco e pelo Unicef.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a sua própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (PARECER, p. 1).

Como se observa, o campo assume o compromisso de reconhecer a identidade cultural da população que vive e trabalha no ambiente rural essa proposta vai além do campo simbólico, pois apresenta uma perspectiva de educação inclusiva. No dizer sempre expressivo de Mançano (2004): “A construção dessa visão foi necessária inclusive para se defender a escola do campo. Não há como justificar a escola do campo [...] como aquilo que sobra depois do perímetro urbano” (p. 138), ou seja, o reconhecimento do direito à educação e inclusão social das diversas populações residentes em áreas não-urbanas, que historicamente têm sido excluídas das políticas públicas.

Por certo essa concepção é reforçada pelo artigo 2.º, parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que diz: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes [...]”.

O artigo 5.º das mesmas Diretrizes aponta a construção da proposta pedagógica das escolas do campo, seja com base na diferença e o direito à igualdade, levando em conta o que é estabelecido pela LDB 9.394/96 nos artigos 23, 26 e 28.

A participação democrática é incentivada nos artigos 9, 10 e 11 das Diretrizes quando diz: “as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais”; especifica a gestão democrática nas escolas do campo, de acordo com o artigo 14 da LDB 9.394/96 e com o dispositivo no parágrafo primeiro do artigo primeiro da Carta Magna.

O exercício da docência é mencionado nos artigos 12 e 13, cumprido o estabelecido pela LDB 9.394/96, Resolução nº 3/1997 e nº 2/1999, bem como o parecer do Pleno Conselho Nacional de Educação, no que se refere à formação de professores em nível superior para a Educação Básica.

A inovação é na formação de professores para a docência nas escolas do campo, também o reconhecimento das crianças, dos jovens e adultos do campo como sujeitos sociais, e que é a base da construção do conhecimento, seja do seu modo de vida, sua realidade.

Não podemos deixar de afirmar que, houve sim, progresso na legislação oficial do Brasil. A Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo asseguram a educação como direito de todo o cidadão, contudo existem muitas dificuldades envolvendo as escolas do campo que vão além dos dados e dos documentos oficiais.

Acreditamos que ainda há enormes desafios a serem enfrentados para assegurar uma educação de qualidade para todos. As políticas públicas na área da educação no Brasil, se isoladamente concebidas, continuarão gerando e perpetuando as diversas formas de exclusão. Apesar de muito se ter avançado nas últimas décadas em educação, há que ultrapassar alguns ranços com os quais ainda convivemos em pleno século XXI.

1.3 – Situação Socioeducacional: Do Mito à Realidade

Por muito tempo a população rural foi considerada pela sociedade brasileira como atrasada, na expectativa que o setor urbano é o único caminho para o progresso e desenvolvimento do fenômeno econômico. De certo modo foi nessa perspectiva que se embasaram as políticas públicas e o processo de modernização da agricultura implementado no Brasil para o setor rural.

Os projetos e propostas de educação rural são reproduzidos a partir da concepção urbana, com base no falso atraso, com perspectivas de adaptação ao progresso tecnológico do modelo de sociedade em vigor, sem considerar as pessoas e suas reais necessidades de homem e mulher rural, necessidades estas que possibilitariam a construção de um projeto com base na cultura da terra, da produção do trabalho e do modo de vida rural.

Como quebrar o mito que põe à população rural como algo a parte da realidade nacional, que considera o urbano como paradigma e o rural como que tivesse de se ajustar a esse modelo educacional? É preciso desmitificar que a educação do campo seja apenas uma extensão da escola urbana, como se os sujeitos sociais da população rural não tivessem história e nem identidade.

Os dados educacionais apontam os recorrentes problemas de educação no campo, como: analfabetismo, alto índice de evasão escolar, distorção idade-série, repetência e reprovação, conteúdos e metodologias inadequadas, plano de carreira, salários e formação docente, além das turmas multisseriadas, mostram ainda o atendimento reduzido às séries iniciais do ensino fundamental.

Ainda assim, esses dados por vezes mascaram a realidade, pois os resultados dos provões são visíveis para indicar o processo de desigualdade e exclusão social educacional em que a educação brasileira se encontra.

Castro e Silva (2003) afirmam:

Acreditamos que a sociedade rural não é atrasada: é diferente. Para que haja uma verdadeira integração da população rural à sociedade urbana é imprescindível que se tome como ponto de partida a referida diferença e não a suposta superioridade. É incompatível pensar um projeto de educação rural com fundamentos na educação urbana, porque expressa claramente uma visão etnocentrista de que o homem do meio rural é um ser inacabado, imperfeito, rude e que por isso tem de ser completado, aperfeiçoado e polido pelo processo educativo fundado em concepções urbanas (p. 16).

Nesse sentido, construir uma escola no campo não significa impor um projeto de educação aos sujeitos em um estabelecimento de ensino. Trata-se em ressignificar o modo de fazer uma educação. Trata-se de respeitar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos, capazes de resistir aos modelos impostos e lutar por um projeto que inclua a todos em suas peculiaridades. Não com a perspectiva de excluí-la como diferente, mas *que não deve ser desigual* e sim em uma visão específica de fortalecimento dessa população, no qual se tornem conscientes de seus direitos sociais e políticos (grifo nosso).

Apresentamos a seguir um breve ensaio do perfil estatístico da educação rural, na busca de sistematizar alguns dados para subsidiar nossa discussão. Nosso objetivo inicial seria apresentar o resultado do Censo 2007 para estabelecer uma relação entre os dados dos anos de 2005 e de 2007, no entanto houve dificuldades quanto ao acesso aos dados de 2007. Dessa forma, apresentaremos um perfil da rede de ensino expondo o número de matrícula, da educação básica por etapas e modalidade segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/3/2005, contextualizando com a Região Norte e articulando o Estado do Amazonas.

1.3.1 – Censo: Matrículas de Educação Básica

De acordo com os dados divulgados pelo Censo Escolar, é possível identificar a predominância das matrículas em área urbana, dos 207 mil estabelecimentos escolares na educação básica em 2005, a maioria concentra-se na área urbana e uma pequena parcela na área rural. Essa distribuição de estabelecimentos e matrículas por localização urbana e rural apontam para o grau de urbanização do país.

Os dados obtidos no Censo Escolar, de 2005 mostram, aproximadamente, 56,5 milhões de matrículas (Tabela 1), distribuídos pelas diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Tabela 1
Número de Matrículas de Educação Básica, por Etapas e Modalidades, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/3/2005

Unidade da Federação	Total	Matrículas de Educação Básica					
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. De Jovens e Adultos	Ed. Profissional
Brasil	56.471.622	7.205.013	33.534.561	9.031.302	378.074	5.615.409	707.263
Norte	5.351.934	578.238	3.348.370	739.565	22.844	642.945	19.972
Nordeste	18.322.772	2.258.043	11.189.835	2.669.335	68.289	2.068.161	69.109
Sudeste	21.709.637	3.047.895	12.324.167	3.767.400	164.889	1.968.044	437.242
Sul	7.162.973	893.396	4.227.181	1.221.253	93.143	574.711	153.289
Centro-Oeste	3.924.306	427.441	2.445.008	633.749	28.909	361.548	27.651

Fonte: MEC/Inep: Censo Escolar, 2005.

Do ponto de vista sociocultural, o acesso à educação relacionado aos números da matrícula de educação básica aparece como um indicador positivo, no entanto nem sempre esses dados podem retratar o nível de permanência e da qualidade de ensino oferecido tanto no meio urbano quanto no meio rural.

Destacamos, ainda, a Região Norte com pouco mais de 5,3 milhões de matrículas, ficando à frente apenas da Região Centro-Oeste (em última posição) com 3,9 milhões de matrículas no que tange ao atendimento à Educação Especial, a Região Norte permanece atrás das demais regiões brasileiras, configurando um fator excludente, discriminador e desumano.

No que se refere ao contexto regional amazônico, apresenta números aparentemente significativos (Tabela 2). Dos 5,4 milhões de matrícula da Região Norte o Estado do Pará se destaca com 2,5 milhões, representando 48,2% da matrícula, em seguida o Estado do Amazonas com 1,2 milhão de matrículas, indicando o índice de 22,3% da matrícula de Educação Básica.

Tabela 2
Número de Matrículas de Educação Básica, por Etapas e Modalidades, na Região Norte e a
Unidade da Federação, em 30/3/2005

Unidade da Federação	Total	Matrículas de Educação Básica					
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional
Brasil	56.471.622	7.205.013	33.534.561	9.031.302	378.074	5.615.409	707.263
Norte	5.351.934	578.238	3.348.370	739.565	22.844	642.945	19.972
Rondônia	496.562	43.984	313.423	58.228	2.771	76.184	1.972
Acre	260.591	26.839	153.317	31.288	1.208	46.317	1.622
Amazonas	1.195.662	124.336	783.638	161.641	4.846	113.732	7.469
Roraima	145.548	18.156	82.145	16.992	348	26.894	1.013
Pará	2.576.206	288.356	1.606.493	359.328	9.428	308.284	4.317
Amapá	231.544	28.558	137.750	35.376	1.070	27.597	1.193
Tocantins	445.821	48.009	271.604	76.712	3.173	43.937	2.386

Fonte: MEC/Inep: Censo Escolar, 2005.

Percebe-se uma carência quanto ao acesso à matrícula no Amazonas, tendo em vista percentual de acesso do Estado do Pará. Este resultado expressa as dificuldades de acesso e permanência dos alunos nas escolas rurais, isso quando há escolas nas mais longínquas extremidades dos rios no Estado do Amazonas. Muitas vezes a distância determina as condições de funcionamento do ensino quanto mais distante maior o grau de precariedade: estrutura física das escolas, seguindo à falta de material didático, formação do professor, entre outros mais.

Em relação à localização urbana e rural (Tabela 3), os dados indicam um coeficiente de urbanização acelerado, nos 56,5 milhões de matrículas de Educação Básica 48,7 milhões concentram-se no meio urbano, enquanto que 7,7 milhões encontram-se no meio rural, representando para a área urbana um agrupamento de 86,4% do total e para a área rural 13,6%. Cabe-nos saber se realmente foram coletados dados nas mais longínquas localidades e comunidades rurais ribeirinhas e se foram contabilizados, se se chegou a considerar os lugarejos onde ocorre a educação no Brasil rural.

Tabela 3
Número de Matrículas de Educação Básica, Localização, segundo a Região Geográfica e a
Unidade da Federação, em 30/3/2005

Unidade da Federação	Matrículas de Educação Básica		
	Total	Urbana	Rural
Brasil	56.471.622	48.791.554	7.680.068
Norte	5.351.934	4.034.839	1.317.095
Nordeste	18.322.772	13.656.745	4.666.027
Sudeste	21.709.637	20.819.445	890.192
Sul	7.162.973	6.612.689	550.284
Centro-Oeste	3.924.306	3.667.836	256.470

Fonte: MEC/Inep: Censo Escolar, 2005.

Nessa perspectiva, atualmente têm surgido novos estudos que desmistificam e contribuem para uma reflexão sobre o contexto urbano e rural no Brasil. A exemplo dessa afirmação, existe o estudo de José Eli da Veiga (2002), citado por Mançano (2004), com base nos dados do Censo Populacional de 2000, que faz uma análise criteriosa e aponta a subestimação que se faz do Brasil rural, e que se alterado os critérios teríamos uma maior participação da população rural na contagem da população total.

Outro fato relevante é reafirmar que a população rural vive em desvantagem, tanto em termos de capital físico, recursos financeiros, quanto ao capital sociocultural, que diz respeito ao acesso à escolaridade e permanência escolar, em relação à população urbana.

No que se refere à localização da Região Norte (Tabela 4) entre o urbano e o rural, no Estado do Amazonas os números indicam 1,2 milhão de matrículas de educação básica, sendo distribuídos 948,8 mil de matrículas no meio urbano e 246,8 milhão de matrículas no meio rural.

Tabela 4
Número de Matrículas de Educação Básica, Localização, na Região Norte e a Unidade da Federação, em 30/3/2005

Unidade da Federação	Matrículas de Educação Básica		
	Total	Urbana	Rural
Brasil	56.471.622	48.791.554	7.680.068
Norte	5.351.934	4.034.839	1.317.095
Rondônia	496.562	396.155	100.407
Acre	260.591	192.611	67.980
Amazonas	1.195.662	948.800	246.862
Roraima	145.548	114.023	31.525
Pará	2.576.206	1.801.096	775.110
Amapá	231.544	196.592	34.952
Tocantins	445.821	385.562	60.259

Fonte: MEC/Inep: Censo Escolar, 2005.

Segundo os dados do Censo Escolar, em 2005 a distribuição no Estado do Amazonas representa uma predominância das matrículas na área urbana, aproximadamente um contingente de 79,7% no meio urbano enquanto que no meio rural encontram-se apenas 20,3%.

Dessa maneira, para compreender a realidade amazônica é necessário uma busca além das estatísticas apontadas comumente pelas pesquisas educacionais. As relações que se estabelecem no interior das escolas rurais revelam conflitos e incertezas, especialmente as escolas com turmas multisseriadas, predominante em grande parte no meio rural no Estado do Amazonas.

As dificuldades do contexto educacional são reais, não são reveladas nos dados do Censo Escolar. Dificuldades estas que vão desde os extensos caminhos percorridos em busca do direito à educação, à formação continuada dos professores, transporte escolar, as devidas orientações quanto ao recurso destinado à merenda escolar, e o currículo que geralmente é planejado com suporte em livros didáticos produzidos fora da realidade rural, sem considerar o contexto amazônico. “Ressaltamos, também, que o trabalho educativo constante nos programas e projetos implementados na área rural, principalmente no Estado do Amazonas, parte do pressuposto do atraso rural” (CASTRO e SILVA, 2003, p. 16).

A educação rural existe com sua problemática e que não é uma extensão no meio urbano e precisa ser considerada na perspectiva da inclusão. No meio rural ou no campo existem sujeitos sociais capazes de lutar por melhoria em seu modo de viver e produzir; capazes de construir um projeto carregado de sua história, de sua luta, de seu modo de ver o

mundo; capazes de resistir à subordinação dos projetos impostos de cima para baixo, ignorando sua identidade e sua história.

O campo existe não apenas como nos dados dos órgãos oficiais, mas sim com seus sujeitos ansiosos para que seu direito à educação se efetive na prática, que a lei possa ser cumprida de fato e de direito para a população do campo.

CAPÍTULO 2

2 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FRENTE À DIVERSIDADE AMAZÔNICA

Temos direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS).

Pensar que somos diferentes, agimos, pensamos e aprendemos diferente, nos remete à valorização da diversidade humana e nesse esforço para uma tomada de consciência quanto ao reconhecimento da diferença dos sujeitos sociais. Nesse sentido, é necessário não somente compreender e aceitar, mas garantir o respeito da alteridade, sem segregar os diferentes.

Para início de nossa reflexão, reconhecemos que falar sobre a prática pedagógica no contexto amazônico é um desafio, especificamente quando se trata das turmas multisseriadas, predominante no meio rural do interior do Estado do Amazonas, agregando populações mais pobres e desprovidas de uma educação de qualidade, quer seja pela situação da extensão geográfica, quer seja pela ausência de um currículo condizente com sua realidade, ou por deficiência das políticas públicas educacionais.

Freire (2001), com “A pedagogia dos sonhos possíveis”, assinala que o respeito à diversidade exige, sobretudo, respeitar os diferentes saberes das pessoas com quem convivemos e aceitar os nossos saberes que

[...] é por isso que este desrespeito à criança e a sua identidade, este desrespeito ao mundo em que a criança está se fazendo pelo fato mesmo de estar neste mundo, revela indiscutivelmente uma ideologia elitista e autoritária da escola. Quer dizer a escola é elitista entre outras coisas porque só aceita como válido o saber já montado, o saber pseudamente terminado. Aí há um erro científico, também um erro epistemológico. É que não há saber nenhum que esteja pronto e completo. O saber tem historicidade pelo fato de se construir durante a história e não antes da história nem fora dela (p. 142).

É complexo fazer prevalecer nas políticas públicas educacionais brasileiras os objetivos e as diretrizes que atendam às necessidades dos grupos desfavorecidos e vulnerabilizados pela condição da pobreza: os analfabetos, as populações rurais, as minorias étnicas, religiosas, os educandos com dificuldade de aprendizagem e/ou com necessidades educativas especiais e as pessoas com alguma condição específica de deficiência.

Com efeito, apesar da situação em si, reconhecemos os avanços em torno da educação do campo/rural diante de uma perspectiva da inclusão, no entanto há muitas causas relacionadas ao acesso e permanência dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo, tanto aos educandos que percorrem trilhas extensas para chegar à escola, aglomerados em um ambiente desconfortável e sem motivação para aprender, quanto aos educadores que não dispõem de uma formação adequada para o exercício da docência no meio rural.

Desse modo, é importante compreender como ocorrem as práticas pedagógicas no meio rural do contexto amazônico e como se desenvolve a vida das pessoas que residem nas comunidades rurais, respeitando e valorizando a cultura local.

2.1 – Classes Multisseriadas: Do que estamos Falando?

A diversidade cultural que distingue a sociedade brasileira requer de nós um esforço na compreensão das práticas sociais e culturais, no sentido de explicar as complexidades das tramas que se desdobram no contexto da realidade educacional.

Nessa perspectiva, Fleuri (2000) assinala:

Nas sociedades complexas – o que caracterizam pela relação entre ambientes culturais plurais indefinidos – os indivíduos interiorizam na vida cotidiana formas e conteúdos culturais muito diferentes, ou mesmo antagônicos entre si. [...] Assim, na prática pedagógica, aparece como principal desafio a necessidade de elaborar a multiplicidade e a contraditoriedade de modelos culturais que balizam na formação da visão de mundo dos educandos (p. 6).

Fleuri (2000) aponta que o foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos. Tal deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e põe em xeque a coesão da cultura hegemônica, enfatiza ainda, que este fato traz consequências para a elaboração dos métodos e técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.

Marcado historicamente, o multisseriado é o sistema educacional predominante no meio rural. A caracterização das turmas multisseriadas se dá por ser um espaço único e singular. Dispõe de um único professor para trabalhar com a turma de alunos distribuídos nas várias séries, com idades e ritmos diferentes. Em outras palavras, são um pouco de aluno de cada série, aglomerados em um só ambiente, forma o multisseriado ou a multissérie.

A multissérie é a materialização do sistema seriado no campo. Tendo em vista o reduzido número de crianças nas comunidades o governo seria só que de forma precária. As escolas multisseriadas são precarizadas e as políticas não chegam até elas. E quando chegam não condizem com a realidade local.

2.1.1 – Políticas Públicas ‘Homogêneas’ para o Multisseriado: Projeto Escola Ativa em Foco

As turmas multisseriadas, historicamente, são consideradas em segundo plano ou fora dos planos das políticas públicas e sem alternativa de melhoria, mesmo com seu quadro de precariedade. Talvez optaram por esquecê-la, esperando que desaparecessem, ou por consequência natural do descaso.

É comum ouvir que o Banco Mundial vem impondo políticas homogêneas para a educação em todo o mundo o campo não foge a tal realidade; também foi alcançado por determinadas políticas.

Com a finalidade de ‘melhorar’ a qualidade de vida das populações do campo, evidentemente que pode gerar uma série de transformações e impactos de natureza política e socioeconômica, os indicadores sociais e de qualidade de vida, certamente reproduziram maior potencialidade nos esforços por adequar a estrutura social rural a melhores e maiores ganhos de produtividade econômica e social.

Em 1998, o MEC/Projeto Nordeste ou Edurural iniciou a implantação de uma proposta pedagógica “Escola Ativa”, em parceria com os estados e municípios e posteriormente com o programa Fundescola, a proposta se ampliou para dez estados das regiões Norte e Centro-Oeste, alcançando 2.084 escolas. O que não foi suficiente para dá conta do contingente de estabelecimentos nessas regiões:

[...] a partir dos anos 80, os governos, os grupos dirigentes, os intelectuais e os meios de comunicação, juntamente com os organismos internacionais, como a Unesco, a OCDE, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, começaram a identificar a educação como o principal instrumento para o desenvolvimento dos países, o crescimento das economias, o aumento da pobreza e o externo do conhecimento e da tecnologia que separa os países desenvolvidos dos que estão em vias de desenvolvimento (EDUCAÇÃO, 2002, p. 16).

A inovação educacional foi adotada a princípio na Colômbia, Peru, Chile e outros países periféricos da América Latina em convênio com o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e Banco Mundial, que a partir da década de 80 os organismos internacionais em acordo com os dirigentes nacionais incidem sobre as políticas de governo para educação básica no país, no momento que é firmada Declaração dos Direitos sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia. Já no Brasil, a modalidade que foi copiada, foi adotada a partir de 1997.

A compilação dessa ‘nova proposta’ para a educação do campo teve como base um dos movimentos pedagógicos importantes do início de século 20, a Escola Nova:

Essa inovação educacional inspirou-se no movimento pedagógico-cultural mais importante do começo do século XX, que rompeu com a educação tradicional, passiva e autoritária. Esse movimento chegou aos nossos países na década de 1920 e inspirou inovações nos colégios da elite, que nunca chegaram a beneficiar escolas de pouco recursos (ADURRAMAN *et all* 1999).

Percebemos, entretanto, que aqui no Brasil houve um diferencial, quando foi direcionado para ‘atender aos anseios e as reais necessidades da clientela discente do meio rural’, chegou como um pacote de metodologia inovadora com recurso para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino fundamental em escolas multisseriadas situadas em localidades de difícil acesso e que geralmente não existe recurso financeiro, ou mesmo energia elétrica.

A proposta Escola Ativa trata-se de uma metodologia pedagógica direcionada para a escolarização rural, turmas multisseriadas, tendo como objetivo aumentar a qualidade do ensino oferecido no meio rural. As concepções que a fundamentam concentram-se para obter mudanças no ensino tradicional, melhorar a prática dos docentes e a aprendizagem dos alunos, considera: a aprendizagem centrada e ativa no aluno, promoção flexível, aprendizagem cooperativa, recuperação paralela e avaliação contínua.

Não basta, porém, levar mecanismos concebidos de cima para baixo, abrir estabelecimentos escolares ou levar as crianças até a escola, é necessário garantir a permanência, progresso e aprendizagem significativa:

Ainda assistimos ao histórico fracasso da educação brasileira. Analfabetismo, repetência, evasão escolar, decorrentes da formação inadequada de professores, escolas pouco atrativas, distantes da realidade, retratam um quadro triste de um país em pleno desenvolvimento. Tal quadro agrava-se ainda mais quando se trata da Educação Rural, onde se somam as classes multisseriadas (várias séries em uma única classe), professores leigos, a grande distância sem transporte e mobilidade das famílias (SILVA, 2003, p. 75).

As escolas situadas nas comunidades rurais necessitam de práticas pedagógicas que oportunizem aos educandos ferramentas necessárias para permanência das famílias rurais fixadas no campo. Sobretudo, deve reafirmar o direito de formar a classe trabalhadora com a convicção, melhoria na dinâmica social camponesa, de atividades concretas que respalde seu cotidiano, que acreditem que fazem parte de uma sociedade que exerce e cumpre seus direitos, ainda que existam tantas desigualdades sociais.

A Escola Ativa no Brasil foi implantada, apesar das ‘boas intenções’ dos dirigentes e a ‘boa vontade’ dos professores, como uma mudança de cima para baixo. Tal projeto importado, que tinha por objetivo atender as elites, não cabia na realidade do campo. A realidade amazônica é totalmente diferente das demais regiões brasileiras e com sua diversidade como em nenhum outro lugar do mundo. É inadmissível tal prática, excludente, querer adotar metodologia sem considerar a especificidade local.

2.2 – Formação de Professor

Entendemos que a formação se dá em diferentes contextos e por essa razão repercute em todo o processo, nos seus diferentes aspectos. O docente, por sua vez, se vê em meio a tantos desafios no cotidiano escolar que, por vezes, sua postura, saberes, identidade e os resultados de sua prática são postos em questão.

Como desenvolver a prática pedagógica comum a todos e, ao mesmo tempo, ter sensibilidade de perceber, valorizar e respeitar as diferenças individuais, uma vez que os cursos de formação de professores na maioria das vezes trabalham na perspectiva da hegemonia, representando, assim, mais uma necessidade de ultrapassar os limites na qualidade de formação inicial e da continuada dos educadores, levando-os a promover o desenvolvimento pedagógico e organizacional no espaço escolar.

A crise que assola a educação formal tem profundas repercussões na definição do papel docente, em sua conformação e expectativas. O professor é, hoje, posto em xeque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época (CUNHA, 1999, p. 127).

Giroux e Maclaren, (*apud* MOREIRA e SILVA (1995)) afirmam, na verdade, que a esfera pública servia não apenas para criar a linguagem da liberdade, mas também para manter viva a esperança de que os grupos subordinados pudessem um dia gerar os próprios intelectuais; na expressão de Gramsci (1971), isso significa a criação de “intelectuais orgânicos”, que poderiam eliminar a lacuna que distancia as instituições acadêmicas das questões e realidades práticas da vida cotidiana.

Nessa perspectiva, há de se ressignificar a formação do educador e seus desafios, na perspectiva da práxis, ação e reflexão. Onde o professor seja capaz de efetuar mudanças significativas por meio de seu trabalho pedagógico e sua prática reflexiva e avaliativa possibilitando a construção de um projeto de solidariedade de igualdade para todos.

A formação do professor tem ganhado destaque, cada vez mais, muito embora tenhamos-nos deparado constantemente com a desvalorização cultural, social e econômica da profissão docente:

A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia à evolução que foi se impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o eu profissional. [...] contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização (NÓVOA, 2000, p. 15).

Nesse sentido, diante da desafiante tarefa de ‘ser professor’ nos apoiamos em Nóvoa (2000), que em seu livro “Vidas de professores”, no texto 1 aborda, Os professores: Um ‘novo’ objeto de investigação educacional? destaca uma frase intitulada: Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. Aborda o processo identitário da profissão docente, com três questões, refere-se a três AAA que sustentam o processo identitário dos professores, que são: A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência.

- A de Adesão – porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.
- A de Ação – na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos

“colam” melhor com a nossa maneira de ser do que dos outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- A de Autoconsciência – porque tudo que se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desse pensamento reflexivo (p. 16).

O professor Antônio Nóvoa enfatiza, ainda, que a construção da identidade passa sempre por um processo complexo à medida que cada um se apropria do sentido da própria história pessoal e profissional. A identidade não é adquirida, não é uma propriedade, não é um produto é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e de ser e estar na profissão.

Com propriedade Paulo Freire¹⁵, citado por Saul (1996) assim se manifestava:

O processo de formação, sendo social, tem igualmente uma dimensão individual; às vezes uma ou outra dessas dimensões está mais escondida, menos explícita [...] A formação tem uma dimensão educativa; ela requer trato ante o conhecimento que se busca. É inviável pensar formação fora do conhecimento. Os seres humanos são chamados a conhecer, através das experiências de que participam [...] O que vai sendo conhecido durante a formação envolve opções políticas das pessoas [...] Ao compreendermos isso nós nos colocamos questões como: quem forma quem? Quem forma para quê? Forma-se contra o quê? Forma-se a favor de quê? [...] As pessoas e as instituições formadoras que não se respondam essas questões estão, a meu ver, burocratizando demais a prática formadora e reduzindo o conhecimento.

Paulo Freire assinala para a prática reflexiva dando ênfase ao caráter educativo do processo de formação, pode-se apontar a dimensão de conhecimento, que se concebe na prática social e por isso toma uma dimensão política em um processo de constante evolução.

Outro ponto relevante para ajudar nossa reflexão é quando Freire (2000) na “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” aponta que Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar [...] Assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” (p. 46).

¹⁵ Paulo Freire, num seminário com educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na ocasião em que foi secretário de Educação.

Nesse sentido, o processo de formação está intimamente ligado ao que somos como pessoas, pela autonomia e capacidade que temos e exercemos no ato educativo. “É impossível separa o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 2000, p. 17).

Estamos de acordo que, quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade (FREIRE, 2000, p. 26).

Assinala ainda, que:

Os nossos futuros mestres [...] deveriam estar formados com alto senso de responsabilidade profissional [...] cômnicos de seu papel altamente formador. Esta convicção, porém, como aquela consciência, dificilmente se forma em quem assume postura passiva. Em quem não é inserido num processo dialogal (FREIRE, 2002, p. 101-2).

Frigotto (1996) nos convida a fixar nossa compreensão da formação e profissionalização humana do educador na ótica de um projeto contra-hegemônico, aquela aonde as pessoas vêm em primeiro lugar e não são sacrificadas em nome da produção e do lucro. Aponta desafios na formação e profissionalização do educador nas dimensões: ético-políticas, teóricas, técnicas e culturais (p. 92). Vejamos:

Desafios no plano ético-político, a tarefa é afirmar os valores de efetiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública democrática em contraposição à liberdade e qualidade para poucos, reguladas pelo mercado, e das perspectivas do individualismo e do privatismo.

Desafios do plano teórico, além do domínio técnico e científico, o educador seja um sujeito dirigente, que atue na perspectiva de projeto social democrático e solidário, é o da formação teórica e epistemológica.

Desafios do plano da ação prática do educador é na experiência da prática cotidiana que se materializam as práticas educativas e os processos de construção ou bloqueio do conhecimento (p. 94 a 99).

A formação e profissionalização do educador na perspectiva da práxis têm, pois, como pré-condições a efetivação de um processo educativo centrado num projeto explícito e consciente no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas, acima citada, constituem a sua base (FRIGOTTO, 1996).

Desse modo, o projeto para qual buscamos, segundo Frigotto (1996), centra-se na ideia de que em primeiro lugar vêm as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da reestruturação produtiva. Ou seja, um projeto de uma sociedade centrada na solidariedade e igualdade dos seres humanos.

A docência revela uma condição vinculada ao aspecto valorativo e a um projeto político-social que pode determinar variações na definição profissional. Além disso, sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas especificidades (CUNHA, 1999, p. 131).

Diante disso, nos questionamos como ser professor diante dos amazônicos? Como ter clareza de nosso compromisso na construção de um projeto social democrático e solidário, rompendo com a fragmentação e com as formas individualistas e competitivas de conhecimento e de ensino, que sem dúvida é um elemento crucial na formação do educador.

2.3 – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Os direitos humanos na Constituição brasileira não dizem que a educação é de alguns humanos, mas afirma como direito de todos os humanos. A Carta Magna dá suporte à educação brasileira por si só. Nosso problema não reside na inexistência de leis; pelo contrário, falta-nos a garantia do cumprimento delas.

Como afirma Bobbio (1992) “a linguagem dos direitos [...] se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido [...]” (p.10). Embora constem na lei os direitos a todos, seu cumprimento tem sido violado.

A legislação é, sem dúvida, um instrumento político e social de natureza mandatária. Entretanto em países em desenvolvimento, como o nosso, essa característica não tem prevalecido. Demo (1997) nos esclarece pode se chamar de “letra da lei” ao aspecto que só vale o que está escrito, diferente do “espírito da lei”.

A trajetória da Educação Especial passou por várias transformações. Entendida pelos efeitos da Lei, como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais”. Destacamos então, alguns marcos que embasam a educação como direito de todos previsto pela legislação nos últimos anos:

- **1988 – Constituição Federal.** Educação como direito de todos, igualdade de condições de acesso e permanência; atendimento educacional especializado.
- **1990 – ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente,** obrigação dos pais de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

- **1994 – Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial.** Em Salamanca, foi reafirmado o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e as demandas resultantes da Conferencia Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Também foram resgatadas várias declarações das Nações Unidas, que culminaram no documento que contém regras-padrão sobre a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência. Propôs a adoção de Linhas de Ação em Educação Especial.

O princípio norteador é o de que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias linguísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos e, desvantagem ou marginalizados... No contexto destas Linhas de Ação o termo ‘necessidade educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou *dificuldades de aprendizagem*. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem, e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (p. 17-18).

O grifo é nosso, em razão de que, embora a dificuldade de aprendizagem possa ser comum a todos, finalmente um documento publicado em âmbito internacional traz uma recomendação aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem como um grupo distinto dos que têm deficiência.

Nesse sentido, a proposta deve reduzir as taxas de desistência e de repetência escolar. A Declaração chama a atenção ainda para o respeito às diferenças individuais, entendidas como características naturais dos seres humanos.

- **1996 – LDBEN – Lei 9394/96,** currículos, métodos recursos e professores para o atendimento especializado, alternativa preferencial de atendimento na rede pública de ensino.
- **2001- Resolução. n.º 02/2001 –** Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

- **2004 – Decreto n.º 5.296 Acessibilidade** – Regulamenta a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, como a utilização de tecnologias assistivas para promover a escolarização e a inclusão de alunos e alunas com deficiência.
- **2003 – Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a promoção das condições de acessibilidade e a organização do atendimento educacional especializado.
- **2006 – Convenção da ONU – Sobre o Direito das Pessoas com deficiência**, são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.
- **2007** – O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que considera a evolução dos marcos filosóficos, políticos, legais e da pedagogia, definindo diretrizes para os sistemas de ensino. Essas diretrizes devem se traduzir em políticas educacionais que produzam o deslocamento de ações e incidam nos diferentes níveis de ensino, acompanhando os avanços do conhecimento e das lutas sociais, constituindo políticas públicas promotoras do amplo acesso à escolarização.

Diante das possibilidades de transformação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, determinam, no artigo 2.º, que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes, porém, como um dos documentos orientadores para a inclusão educacional, por um lado ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento complementar ou suplementar a escolarização e, por outro lado, reduzem esse potencial

quando mantêm a educação especial como modalidade substitutiva à educação comum. Dessa forma, não fortalece a adoção de uma política de educação inclusiva e o enfrentamento dos desafios necessários.

Como consequência dos debates pode-se dizer que houve um consenso emergente de que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam incluídos em escolas comuns. Essa recomendação levou ao conceito de escola inclusiva, cujo foco principal é desenvolver uma pedagogia capaz de educar a todos.

Nesse sentido, a educação inclusiva constitui uma proposta de reconhecimento e ressignificação dos direitos educacionais dos alunos em compartilhar o mesmo espaço, sem discriminação.

2.3.1 – Atendimento Educacional Especializado

A educação especial, como parte da educação inclusiva, oferece o AEE, Atendimento Educacional Especializado, com os recursos pedagógicos e de acessibilidade que superem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, com vista a considerar as especificidades de cada aluno, proporcionando sua formação integral, desenvolvendo a autonomia e independência.

O Atendimento Educacional Especializado se traduz na escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na sala de recursos da própria escola onde o aluno está matriculado, em outra escola da rede pública ou em centros especializados que realizem esse serviço educacional. Diferencia-se das atividades desenvolvidas na sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

- Acesso com participação e aprendizagem no ensino comum;
- Oferta do atendimento educacional especializado;
- Continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino;
- Promoção da acessibilidade universal;
- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- Formação dos profissionais da educação e comunidade escolar;

- Transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, a interface do atendimento educacional especializado na educação indígena, educação do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e o ensino especial estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base na realidade sociocultural desses grupos (BRASIL, 2007).

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio do planejamento, organização de recursos e serviços de acessibilidade ao currículo, à comunicação e aos espaços, bem como o desenvolvimento de ações que promovam a inclusão, o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos (BRASIL, 2007).

A formação do professor para atuar na modalidade da educação especial deve contemplar a concepção de educação especial que passa a desenvolver suas ações de forma complementar ou suplementar a educação comum e não mais de forma substitutiva. Essa formação é obtida em cursos de graduação, pós-graduação e de formação continuada para o atendimento educacional especializado incluindo, além do conhecimento da área, o estudo dos casos, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação dos planos de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007).

As atividades do atendimento educacional especializado devem ser realizadas mediante a atuação de professor com formação para o atendimento educacional especializado que o habilite para o ensino da língua brasileira de sinais, da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação aumentativa e alternativa, o desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, a utilização de recursos ópticos e não ópticos, tecnologia assistiva e outros recursos.

CAPÍTULO III

3 – EDUCAÇÃO RURAL NA AMAZÔNIA: TURMAS MULTISSERIADAS NA PERSPECTIVA

3.1 – Introdução

Os dados coletados nesta pesquisa possibilitaram a construção da presente Dissertação de mestrado que teve como objeto de estudo a educação rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru (AM), considerando a formação docente.

Esta pesquisa buscou o diálogo entre a educação do meio rural e a educação inclusiva. Por seus diferentes aspectos de multiculturalidade e diversidade que caracterizam a escola multisseriada no espaço rural, seja na área de várzea ou terra firme, o estudo procurou explicitar que a educação rural é inclusiva.

Para percorrer o trajeto desta pesquisa buscamos o apoio de uma abordagem qualitativa, pois responde a questões peculiares, não tendo a característica do objeto como algo acabado, mas dinâmico e histórico. “Ou seja, ela trabalha o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21).

Nosso subsídio para o processo de investigação toma como base no enfoque histórico-crítico, visto que compreende o cotidiano em sua totalidade como algo em construção, marcado por uma série de transformações, contradições, movimentos e interações que “[...] permite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade” (FRIGOTTO, 2002, p. 73).

Inicialmente, apenas três escolas estavam incluídas para a coleta de dados; entretanto, após as orientações da Qualificação, optamos, primordialmente, *ouvir* por meio de depoimentos e entrevistas os professores que trabalham com turmas multisseriadas em diferentes comunidades rurais localizadas no município de Manacapuru. Ouvir seus anseios, seus sonhos, suas dificuldades. A decisão nos possibilitou a escolha e seleção dos 30 sujeitos,

e a definição de uma coleta por amostragem em que, incluímos também os profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Manacapuru (Semec).

Além dos critérios descritos no primeiro capítulo, a escolha foi realizada com base na localização geográfica das escolas multisseriadas situadas no meio rural de Manacapuru, isto é, as escolas de fácil acesso. Buscamos, ainda, identificar onde se situam as turmas multisseriadas, o que na verdade é predominante nas escolinhas anexas no meio rural.

Delimitamos e visitamos, então, seis localidades em dias diferentes estabelecendo o contato prévio com a Secretaria Municipal de Educação e também com direção de cada escola. Para preservar, porém, iremos identificá-las por nomes fictícios, utilizaremos nomes de algumas espécies de frutos da região amazônica: 1. Tucumã, 2. Ingá, 3. Buriti, 4. Açaí, 5. Piquiá, 6. Pupunha. Nas duas primeiras são escolas consideradas centrais (possuem uma estrutura maior com um diretor e têm as escolinhas anexas na sua coordenação) Buriti apesar de não ser uma escola central possui uma boa estrutura e localização, sendo um estabelecimento de ensino anexo e o acesso a três pode ser feito por via terrestre. Já as demais, Açaí, Piquiá e Pupunha, são escolinhas anexas, localizadas em área de várzea que, por consequência, o acesso é feito por via fluvial.

Nas localidades de Buriti, Tucumã e de Ingá optamos em fazer reuniões em três grupos (entrevista coletiva) com os professores de cada coordenação, para coletar depoimentos das experiências vivenciadas nas turmas multisseriadas, o que avaliamos como um fator positivo para a obtenção dos dados.

Já nas localidades de Açaí, Piquiá e Pupunha nosso estudo buscou um enfoque mais aproximado do cotidiano escolar, pois “o enfoque no cotidiano significa estudar a escola em sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações mais amplas” (ANDRÉ. 2002 p. 42).

As nossas dificuldades em cumprir o cronograma foram desde as condições climáticas até o ciclo hidrológico do rio Solimões. Tivemos de adiar as visitas em razão da cheia do rio, pois algumas escolas ficam alagadas tornando o acesso restrito e as aulas inviáveis. Já quando o nível do rio começa a baixar, se chega a determinadas localidades por meio de “canoas” ou “rabetas”, isso porque, apesar de ainda estar alagado, o barco que transporta os alunos e os professores não chega muito próximo à comunidade, caso contrário ficará encalhado.

Entrevistamos 30 professores da rede municipal de ensino que trabalham em 17 comunidades distintas, das seis localidades citadas anteriormente. Utilizamos também um questionário para fazermos um levantamento socioeconômico e educacional dos professores.

O momento do contato com os sujeitos foi por meio das visitas para a coleta de dados em campo, quando fomos às comunidades onde se localizam as escolas multisseriadas, previamente selecionadas.

Antes da aplicação dos questionários, conversamos com os professores sobre a pesquisa e seu objetivo, e alguns relataram de maneira espontânea um pouco de suas experiências com turmas multisseriadas, para isso, contamos com o auxílio de um gravador e um caderno de campo nos quais fazíamos registros de situações vivenciadas.

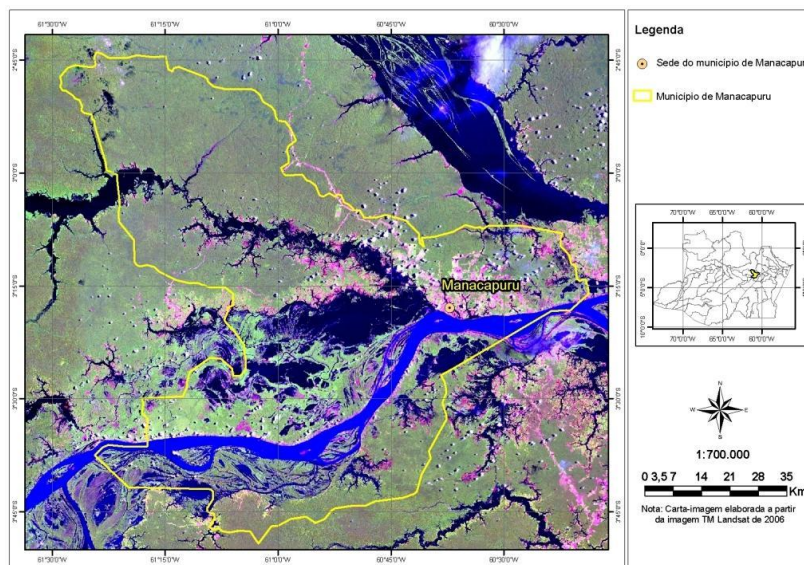
Ao final do trabalho de campo, nos deparamos com a dimensão da pesquisa e nos surpreendemos, uma vez que o processo para análise dos dados qualitativos torna-se complexo considerando a realidade da educação das turmas multisseriadas no meio rural amazônico; entretanto, vimos que a realidade não é algo estático que pode se prender a regras a serem seguidas, como camisa de força. Mas buscamos um aprofundamento e desvelamento das mensagens implícitas, bem como uma aproximação do contexto pesquisado, por meio do processo de decodificação dos registros, gravações coletadas fazendo uma leitura (exaustiva) de todo o material.

3.2 – Contextualizando: Apropriação do Campo a ser Desvelado

Entre as cinco maiores cidades do Estado do Amazonas, Manacapuru é conhecida como “Princesa do Solimões”. Localizada no trecho do gasoduto Coari-Manaus, recentemente foi incluída na Região Metropolitana de Manaus.¹⁶ Possui uma superfície de 7.062 km e limita-se com: Novo Airão, Iranduba, Manaquiri, Beruri, Anamã e Caapiranga. Sua sede, distante 157 km de Manaus por via fluvial e 84 km² por via rodoviária, está localizada na margem esquerda do rio Solimões.

² Na Lei que criou a Região Metropolitana de Manaus em 30/2007, o Município de Manacapuru não havia sido incluído por não limitar-se com a capital do Estado, Manaus. Por tanto, porém, de sua importância e a localização geográfica, a decisão foi revogada.

Figura 3
Sede do Município de Manacapuru



Fonte: Geoprocessamento/Piatam.

Entendemos que a realidade amazônica possui especificidades, como em nenhum outro lugar do mundo. Embora a pesquisa de campo seja em um só município a diversidade, comum à maior parte da região, se apresenta em vários aspectos. As dificuldades, quando se trata em áreas de várzea ou mesmo em terra firme, coexistem especialmente em turmas multisseriadas, como afirma um dos sujeitos: “o multisseriado é complexo em qualquer estrutura” (Professor de Pupunha).

3.2.1 – As Preferências das Localidades

Para as escolhas das localidades, primordialmente, as que atendem turmas multisseriadas; em seguida optamos por definir as que tivessem um número considerável de professores de turmas multisseriadas e que fossem de fácil acesso. Não deixando de mostrar três (3) das que ficam em terra firme e (3) três em área de várzea.

Ficando, então, a seguinte distribuição: A) Buriti por ser de fácil acesso e buscamos *ouvir* os professores que trabalham com turmas multisseriadas; B) Tucumã, pelos professores que trabalham com turmas multisseriadas naquela localidade e coordenação; C) Ingá fácil acesso e por congregar um número considerável de professores com experiências em multisseriado; D) Açáí, Comunidade Nossa Senhora das Graças, em frente ao Município de Manacapuru, era só atravessar o rio Solimões; As duas próximas foram escolhidas pelos professores que indicaram: “Vai lá para ver a situação...” (Professor do Marrecão); E)

Pupunha e F) Piquiá por terem uma realidade tão distinta que precisa ser enxergada e pelo desafio do fazer docente.

A) Buriti

A localidade de Buriti está situada no quilômetro 35 da estrada do município de Novo Airão. Ao longo deste perímetro existem cinco (5) estabelecimentos de ensino funcionando como escolinhas anexas (Quadro 1), onde se concentram turmas multisseriadas que estão ligadas diretamente à Escola Municipal Manoel Urbano, situada na estrada Manoel Urbano – km 79.

Quadro 1
Distribuição de escolas por coordenação, a escola central e as anexas

LOCALIDADE	COMUNIDADE	ESCOLA
Est. Manoel Urbano, km 79	Imaculada Conceição	Manoel Urbano
Est. Novo Airão, km 4	Bom Pastor	Tiradentes
Est. Novo Airão, km 7	-----	Monte Sinai
Est. Novo Airão, km 35	Manairão	Manairão II
Rod. AM 352, km 4	Santa Luzia	Nova Conquista

Fonte: Semec / Delot – 2008.

A visita à comunidade de Buriti ocorreu no dia em que houve uma reunião na escola com os comunitários, onde foi possível reunir professores que fazem parte do quadro funcional daquela coordenação.

Figura 4
Buriti



Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Figura 5
Professores respondendo ao questionário



Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Durante o momento da visita foi possível conversar com seis (6) sujeitos, os quais relataram suas experiências com turmas multisseriadas e responderam o questionário (Anexo 1) socioeconômico e educacional.

A escola da comunidade Buriti foi reformada havia pouco tempo, agora está funcionando com quatro salas de aula, as turmas multisseriadas funcionam de duas a três séries juntas.

B) Tucumã

A segunda localidade está situada no ramal do Calado (Quadro 2). As escolinhas do percurso funcionam como anexas e reúnem turmas multisseriadas. No final do ramal há uma escola construída pelo consórcio do gasoduto Coari-Manaus cuja estrutura física é maior.

Quadro 2
Distribuição de escolas por coordenação, a escola central e as anexas

LOCALIDADE	COMUNIDADE	ESCOLA
Est. Manoel Urbano, km 70		Ernestina Lima Pereira
Igarapé do Mariano	Nossa Sra. da Conceição	Nossa Sra. da Conceição
Ramal do Acajatuba	N.Sra do Perpétuo Socorro	São José do Acajatuba
Estrada do Calado	São José	Helena de O. Gomes
Ramal do Calado	Palestina	Novo Horizonte

Fonte: Semec / Delot – 2008.

Nosso objetivo, nessa visita, consistiu em *ouvir* as experiências e os depoimentos dos professores que trabalham com turmas multisseriadas nesse ramal. Vejamos alguns depoimentos e relatos de experiências:

“São nove quilômetros, a Kombi entra até o seis, de lá vou a pé. Chego lá, duas horas quando é 4h a Kombi está lá para pegar de volta, que trabalho que pode ser feito com turmas multisseriadas em duas horas para fazer merenda e tudo mais? No ano passado, eu ia de bicicleta porque o aluno de 12 anos ia me buscar na boca do ramal para eu não andar 4 km” (PROFESSORA 1).

“Não posso nem falar, porque a minha experiência não é muito boa, o professor tem que ser artista mesmo, só quem trabalha sabe como é difícil trabalhar na zona rural, apesar de você está entrando para trabalhar, mas não sabe nem como trabalhar os conteúdos de Pré à 4ª série com 52 alunos, então eu ia de manhã ia para escola para pode chegar a tempo para trabalhar à tarde, trabalhei do jeito que achei que dava, porque nunca tive apoio da Secretaria de Educação, nenhuma orientação para trabalhar com multisseriado. Quando foi um dia o presidente da comunidade chegou e disse: Professor, o Sr. está se sacrificando e sacrificando os alunos, vamos conseguir outro professor e dividir essa turma, foi quando aliviou no outro ano. Mas na outra comunidade chamada Águia, eu ia de noite remando para da aula. Dar para superar? Dá. Mas, tem que ter muito amor, responsabilidade e compromisso, porque tem colegas nossos que não merecem nem o salário que ganham” (PROFESSOR 2).

“Achei-me perdida, lá são 12 km, para ir e voltar, dá 24 km ao dia, no dia que chovia não dava para eu chegar à beira da estrada e pegar o ônibus das 18h. Cansei de perder e pegar só 19h, e quando chovia, então, não tinha ninguém, era eu e eu mesmo, para fazer merenda, pegar água na beira do rio, que não tem água na escola, lavar a louça da merenda e limpar a escola, e quando estava na seca, carregava balde na cabeça. Então, eu ia dar aula, e corria para deixar o feijão de molho na cozinha, ficava correndo entre a sala de aula e a cozinha. A comunidade não participava porque tinham uma briga entre os comunitários e professores antigos. Então, comecei trabalhar com os pais. O cardápio das crianças era suco de limão com três bolachas, os conquistei pela boca, peguei a cota da merenda e mudei o cardápio das crianças. A situação socioeconômica não é muito boa, é uma pobreza, falta de alimentação. Procuro fazer o melhor, às vezes até complemento à merenda dos alunos” (PROFESSOR 3).

“Vou começar pela minha dificuldade. Comecei como professora da zona rural, logo de cara uma turma de multisseriado, sem saber nem para onde ir. A maior dificuldade era a insuficiente participação dos pais, mas eles não ligam para os filhos, mas querem o bom resultado no final. O presidente da comunidade sempre vinha cobrar, nem toda comunidade ajuda o professor. Nessa comunidade eu era merendeira, faxineira e tudo. Minha adaptação foi muito difícil. O local que era a escola era só um vão, com uma cozinha tudo misturado, morria de medo dos meninos se queimassem. Todo dia subia um barranco e no final deixava tudo limpo. Deixava meus filhos pequenos e para ir à comunidade era muito difícil, mas as crianças são muito carentes de afeto também, elas pulam ao nos ver. Mas as dificuldades têm muitas, elas existem” (PROFESSORA 4).

O encontro que reuniu os professores ocorreu na Escola Novo Horizonte, mostrou clara a importância de possibilitar aos professores a oportunidade para falarem sobre suas experiências, relatos e problemas.

Figura 6
Tucumã



Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

C) Ingá

Essa escola localiza-se na estrada Manoel Urbano. É uma escola central que tem em sua coordenação seis (6) anexos (Quadro 3) com turmas multisseriadas. Os professores das escolinhas anexas, que funcionam em ramais próximos à escola central, estavam todos dispostos a dialogar conosco. A entrevista em grupo foi um instrumento importante para a aquisição de informações, pois não tem o caráter de identificar os sujeitos individualmente.

Quadro 3
Distribuição de escolas por coordenação, a escola central e as anexas

LOCALIDADE	COMUNIDADE	ESCOLA
Est. Manoel Urbano, km 62	Nossa Sra. da Conceição	Benedito Gomes
Ramal Nova Esperança	Bom Jardim	Boas Novas
Costa do Laranjal	Nossa Sra da Conceição	Nossa Sra da Conceição
Ramal do Santana	Sagrado Coração de Jesus	Padre Ernesto Rodrigues
Ramal do Laranjal	São João Batista	Santa Luzia
Terra Santa	Ramal St. Antonio – Lg. Bujaru	Terra Santa

Fonte: Semec / Delot – 2008.

Figura 7
Ingá



Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Dentre os critérios de escolhas, essa escola foi selecionada porque, além de situar-se em uma comunidade de fácil acesso e conter turmas multisseriadas, trata-se da primeira escola na qual nós desenvolvemos nossa primeira experiência docente com turmas multisseriadas. O reencontro com nossos colegas que ali desenvolvem a tarefa de ser professor foi muito proveito. Todos falaram um pouco sobre o trabalho com as turmas

multisseriadas, enfatizando que não é nada fácil entrar nos ramais daquela localidade e ministrar aulas para todos os níveis e séries e ao mesmo tempo fazer merenda, cuidar da escola, etc.:

“A gente passa uma situação tão difícil, que pede a Deus que o ano acabe; tem aluno que ainda tira do quadro, mas sabemos que no final da 4ª série não temos um resultado satisfatório, e aí vão dizer que veio do Ramal” (PROFESSOR DE UM RAMAL).

“As escolas de ramal são muito diferentes de escola de ribeirinha, no ramal nós temos que ser tudo, merendeira, serviços gerais, secretária para preencher os boletins e atas, e ainda dar conta do multisseriado” (PROFESSORA DE UM RAMAL).

Atualmente, a escola foi ampliada e além das turmas multisseriadas atende alunos até o nono ano (9º) do ensino fundamental.

D) Açaí

Essa comunidade está localizada a 9,2 quilômetros em linha reta da sede do município de Manacapuru, popularmente conhecida como Costa do Pesqueiro, fica na margem direita do rio Solimões, em frente à cidade. Nessa comunidade tivemos a oportunidade de visitar algumas vezes, por ser de fácil acesso, ainda que seja por via fluvial.

A referida comunidade conta com uma escola que atende alunos da Educação Infantil, do ensino fundamental do primeiro ao quinto ano, ou seja, oferece turmas multisseriadas, funcionando no turno matutino e vespertino, com dois professores, um por turno.

Figura 8
Açaí



Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Com uma característica típica de comunidades ribeirinhas, o centro da comunidade é composto pela igreja, a escola, a sede da associação de moradores e um campo de futebol, seguido das palafitas dos moradores.

Embora essa comunidade se destaque pela proximidade em relação ao município de Manacapuru, de acordo com a fala de um comunitário, a oferta de energia elétrica restringe-se a um determinado período, apenas por seis horas diárias:

“Não temos energia na comunidade, isso dificulta nosso dia a dia, só temos energia a partir das cinco horas da tarde, só dá pra ouvir rádio e o pessoal aproveita pra assistir televisão, se tivesse durante o dia podíamos trabalhar com outras opções, como polpa de frutas e congelados, etc.” (S. LIMA).

A escola, por sua vez, não recebe reforma há algum tempo, o aparelho de TV estava como um recurso pedagógico audiovisual, mas não tem previsão para dar suporte àquela turma multisseriada. Os cartazes que são produzidos pelas crianças e pela professora destacam-se na parede molhada pela falta de uma estrutura adequada.

Aqui as crianças nos receberam com músicas de boas-vindas. Percebemos a satisfação da professora no desenvolvimento do fazer pedagógico, que diz: “Apesar de todas as dificuldades que temos, procuro me esforçar para dar o melhor aos alunos, pois aqui na escola é o único meio que eles têm para adquirir conhecimento” (Professora da localidade Açaí).

Ao chegarmos, a turma já estava esperta, separada em grupos de trabalho por nível, ou série. Apesar das más condições de estrutura do estabelecimento, como portas, janelas e o assoalhado esburacado pelo tempo, havia cartazes confeccionados pelas crianças. E percebemos um diferencial na maneira de como o educador ali desenvolve seu trabalho mesmo sem condições.

E) Pupunha

A localidade do Pupunha fica na margem do rio Solimões, sendo um dos locais mais próximos de Manacapuru. O barco que faz o transporte dos comunitários sai 11h e chega uma hora depois nas comunidades, vai fazendo diversas paradas nos portos, pois ao longo do trecho do rio há várias comunidades, como lago do Boné, lago do Marrecão, ilha do Marrecão, Costa do Marrecão, Cabaleana, Braço da Beira e Supiál.

Nessa localidade, tivemos de esperar baixar o nível do rio por mais de três semanas para ter acesso à escola. Enquanto isso, as aulas estavam suspensas por consequência do período da cheia do rio.

Fomos, então, no barco que faz o transporte dos professores que trabalham ao longo desse trecho para junto vivenciarmos e *ouvirmos* os professores. Saímos às 11h da manhã em direção à localidade escolhida.

Após trinta minutos de percurso, a primeira parada é a localidade do Cabaleana. O barco encosta e nesse porto descem duas professoras que pegam suas canoas e seguem para escolas distintas.

No segundo porto, a escola já é visível, à beira do rio que começa a baixar, desce mais uma professora para uma turma multisseriada; o barco segue para o terceiro porto avistamos mais uma escola de turma multisseriada à beira do rio, onde ficara a próxima professora.

Seguimos rumo ao nosso campo, no quarto porto ao descer, pegamos uma canoa e um remo para irmos até o lago, onde fica a escola; com muita dificuldade abríamos os caminhos em meio aos mururus e os capins que impediam o acesso, ao mesmo tempo em que embelezavam aquela paisagem.

O professor levava na canoa a merenda escolar e seu material, e dizia:

“Olhe professora, agora ta (sic) bom porque, apesar da cheia que leva a produção, temos a água perto. Quando seca esse belo lago fica só lama, não tem bota que dê jeito, a gente sofre muito para chegar até a escola, a lama dá no meio da canela, só sabe quem vivencia aqui de perto. A Secretaria só quer ver os resultados, mas nessa hora ninguém olha por nós” (PROFESSOR DO PUPUNHA).

Percebemos as dimensões contraditórias daquele contexto, dizíamos então, em nosso diário de campo: que lindo esse lugar e tão difícil de chegar! Quanta beleza e quantas dificuldades imbricadas.

Ao chegarmos, o professor abriu a escola, que fica de frente para o sol e sem nenhuma proteção, varreu o assoalho que ameaçava; pedindo socorro, em outras palavras, as paredes, as janelas, e o piso estavam com a madeira solta e esburacada, aquela estrutura que funciona como estabelecimento de ensino dentro d'água e sem as mínimas condições de funcionamento, um triste retrato da realidade amazônica que desponta em tanta beleza natural e que por outro lado assola com o descaso e deficiência de políticas públicas que efetivamente valorizem o meio rural e as pessoas que vivenciam as inquietudes dessa realidade.

Figura 9
Pupunha



Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

As crianças chegavam aos poucos em suas canoas, mostrando habilidade ao remar e passar entre os murerus. Entravam na escola e se organizavam nas cadeiras espalhadas na pequena sala.

O cotidiano marcado pelas transformações, contradições e interações, aparentemente, era sempre o *mesmo*, na divisão do quadro-negro, nas tarefas de leitura e escrita e em algumas continhas de matemática para os alunos mais adiantados. Mas a esperança nos olhos das crianças parecia-nos como algo inevitável de enxergar, curiosas pelo que viam ou que seus olhos ansiosos buscam imaginar/vislumbrar algo especial naquela realidade existencial.

F) Piquiá

Antes de chegar ao Pupunha, fica o Piquiá. No lado direito do rio Solimões, é um rio estreito e comprido que não tem saída, cercado por muita mata, como um canal, e tem os moradores dos lados assim descreve uma moradora antiga (Santos M. A. 69 anos).

Partimos para essa localidade no outro dia, junto ao grupo de professores, que manifestaram satisfação com nossa presença, o sorriso e as descontrações eram constantes: Oba! Até que enfim surge alguém do nosso meio para ver de perto nosso trabalho e nos valorizar (Professora de uma das localidades).

O barco fez o percurso e, no primeiro estacionamento, acompanhamos as duas professoras, descemos da primeira embarcação, passamos por um pequeno terreno encharcado até pegarmos uma canoa que nos levaria ao local onde fica a escola.

Passamos na primeira escola, conversamos com a primeira professora e pedimos então, que respondesse ao questionário. Os alunos ainda não haviam chegado. A sala era grande, apesar de está alagada, parecia estar em boas condições. Equipada por dois quadros-negros, cadeiras e um pote para água.

Em seguida, trocamos a canoa por uma rabeta (canoa que possui um motor Yamaha), era de propriedade do pai de um aluno. A professora pediu emprestada, pois o sol estava muito quente e o percurso pelo canal também se mostrava perigoso:

“Aqui, um dia desses, o jacaré correu atrás das crianças, ainda bem que nesse dia elas estavam na rabeta. Outra vez, quando o rio estava seco, a correnteza levou um monte de vitória-régia, que vedou o canal da entrada, fiquei muito nervosa, pois estava com os alunos na canoa e era muito arriscado aparecer um jacaré naquela situação” (PROFESSORA DO PIQUIÁ).

Percorremos o trajeto daquele lago por meia hora, durante o percurso encontrávamos as canoas que levavam as crianças em direção à escola e encostávamos para irem ao reboque da nossa embarcação; outras esperavam, com o caderno e uma sacola de frutas, nas portas de suas palafitas a carona da professora que passava todos os dias e levava os alunos ansiosos pela hora da aula.

O prédio escolar está com sua estrutura totalmente comprometida, ou melhor, caindo aos pedaços. Os esteios (madeira) que a sustentam e as tábuas das paredes estão deterioradas, a cobertura em sua maior parte está quebrada e com a ação das chuvas no período da enchente, há muitos temporais e ventos fortes que levam o telhado e danificam toda a estrutura, o que torna arriscado e ameaça a segurança dos alunos e professor.

Figura 10
Prédio Escolar – Piquiá



Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Figura 11
Escola – Piquiá



Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

A escola está funcionando em um espaço cedido pelo presidente da comunidade, muito embora as condições da estrutura não sejam tão diferentes do prédio escolar. A sustentação de madeira apesar de balançar, ao andarmos, consegue suportar a turma multisseriada, as crianças procuram espaço para as mesas e cadeiras fora dos buracos e brechas. As tarefas e o material das crianças são ameaçados pelo vento que leva a cair no rio, se deixar cair tudo na água, lápis, caderno, borracha, nem posso trazer cartazes ou pendurar os trabalhos dos alunos, não tem paredes [...] os materiais que produzi, a água destruiu (Professora da localidade Piquiá).

Percebemos um grande esforço da professora, ao atender as cinco séries ao mesmo tempo, se desdobra, vemos um aparente desgaste realçando tamanho compromisso:

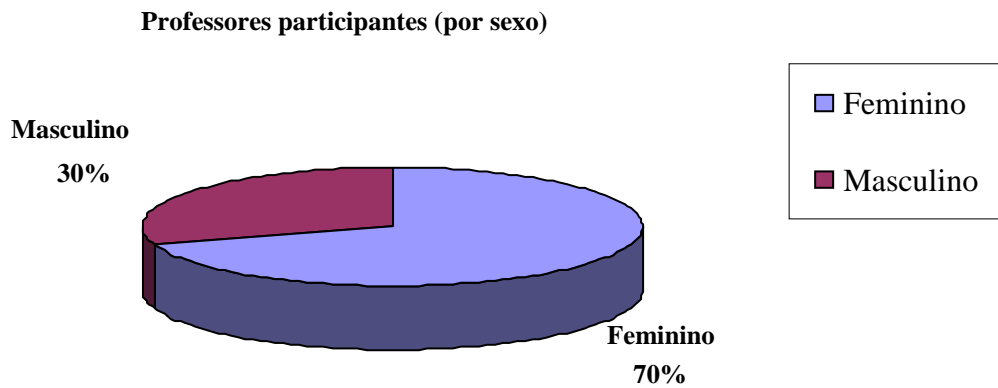
Sob o sol causticante, as crianças vão remando entre a tranquilidade do rio e as intempéries da floresta, as ameaças da surpreendente visita do jacaré que poderá aparecer atrás de suas canoas [...] No pequeno espaço sem paredes e com o assoalho a balançar, o lápis cai pela brecha, a atividade mimeografada voa e cai no rio. O sol castiga e a gente derrete, nossa costa arde [...] Imagina as crianças como estará seu aprendizado nessa hora, com esse calor, tem que ter muita força de vontade, paciência [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 8.7.08).

3.3 – Perfil dos Sujeitos

De acordo com os dados coletados nesta pesquisa, dos 30 professores entrevistados, o sexo feminino prevalece (Gráfico 1). Sendo 70% mulheres e 30% homens. Isso nos leva a reafirmar o registro da presença feminina no fazer docente.

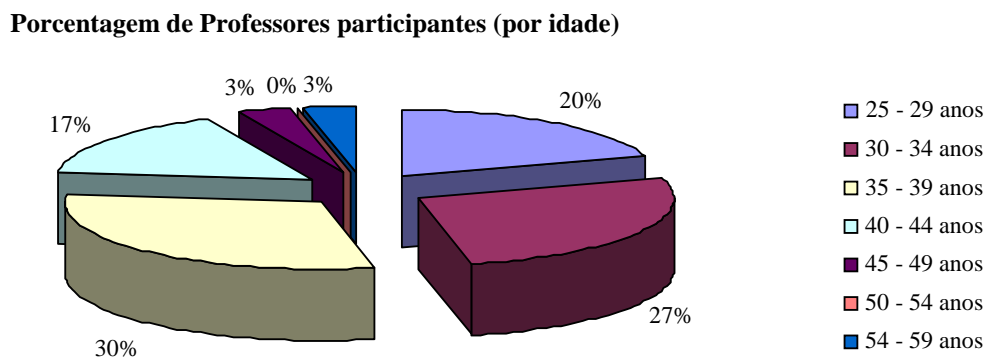
Segundo Cunha (1999), há muitos estudos, atualmente, que enfocam a questão da presença feminina na profissão docente, ao mesmo tempo causa e sintoma da proletarização. Por outro lado, há uma ideia de que as mulheres são menos reivindicativas, mais adaptáveis a uma cultura de colaboração. Há autores que encontraram, em suas investigações, a ideia de que “como mães, as boas professoras aceitam que o trabalho nunca acaba”. Parece ser mais presente entre as mulheres a cultura da colaboração, na expectativa de que a escola seja um ambiente tranquilo, seguro e sem conflitos. Se isto por um lado, há uma aparência positiva, por outro, compõe o quadro da obediência, contrária à emancipação (p. 139).

Gráfico 1
Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa por sexo



De acordo com o levantamento, destacando os três maiores percentuais, a faixa etária dos professores está entre 25 a 39 anos (Gráfico 2). Isso corresponde a 80% do total, que configura um quadro de professores em idade propícia para a docência, uma vez que exercer o papel docente no meio rural, dado os desafios, exige um bom preparo físico, vida saudável, vigor, como também ter idade compatível para enfrentar os entraves diante do cotidiano rural. Os 20% do grupo está acima de 40 e abaixo de 59 anos.

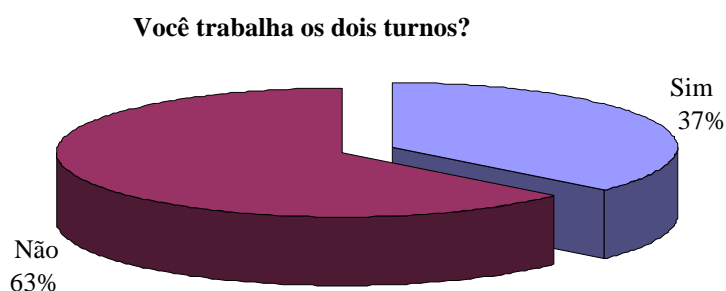
Gráfico 2
Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa por idade



Em relação aos turnos de trabalho, exatos 63% não exercem a função docente em dois horários (Gráfico 3). A longa distância entre as localidades, segundo os depoimentos colhidos

nas entrevistas, pode ser o indicador que justifica o percentual por não permitir o deslocamento dos professores.

Gráfico 3
Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa por turno de trabalho docente



A maioria deixa suas casas muito cedo para chegar até a escola e trabalhar, outros vão para as comunidades, passam a semana, ansiosos para retornar para suas casas. Dos trinta sujeitos entrevistados, apenas dois moram e trabalham na própria comunidade. Diante disso, fica difícil para o professor executar um trabalho para a comunidade e apropriar-se do contexto cultural para trabalhar diante dessa diversidade:

“Só trabalho um horário porque pego a lancha 11h da manhã para chegar ao porto da comunidade até 12h30, daí remo mais 20 minutos até a escola, para receber os alunos e começar a dar aula às 13h. Na saída faço o mesmo. Uma vez perdi a lancha e fiquei na beira até anoitecer, à mercê do perigo, como cobras e jacaré, que tem nessa localidade” (PROFESSORA).

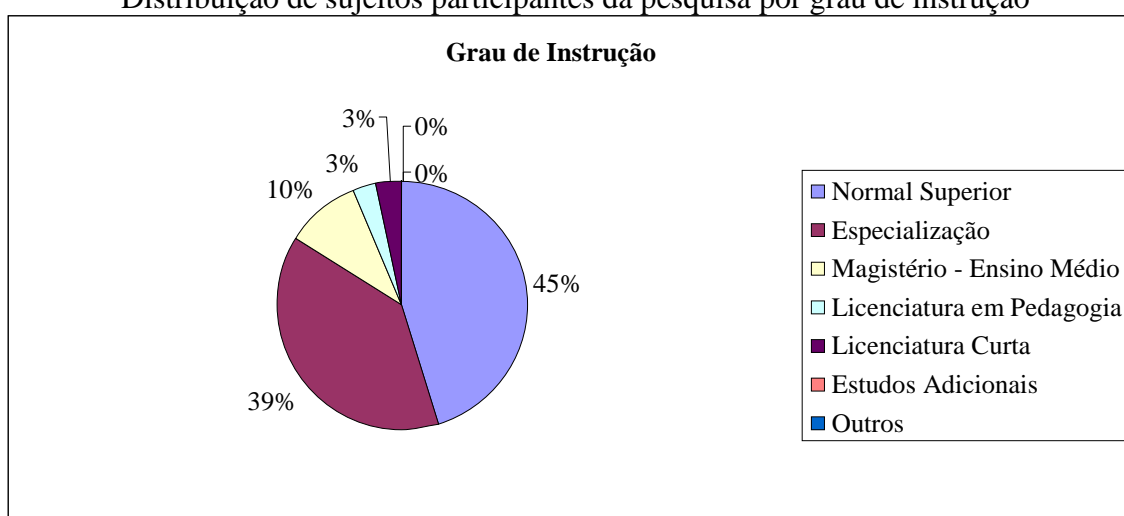
Entre os 37% há aquelas que atuam nos dois turnos. Esses educadores desenvolvem o trabalho em escolas diferentes, o que nos leva a observar uma situação crítica como relata uma das professoras:

“Trabalho nos dois horários em duas comunidades e localidades diferentes, de manhã num ramal horrível é 7 km, no começo ainda chorei muito, sou mole e admito, mas comprei uma sombrinha e uma sandália de borracha, de borracha mesmo, porque o barro e a chuva não deixavam que eu usasse outro tipo de calçado. Ao meio-dia volto à beira da estrada, pego a condução que me leva para outro ramal” (PROFESSORA).

O professor tem de se desdobrar para trabalhar os dois turnos no meio rural. Em um turno é complicado, trabalhar em comunidades diferentes é ainda mais complexo.

Em relação ao grau de instrução (Gráfico 4), 84% dos professores possuem formação em Nível Superior e Especialização. Somente 10% possuem apenas o Ensino Médio. Do total dos que possuem Nível Superior, 45% cursaram a graduação de Normal Superior oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na unidade de ensino no próprio município de Manacapuru.

Gráfico 4
Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa por grau de instrução



A partir desses dados, pode-se perceber que o perfil dos profissionais que trabalham nas escolas do meio rural apresenta em sua formação o devido acesso ao nível superior de ensino. O que em algum tempo atrás a maioria dos professores do meio rural era leigo ou tinha apenas o ensino fundamental ou médio.

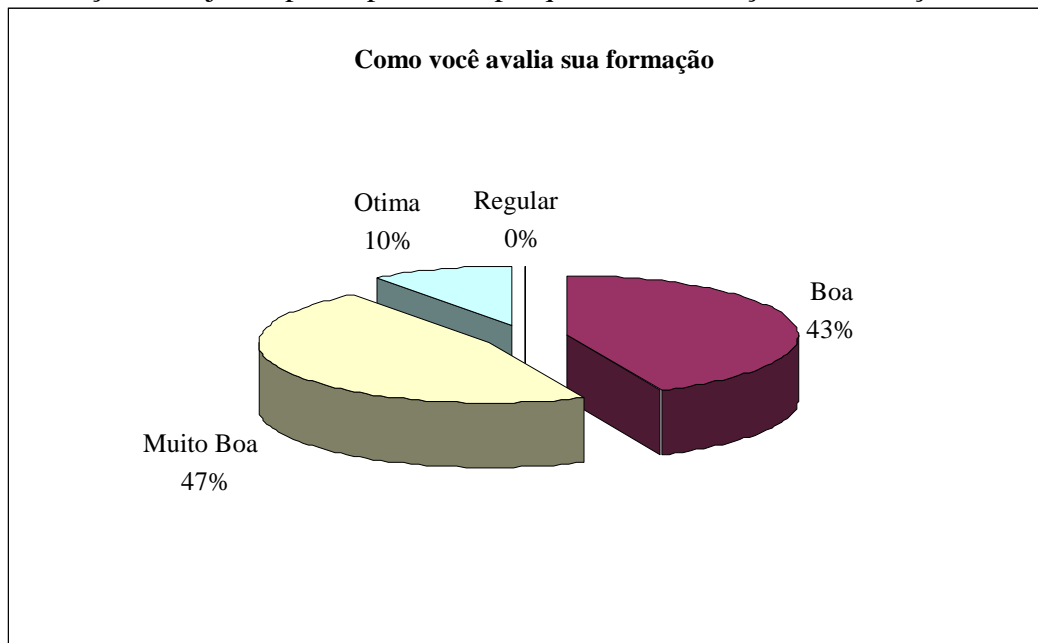
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 abriu caminho para a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por meio da Lei 9.424 de 24/1996, que autorizou a liberação de recursos aos municípios e estados para a formação de professores.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformar) tem alcançado docentes nos diferentes municípios do Estado do Amazonas. Trata-se da política de formação docente em serviço, operando na modalidade do ensino à distância e atende os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Desse modo o Proformar vem atender a legislação por meio da qualificação dos professores que atuam em localidades distantes, carentes, marcadas pela pobreza, pela falta de saneamento básico, de luz elétrica, pelas condições climáticas desfavoráveis, enfim, pessoas que desenvolvem o trabalho docente distantes da área urbana.

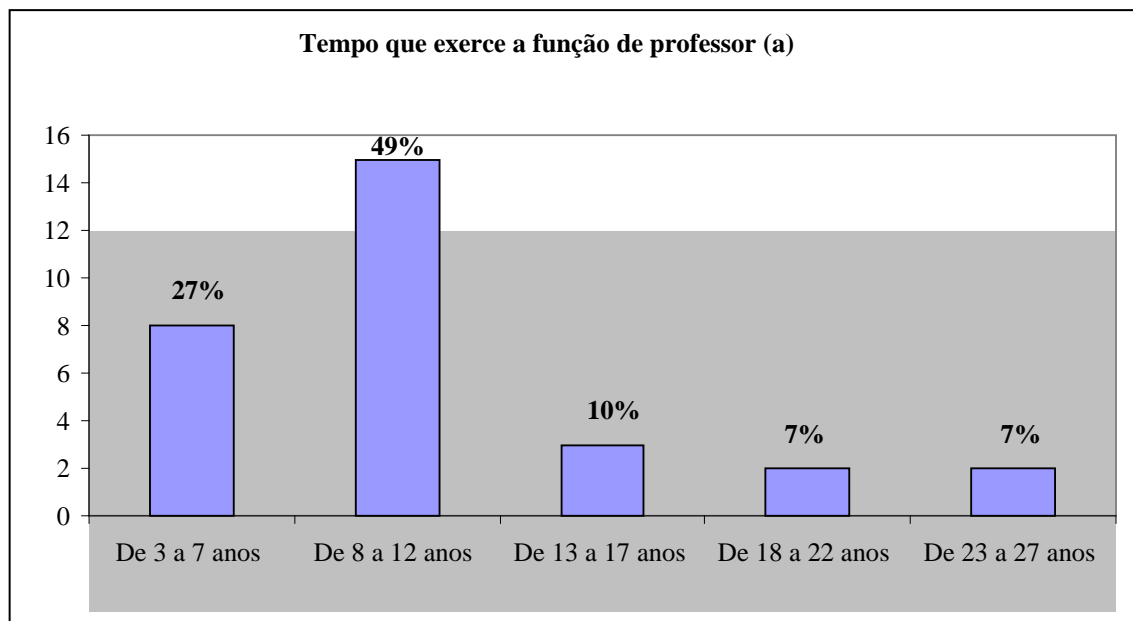
Sobre a avaliação que os sujeitos fazem sobre a própria formação (Gráfico 5), 47% consideram ser muito boa e 0% avaliam como regular. Nesse sentido, percebemos a elevação do nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes. Entretanto, não podemos deixar de considerar o contexto escolar, as políticas locais, a história de vida profissional, que certamente têm um peso considerável no bom/mau andamento dessa prática.

Gráfico 5
Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa autoavaliação na formação docente



Quanto ao tempo que exercem a função de docente (Gráfico 6), 49% dos sujeitos têm de 8 a 12 anos, isso possibilita dizer que, embora não residam na localidade onde trabalham, a maioria traz uma vivência no meio rural e são concursados. A maioria mora na sede do município e se desdobra para chegar diariamente às comunidades onde desenvolvem o trabalho docente.

Gráfico 6
Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa por tempo de experiência docente



3.4 – Turmas Multisseriadas no Contexto Amazônico

As turmas multisseriadas com sua singularidade constituem-se uma realidade marcante da educação rural, ainda que não sejam contabilizadas nas estatísticas oficiais. A escola no meio rural se caracteriza, geralmente, por ter apenas uma sala de aula, oferece o ensino nas séries iniciais do fundamental, composta por turmas multisseriadas ou unidocentes. Essa turma dispõe de um único professor para atuar (trabalhar conteúdos) simultaneamente.

A maioria das turmas multisseriadas situa-se em localidades distantes e com o índice demográfico considerado baixo. A estrutura e o funcionamento pautam-se na prerrogativa de que não pode ser seriado por não compreender um número suficiente de alunos para separar em séries ou ciclos. Funciona em estabelecimentos de ensino conhecidos como anexos, já que fazem parte de uma coordenação que congrega vários outros anexos escolares.

O trabalho com turmas multisseriadas exige muito do profissional que se dispõe a exercer a tarefa docente, pois muitas vezes tem de atuar como todos os funcionários que compõem um ambiente escolar, não desmerecendo o corpo docente técnico e administrativo.

O professor de turma multisseriada, muitas vezes, atua como se fosse todo o corpo docente, dentre eles: merendeira, auxiliar de serviços gerais, diretor, auxiliar administrativo e professor; pode ainda exercer uma especialidade que não há na escola e nem em comunidades distantes, como ser um médico, um pediatra, quando os alunos estão se queixam doentes.

Entre as especialidades ocorre das simples até as mais complexas, uma vez que exige uma atitude imediata do profissional.

As palavras *desafio, coragem, responsabilidade e comprometimento* descrevem o profissional que trabalham diariamente com turmas multisseriadas.

No relato dos professores podemos perceber as dificuldades em lecionar para turmas multisseriadas:

“O trabalho com as turmas multisseriadas é muito dificultoso, a gente não tem pra onde correr, tem que dá conta das cinco turmas tudo junto, o professor é tudo na escola e ainda tem que atender às várias séries ao mesmo tempo. Tem dia que só falta enlouquecer [...]” (PROFESSOR DO MANAIRÃO).

Em outro depoimento, o professor afirma:

“Comecei a trabalhar já tem para mais de dez anos com turma multisseriada. Não é fácil! Falta tudo e mais um pouco... o professor se desdobra para atender cinco turmas de uma vez só e muitas vezes não consegue, a gente às vezes se sente até frustrado por ver que as crianças continuam com muitas dificuldades” (PROFESSOR DO RAMAL DO CALADO).

Ao perguntarmos aos sujeitos sobre a permanência contínua do trabalho docente em turmas multisseriadas (Gráfico 7), 60% asseguram que sim, sempre desenvolveram o trabalho em turmas multisseriadas e 40% afirmam que não, nem todos os anos fazem esse trabalho, visto que mudam de localidades quase todos os anos.

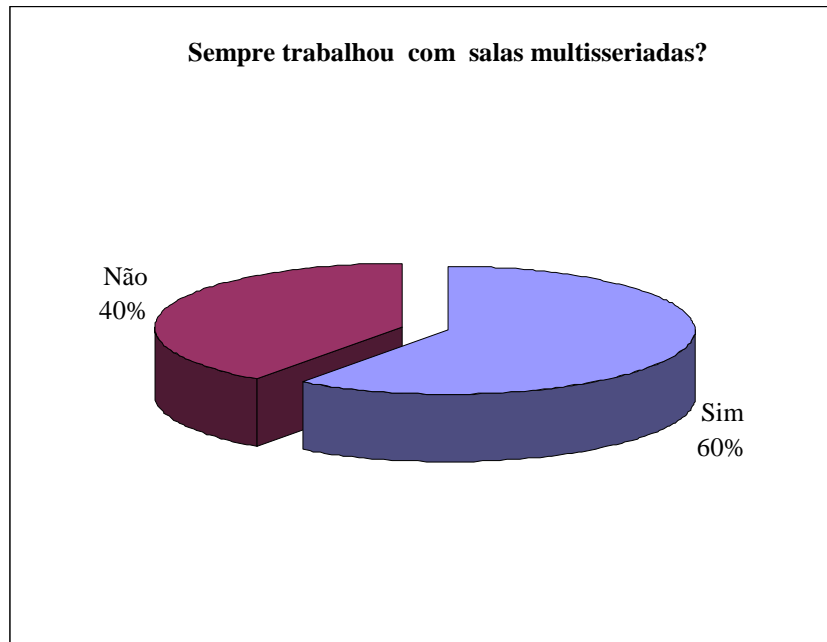
Nesse momento, houve registro de alguns relatos:

“Nem sempre dá para fazer um trabalho de acompanhamento com essas turmas, pois o quadro de professores da escola é alterado e quase todo ano trabalho em uma comunidade diferente” (PROFESSOR DO RAMAL DO CALADO).

“Quando fico um ano após o outro, é melhor para fazer o acompanhamento dos alunos, pois já conhecemos as dificuldades” (PROFESSOR DO BENEDITO GOMES).

Gráfico 7

Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa por permanência nas turmas multisseriadas



Ao perguntarmos aos professores sobre as **turmas multisseriadas**, algumas respostas são reproduzidas e reafirmadas, o que nos levou a selecionar apenas 13 respostas dos sujeitos (Quadro 4).

As falas dos sujeitos configuram o funcionamento das turmas multisseriadas no meio rural amazônico, como: **desafio, descoberta, comprometimento, dificuldade, responsabilidade**, mas diante da necessidade de escolas nas comunidades do meio rural chegam a definir, como:

Uma 'necessária aberração' do processo educacional. Dado a necessidades comunidades, sobretudo, as rurais, é uma aglomeração de períodos e diferentes séries escolares, onde professores e alunos têm prejuízos, infelizmente. Principalmente por que o currículo é construído tendo como referencia o seriado e não a realidade da escola, turma e comunidade (PROFESSOR).

Quadro 4
O que representa para você as turmas multisseriadas?

Sujeitos	Respostas
1	Desafio: um aglomerado de séries, muito ruim, péssimo;
2	Descoberta , você se descobre polivalente. Por outro lado, sentem-se desmotivado por não ter apoio, principalmente os anexos, escolas longe da sede;
3	Estudo com várias séries, com muita dificuldade , exige muita experiência;
4	O professor tem de ser dinâmico ;
5	Difícil de alcançar os objetivos;
6	Professores sem preparo ; inadequadas as salas de aula; falta de material e apoio;
7	Exige muito comprometimento do professor;
8	Grande desafio para o professor sair do comodismo;
9	Muita responsabilidade ;
10	Compromisso ; tem de ter um trabalho interdisciplinar
11	Uma realidade preocupante;
12	A junção de saberes diferentes em busca da aprendizagem, com várias séries em um mesmo ambiente, onde o professor deve ser o facilitador da aprendizagem, comprometido , se for ao contrário, não caminha;
13	Uma ‘necessária aberração’ do processo educacional. Dada a necessidades de comunidades, sobretudo as rurais, é uma aglomeração de períodos e diferentes séries escolares, onde professores e alunos têm prejuízos, infelizmente. Principalmente porque o currículo é construído tendo como referência o seriado e não a realidade da escola, turma e comunidade.

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

No que se refere à concepção dos sujeitos sobre a escola rural com turmas multisseriadas, selecionamos 17 repostas (Quadro 5), as palavras enunciadas definem: **problema, desmembramento, necessidade, dificuldade, falta de capacitação, atraso:**

*“Em minha opinião e sincera eu **acho normal** pra quem já atua no ramo, porque a escola precisa atender de acordo com a realidade do lugar.” (Professor).*

*“No meu ponto de vista, deixa **muito a desejar**, porque exige tanto do professor como do aluno, e **nenhum dos dois consegue corresponder às expectativas** que o meio educacional estabelece” (PROFESSOR).*

*“No meio rural, é um **problema gravíssimo** as escolas além de terem alunos com séries totalmente diferentes, há também problemas com a questão locomoção, preparação de merendas, dificuldades de articular os pais para participarem da vida escolar das crianças” (PROFESSOR).*

Quadro 5
Como você vê a escola rural com turmas multisseriadas?

Sujeitos	Respostas
1	Um problema para educação , onde há muita dificuldade para os professores do meio rural.
2	Vejo as turmas multisseriadas – de forma de desprezo, pois não ter nenhuma capacitação de como lidar com várias turmas. Enquanto não resolve o problema de multisseriado na zona rural, a aprendizagem desse aluno não vai ser de qualidade.
3	Um desastre para a evolução do desenvolvimento intelectual das crianças. Deve ser desmembrado .
4	Não é uma escolha e sim uma necessidade de levar conhecimento técnico e trabalhar sua relação no meio em que vive, integrando alunos à sociedade. A formação das turmas se dá devido ao pequeno número de alunos para cada série, tornando-se individual a formação multisseriadas.
5	É muito ruim, a gente sente as crianças muito desinteressadas. Apenas querendo brincar e às vezes até atrapalhando algumas que querem aprender. As crianças têm apenas 4 horas de aula e apenas 1 hora de atenção diária do professor na escola, ficando o resto do tempo com a atenção dividida com outras séries.
6	Como um grande desafio , um exercício que permite a função de várias série numa mesma sala e que cada criança tem uma experiência, um saber a ser repassado aos outros.
7	Muito difícil.
8	A visão não é muito boa, pois o professor dá o melhor de si, mas deixa muito a desejar, trabalhar multisseriado é muito difícil e muito cansativo.
9	Vejo como uma perda de tempo, pois o aluno não aprende com clareza o que deveria aprender.
10	Na minha concepção as turmas multisseriadas são históricas.
11	Difícil, sem muito rendimento . Porque os professores não têm tempo suficiente para atender os alunos nas 4 horas, que eles têm direito, isso as deixa prejudicadas.
12	Em minha opinião e sincera eu acho normal pra quem já atua no ramo, porque a escola precisa atender de acordo com a realidade do lugar.
13	É um verdadeiro desafio para o educador, pois somente sendo um guerreiro nos trinta e se depara com turmas multisseriadas, mas enquanto professora, só a educação produz conhecimento.
14	Muito rica em cultura e pouco aproveitada, em algumas vezes muito participativa dependendo de cada localidade. Em alguns casos, muito prazerosos quando o professor se identifica com as séries e a localidade de cada escola, podendo assim desenvolver seu trabalho. Mas acredito que a base de um bom trabalho é o professor se identificar com a série ou com o multisseriado.
15	No meu ponto de vista, deixa muito a desejar , porque exige tanto do professor como do aluno, e nenhum dos dois consegue corresponder às expectativas que o meio educacional estabelece.
16	No meio rural é um problema gravíssimo , as escolas além de terem alunos com séries totalmente diferentes, há também problemas com a questão de locomoção, preparação de merendas, dificuldades de articular os pais para participarem da vida escolar das crianças.
17	É uma alternativa para a inclusão do homem rural está inserida a educação. Além de uma alternativa e uma realidade que deve ser tratada com carinho.

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Quando perguntamos aos sujeitos sobre a formação específica para trabalhar com turmas multisseriadas (Gráfico 8), 99% afirmam não terem recebido a formação específica para trabalhar com as turmas multisseriadas. Na fala dos professores percebemos certa indignação por vivenciarem algo tão ultrapassado, alguns parecem não acreditar, outros afirmam:

“Isso deveria ser banido, não parece que é um sistema de educação, as crianças não aprendem, e a gente sofre o ano inteiro fazendo um trabalho de sacrifício, deveria acabar” (PROFESSOR DO INGÁ).

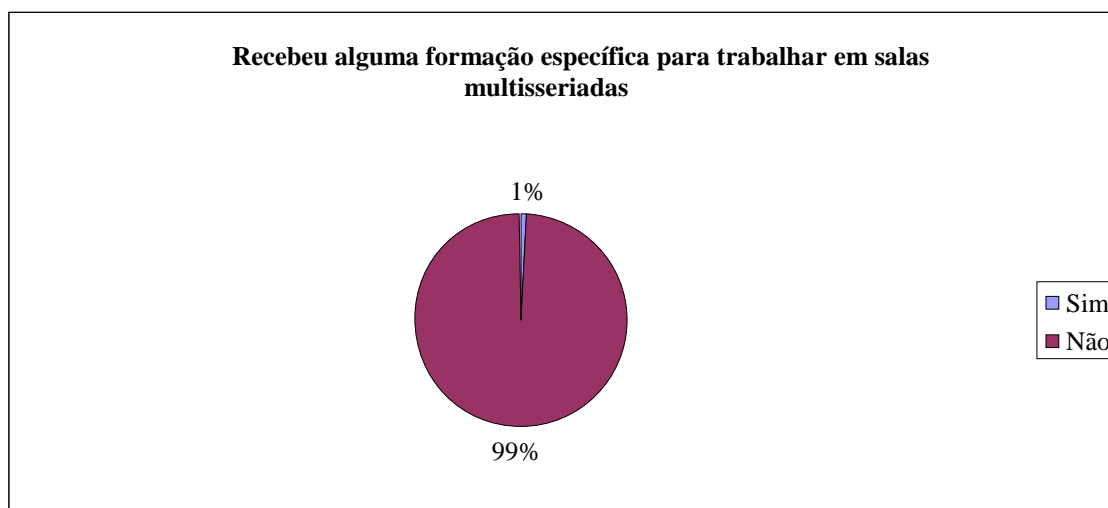
“Nunca recebi um tipo de formação para multisseriado, a gente aprende a lidar com a experiência do dia a dia, vai apanhando e aprendendo, pegando o jeito dos meninos, inventando as coisas pra chamar a atenção dos maiores e ajudando os menores dentro do possível, mas eles sempre vão ficar em segundo plano, no ano seguinte quando os maiores saírem dou atenção para eles, os pequenos [...]” (PROFESSOR DO TUCUMÃ).

“Sempre trabalhei com multisseriado, nunca mudou, a gente trabalha sozinho para dar conta de cinco séries diferentes” (PROFESSOR DE BURITI).

“Quando tinha a Escola Ativa, tive capacitação e coloquei em prática um pouco daquilo que aprendi. Mas falta material para trabalharmos e a estrutura da escola é péssima, ano após ano esperando por reforma e nada acontece” (PROFESSOR DA AÇAÍ).

Um outro sujeito, com experiência de mais dez anos como gestor de uma escola, afirma: “Ah, mas não tem pra onde correr, não tem como um professor para dez alunos de terceiro ano, em outra sala mais oito de segundo ano e assim por diante” (PROFESSOR DO INGÁ).

Gráfico 8
Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa quanto à formação específica em turmas multisseriadas

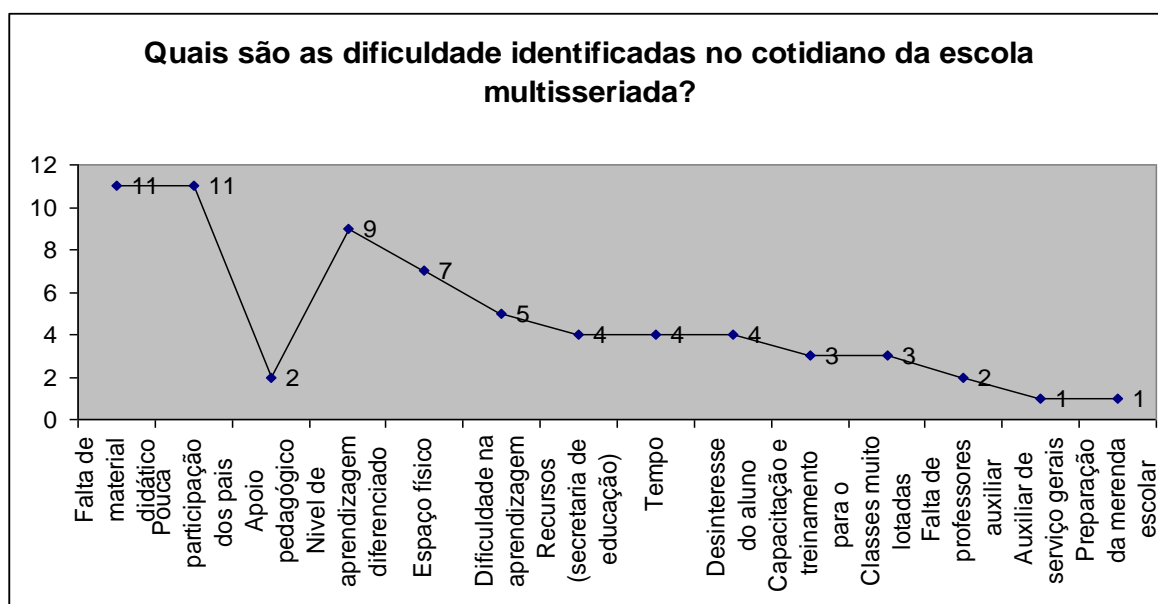


As falas dos sujeitos tomam para si tal responsabilidade, mesmo que a maioria não disponha de formação específica, e ao mesmo tempo fica implícito um desconforto diante da responsabilidade das políticas públicas governamentais.

Ao perguntarmos aos sujeitos, de modo direto, para que resumidamente em poucas palavras pudessem traduzir as dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola multisseriada (Gráfico 9), **a falta de material didático** ficou entre os mais citados, seguido por **ausência dos pais na escola, nível de aprendizagem, espaço físico e dificuldades na aprendizagem**.

Gráfico 9

Distribuição de sujeitos participantes da pesquisa sobre as principais dificuldades em turmas multisseriadas



Ainda no que se trata das dificuldades nas turmas multisseriadas, pedimos uma definição dessas dificuldades do cotidiano multisseriado. Selecionamos entre as 30 respostas, apenas doze, que retratam de que modo se tecem as teias desse cotidiano tão marcado por suas várias implicações (Quadro 6).

Entre as diversas situações que transformam o cotidiano do multisseriado, tais como a própria estrutura do multisseriado, o acúmulo de funções para o professor, dificuldades no aprendizado dos alunos, percebemos que a maior responsabilidade recai sobre o professor, quando desenvolve suas múltiplas funções para dar conta de todo o processo educacional.

Quadro 6
Principais dificuldades nas turmas multisseriadas

Sujeitos	Respostas
1	Carência de valores, recursos na aplicação de metodologias.
2	O professor tem de ser diretor, professor, servente e secretária , pois todas as atividades o professor tem de resolver.
3	Todos os dias encontro desafios diferentes, as dificuldades são leitura deficiente dos alunos, desinteresse dos alunos e dos pais, diferença de idade dos alunos, espaço insuficiente para se trabalhar. A principal dificuldade é que trabalhamos sozinhos, não temos apoio, temos cobranças.
4	Só o fato de ser multisseriado já diz tudo. Falta de material didático, poucas horas de aula, falta de interesse da família e do aluno.
5	São muitas, mas uma delas é a falta de acompanhamento da Secretaria de Educação.
6	É trabalhar as séries ao mesmo tempo.
7	Séries diferentes, faixa etária variada, acúmulo de funções dos professores , dificuldades de aprendizagem dos alunos.
8	O professor que tem de planejar para cada série , a lousa que é dividida para as séries, há alunos que enquanto o professor passa tarefa atrapalha os outros.
9	A necessidade de diagnosticar o aproveitamento e posteriormente elaborar o plano de aula, o problema idade-série, a falta de interesse e estímulo dentro do processo ensino-aprendizagem, pais que não vêem a educação formal como possibilidade de melhoria socioeconômica e sim como passa-tempo.
10	Nível de aprendizagem diferenciado.
11	Acima de tudo o maior problema é o espaço físico como um todo.
12	É o aprendizado dos alunos por falta de orientação, pouco material e participação dos pais.

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Dada a realidade do contexto amazônico com sua complexa diversidade nos perguntamos: Em que estrutura ocorreu o ensino no meio rural? E estendemos nossos questionamentos aos sujeitos a respeito das condições das escolas multisseriadas (Quadro 7). Dentre as respostas elegemos quatorze (14) falas nas quais os sujeitos denunciam: problemas de ordem física, como a falta de infraestrutura, chamam atenção dos dirigentes ‘comandantes’, a falta de materiais didáticos adaptados a cada série e idade, a falta de acompanhamento dos pais, a minoria acredita que está sendo feito um trabalho, ainda lento, no ponto de vista dos sujeitos.

Quadro 7
Condições das escolas multisseriadas

Sujeitos	Respostas
1	Sala de aula sem climatização, lotada, distorção idade-série.
2	Nós, professores, temos muitas dificuldades porque é uma realidade pouco vista pelos nossos comandantes.
3	As condições das escolas multisseriadas hoje se encontram mais harmoniosa entre nosso trabalho ou mesmo no ensino hoje se encontra com muitas dificuldades.
4	Péssima, sem estrutura adequada.
5	Precária.
6	Há escolas em condições muito precárias que exigem reformas ou aumento das salas, principalmente a falta de recursos para ser trabalhados com os alunos de cada série.
7	Geralmente não dispõe de uma estrutura física adequada , ou seja, salas de aula pequenas, não há banheiros, local para preparar a alimentação das crianças, bibliotecas, dentre outros.
8	Complicada em relação ao transporte escolar e a falta de interesse dos pais.
9	Sinto um atraso, uma dificuldade maior em aprender, as crianças não seguem o mesmo ritmo das salas seriadas trazendo uma dificuldade muito maior em relação aos outros colegas quando chegam ao ginásio, a partir do 6º ano, fazendo com que a maioria das vezes quem é aprovado na sala é justamente esses alunos.
10	Onde trabalho atualmente o prédio, o acompanhamento gerencial e pedagógico têm sido muito bom na medida possível.
11	Há uma desproporcionalidade.
12	Em algumas escolas estão preparadas para atender uma demanda e proporcionar uma boa aprendizagem.
13	Agredida e banalizada;
14	Atualmente as escolas estão sendo estruturadas, mas aos poucos.

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Não defendemos a permanência das escolas multisseriadas do jeito que estão, pois dessa maneira indicam sinônimo de precarização. Como defender uma escola que não tem prédio, que o professor faz tudo e por último exerce a docência, que não tem livro didático, que não tem currículo, nem formação continuada para os professores. Quem pode defender tal estrutura?

Por outro lado, defendemos uma escola que seja oferecida na comunidade e que as pessoas possam interagir nesse espaço de construção e apropriação do saber. A construção de um currículo deve ser com base nas expectativas dos sujeitos, sobre o que pensam, sonham e anseiam.

3.5 – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Meio Rural no Município de Manacapuru (AM)

O debate em torno da educação inclusiva tem sido quase restrito aos educadores da educação especial e ao processo de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais, embora a política de educação inclusiva faça referência a todos os excluídos por diferenças individuais, de classe, etnia, gênero, idade, entre outros. Além disso,

poucos educadores têm clareza da inclusão em termos de pressupostos teóricos e ações educativas.

O pouco de conhecimento dos atores educacionais sobre o que é a inclusão, em termos conceituais e sobre as diretrizes da política inclusiva em nível nacional, pode indicar uma barreira para o processo nos encaminhamentos de construção das bases legais da política inclusiva nos municípios.

Silveira e Cavalcante (2006), em sua pesquisa com professores da rede municipal de Ananindeua, explicam que a maioria dos docentes revelou ter entendimento restrito sobre a inclusão, fato esse que limita o acesso dos alunos com necessidades educativas especiais ao ensino regular.

A política de educação inclusiva já está instituída no cenário nacional, e sendo implementada pelos sistemas estaduais e municipais, ainda que de forma lenta. Com isso, o debate que antes era restrito a um grupo de pesquisadores, docentes da educação especial, tende a ser ampliado até porque todos os educadores precisam ter compreensão e receber todos os alunos com necessidades educacionais especiais do modo a não segregá-los, mas superar as barreiras da exclusão.

Oliveira (2007) aponta que as falas dos docentes em torno da inclusão, de modo geral, ressaltam o reconhecimento da importância da proposta inclusiva para a formação humana e política da pessoa com deficiência, como ser humano e cidadão, por isso aceitam a proposta da educação inclusiva. Embora, por outro lado, os conflitos e as contradições concretas escolares evidenciam problemas para sua operacionalização, porque exigem mudanças estruturais e pessoais no sistema educacional, que não estão sendo efetivamente realizadas pelos gerenciadores educacionais, daí a desconfiança, o medo e a dúvida.

Para os sujeitos desta pesquisa perguntamos como vêem o processo de Educação Inclusiva no meio rural no município de Manacapuru (Quadro 8), onde identificamos alguns conflitos nas falas dos sujeitos:

- De *ordem política*, onde os sujeitos falam sobre a legislação, mas que na prática não há garantia dos direitos: **muito bom de ficar no papel**, melhor é na realidade; reconhecem que as políticas existem, mas que de fato não são aplicadas como direito. Outros se referem à responsabilidade ao gerenciamento do município: **a realidade é que poderá ser solucionado pelas autoridades locais**.
- De *ordem cultural*, apontam que é complicado o alcance da proposta inclusiva no meio rural, pois consideram o campo em um mundo excluído: **esse mundo é distante de muita coisa**.

- De *ordem pedagógica*, a falta de conhecimento sobre o tema pelos professores, a falta de orientação e formação continuada para os professores.

Quadro 8

Como você vê o processo de Educação Inclusiva no meio rural de Manacapuru?

Sujeitos	Respostas
1	Primeiramente, necessário o processo social , assim como também na aceitação de conservação da cultura de cada região e comunidade.
2	Vejo que os professores necessitam primeiro de orientação .
3	É muito importante, principalmente para o aprendizado do aluno.
4	Vejo que ainda está começando, pois deveria adaptar as salas de aulas de acordo com as necessidades especiais.
5	Um processo que venha nortear a educação rural, incluir todos ao que é de direto, tanto no âmbito social como educacional .
6	É muito importante, depende de um bom trabalho.
7	A Educação Inclusiva no meio rural ainda é complicado funcionar; na realidade, visto que esse mundo é distante de muita coisa.
8	Razoável.
9	Está na lei que temos de receber esses alunos, mas não temos o apoio de fato e de direito .
10	É essencial, pois os alunos não têm outra opção.
11	Vejo que esse processo deu o primeiro passo, mas que precisa melhorar.
12	É quase impossível na zona rural não trabalhar com esse processo porque é levada em conta a realidade das comunidades.
13	Vejo de forma que está muito longe se ser inclusiva , pois nós trabalhamos com essa realidade mas não temos um apoio direto.
14	Esse processo é relevante no que inclui o aluno seja qual for sua necessidade especial, pois a meu ver todos têm direito à educação .
15	Muito bom de ficar no papel , melhor é na realidade.
16	A realidade é que poderá ser solucionada pelas autoridades locais .
17	Comprometido por um lado e aleatório por outro a eficácia durante os resultados.
18	Não muito bom, porque só trabalha o processo da educação infantil, mas não melhoram e nem dão subsídios para o professor .
19	Vejo como um processo que não evolui, porque a maioria dos professores conhece pouco esse processo de inclusão .

Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Nesse sentido, a proposta da **educação inclusiva** traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida e aplicada como educação de boa qualidade para todos e com todos, buscando meios e modos de remover as barreiras para aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente (CARVALHO, 2006).

Com propriedade, a autora considera:

[...] a escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, estimulando neles a motivação, a atualização dos conhecimentos a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas ações para garantir aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminação (CARVALHO, 2006, p. 67).

Nessa perspectiva, a proposta da educação inclusiva passa a ser vista como um processo de reestruturação da sociedade. No sentido de que não só a escola, mas toda a sociedade precisa remover as barreiras para a inclusão social e educacional de todos os educandos, considerando suas peculiaridades e necessidades.

3.5.1 – Práticas Pedagógicas: Concepção do Gestor sobre a Política e Inclusão no Meio Rural no Município de Manacapuru (AM)

Desde a promulgação da LDB, em 1996, as escolas brasileiras têm sido ‘chamadas’ a adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam pelo foco ou discurso da inclusão escolar.

Atualmente, o Ministério implanta o Programa de Educação Inclusiva, com o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para atuar como multiplicadores no processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL/MEC, 2007).

Desse modo, para conhecer com está o processo de implementação da política de educação inclusiva no município de Manacapuru, fomos ouvir o gestor da Secretaria Municipal de Educação – Semec, que é responsável pela gerência das políticas públicas para o município. O sujeito será identificado por Semec, por representar a instituição.

A princípio perguntamos: Há alguma política de educação para o meio rural?

Semec: Sim. Existem várias políticas. Estamos fazendo o Plano de Educação e a zona rural será por meio das ações pedagógicas, que envolvem merenda escolar, transporte, adaptação dos prédios, capacitação específica, material didático, e para a educação indígena também.

Perguntamos sobre as turmas multisseriadas: Existe uma política específica?

Semec: Basicamente o trabalho é feito pela coordenação pedagógica e algumas turmas são acompanhadas pelo projeto Escola Ativa, mas tem acompanhamento e capacitação pelo Cefort, oficinas e Pró-letramento.

Em relação ao currículo, perguntamos: Como se dá o planejamento e elaboração do currículo para as escolas com turmas multisseriadas?

Semec: Anualmente. Os professores recebem os conteúdos básicos e fazem adaptação de acordo com a realidade, com o acompanhamento da coordenação pedagógica.

No que se refere aos alunos com deficiência, perguntamos: Existe um levantamento e acompanhamento da Secretaria de Educação sobre as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais no meio rural?

Semec: Sim. Nós estabelecemos uma parceria com a Secretaria de Saúde e Ação Social e fazemos atendimento das famílias com doação de óculos e cadeira de rodas. Foi dado o curso de Libras no ano passado.

Em relação ao processo de formação existe uma política de formação continuada para professores de turmas multisseriadas?

Semec: Sim. Utilizamos a metodologia da Escola Ativa.

De acordo com o relatório de Atividades da Divisão de Educação Especial da Semec, o objetivo principal é “oferecer apoio técnico e pedagógico à comunidade escolar visando a **integração** do portador de necessidades educativas especiais na escola, família e sociedade” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, SEMEC, 2007).

O grifo é nosso, pois há que se rever em que base está situada a política de inclusão do município de Manacapuru. Ainda que as ações do governo brasileiro sejam lentas, há dispositivos legais há mais de 40 anos que prescrevem a matrícula dos alunos com deficiência na escola de ensino regular, e nesse momento percebemos uma materialização por meio da Política de Educação Inclusiva.

Acreditamos que os debates pela compreensão do que é educação inclusiva têm sido anunciados de modo equivocado, levando a permanência das classes especiais e a política de integração.

Pelo relato, a *Semec* afirma que existe a elaboração do plano de educação e ações para o meio rural. Quanto às turmas multisseriadas, expõe que é atendida pelo projeto Escola Ativa. Pois bem, das seis comunidades que visitamos apenas uma professora citou o nome do projeto Escola Ativa, como uma capacitação que havia recebido havia algum tempo e que atualmente não teve continuidade, pois está em processo de adaptação pelo Ministério da Educação. Já no que se trata do currículo, a afirmação de que é elaborado pelos professores a partir da realidade local.

Para a educação inclusiva, a política em desenvolvimento que se percebe é a do assistencialismo e um atendimento de modo patológico aos alunos com deficiência. Igualmente, é que um curso de Libras não dará conta de um processo de inclusão. O atendimento às famílias com distribuição de óculos e cadeira de rodas não deixará a população do campo fora do processo de exclusão.

Para Silveira e Cavalcante (2006), o desconhecimento da educação inclusiva reflete como manutenção do discurso clínico-terapêutico, como se os alunos deficientes visuais, auditivos e cognitivos sejam vistos como ‘problema’. Além disso, alguns professores chegam a considerar que a presença da classe especial na escola seja caracterizada como uma prática inclusiva.

A educação inclusiva se distingue, pois prevê o atendimento educacional especializado, a formação continuada de professores e um número reduzido de alunos por sala para que não prejudique a sua aprendizagem. Podemos perceber uma forma de atendimento inclusivo precarizado às turmas multisseriadas localizadas no meio rural amazônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não foi nossa intenção dar conta da dimensão e profundidade que é o cotidiano das turmas multisseriadas e suas nuances, pois a educação no meio rural na perspectiva inclusiva assinala para além da diversidade. Pensar na diferença, pessoas diferentes com idades diferentes e ritmos diferentes, porém com igual necessidade de aprender em um cotidiano inclusivo.

Comprendemos que se trata de um contexto bastante complexo, pois revela o enfrentamento de novos desafios emergentes do cotidiano educacional como desafios de ordem: etnocultural, geográfica, psicossocial e principalmente socioeconômica.

Verificamos a mudança no perfil dos professores que trabalham nas escolas localizadas em áreas rurais quanto à formação, a maioria já possui formação em nível superior, embora não seja específica para o meio rural e suas peculiaridades.

Há um registro muito sério a ser apresentado: trata-se da dificuldade em trabalhar com turmas multisseriadas. Dificuldades estas que vão desde a estrutura física, como falta de prédios, transporte, como também de ordem pedagógica, quando da ausência da política de formação continuada, livros adaptados e currículo do campo.

Com base nos depoimentos dos sujeitos entrevistados, a pesquisa identificou a existência de condições antagônicas constantes no cotidiano das escolas multisseriadas, implicando ao docente uma sobrecarga de trabalho, pois este assume um conjunto de funções que ultrapassa o fazer docente. Nas atividades explicitadas pelos sujeitos, destacam-se atividades administrativas, de serviços gerais, e por vezes a de líder comunitário, agente de saúde, etc.

Nas entrevistas, os sujeitos entendem ser as condições existenciais das escolas multisseriadas um dos fatores cruciais que compromete a positividade do processo ensino-aprendizagem no meio rural, sendo marcado historicamente pelo abandono e precarização.

Não podemos defender a permanência das escolas multisseriadas do jeito que estão, pois do modo que está caracteriza a precarização do ensino no meio rural, em especial nas escolas multisseriadas. Isto é, uma escola sem prédio adaptado, onde o professor faz de tudo e que por fim exerce o papel docente, quando há sobra de tempo, que é raro, pois ocupa a maior parte do tempo fazendo tarefas diferentes da docência.

As políticas aplicadas ao campo sempre foram paliativas e compensatórias, em decorrência das pressões sociais e das políticas públicas internacionais, visto que os organismos internacionais estabelecem projetos para atender aos seus interesses do mercado internacional.

As políticas públicas para a educação do meio rural, para serem efetivadas, precisam ouvir os sujeitos que vivem e trabalham no meio rural, precisam ser construídas a partir da vivência desses sujeitos e discutir com os mesmos. Visando reconstruir caminhos e práticas multiculturais emancipatórios, associando e coexistindo uma ‘política de igualdade’ com uma ‘política das diferenças’ (SANTOS, 2003), isto é, o reconhecimento e afirmação das diferenças culturais e identitárias no meio rural amazônico.

Para se construir caminhos de práticas emancipatórias é, portanto, também necessário ressignificar o entendimento da escola como um dos processos educativos no interior da sociedade, isto é, a escola não começa e não termina nela, ela é um dos espaços onde se realiza a educação. No dizer de Arroyo (1999, p. 27), ela é a “síntese dos demais processos educativos”.

A escola é um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

Essa escola indica estabelecer um diálogo com os demais setores da sociedade, com vistas a construir com os sujeitos uma cultura política ética de participação e responsabilidade, que se constrói na prática social.

A proposta das escolas do meio rural não pode ser concebida a partir de uma visão urbanocêntrica. Não pode ser a mesma construída para todo Brasil, ou mesmo importada de outro país, até porque as turmas multisseriadas são heterogêneas e a realidade de cada localidade é diferente, tem seus valores, sua cultura, seus saberes e sujeitos diferentes.

As questões levantadas pelos docentes demonstram a complexidade existente no processo educacional para a implementação da política inclusiva. Não se trata dos administradores escolares expressarem um discurso belo e eloquente sobre a concepção inclusiva da educação. Há uma necessidade de ações concretas de todos os docentes, tanto do ensino comum como da educação especial.

Além disso, é imprescindível que o discurso e a prática inclusiva deixem de ser exclusivos dos docentes da educação especial e sejam de fato socializados, debatidos, problematizados e praticados por todos vinculados ao sistema educacional.

A partir disso, para a construção da proposta de educação inclusiva para as turmas multisseriadas no meio rural é necessário reformarmos os pressupostos, principalmente no que se refere à educação como direito público e subjetivo, isso implica na participação ativa do povo que vive e trabalha no meio rural amazônico. A proposta deverá considerar as diferenças, as contradições e modos de vida dessa população, incorporando os recursos naturais, os elementos sociais e culturais, e, por fim, conceber a educação como estratégia de desenvolvimento sustentável.

Com isso, justifica-se este trabalho que não se esgota aqui, mas abre diversas janelas para outros debates, para não cairmos nas teias da fragmentação. Por fim, que o discurso da inclusão seja extensivo a todos os excluídos da escola e convertidos em práticas de inclusão.

REFERÊNCIAS

ADURRAMÁN, Wilson León et al. **Escola Ativa. Capacitação de professores.** FUNDESCOLA/MEC, 1999.

ALVANA, Maria Bof. (Org.) **A Educação no Brasil Rural.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira, 2006.

AMAZONAS. **Relatório de Atividades da Divisão de Educação Especial.** Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer do município de Manacapuru. Manacapuru: Semec, 2007.

_____. **Quadro Demonstrativo das Escolas das Municipais de Manacapuru.** Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer. DELOT, Departamento de Estatística e Lotação. Manacapuru: Semec, 2007.

ANDRÉ. Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: Fazenda, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** (et al); 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas Pedagógicas no meio Rural.** Manaus: EDUA/ FAPEAM, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles, A Educação Básica e o Movimento Social do Campo, in (Org.) ARROYO, Miguel Gonzáles, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castana. **Por Uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 66-86.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos.** Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campos, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Documento subsidiário à política de inclusão Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (Texto preparatório). in (org.) ARROYO, Miguel Gonzáles, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castana. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 19-65.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In (org.) ARROYO, Miguel Gonzáles, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castana. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 88-132.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Tradução Maurício Santana Dias. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTRO, Rubens da Silva, SILVA, Jorge Gregório da. **Novos comentários à LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96**. Manaus: EDUA, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: Fazenda, Ivani. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. (et al). 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **O Currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro : DP&A, 1998a.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil, HORTA, José Silvério Baia e FÁVERO, Osmar. A relação Educação-Sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional, in FÁVERO, Osmar (org.) **A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1998**. 2ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 5-30.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: Ranços e avanços**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil: Culturas diferentes podem conversar entre si?. In: III SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2000, Porto Alegre. **III Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul**. Anais. Porto Alegre: UFRGS-ANPEd- CD room, 2000.p.1-15.

FRAXE, Terezinha J. P. **Homens anfíbios: etnografia de um campesinato das águas**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

FREIRE, P. **A pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 98.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. Ensino de Ciências em Classes Multisseriadas: Um Estudo de caso numa escola ribeirinha. In HAGE, Salomão Mufarrej (org.) **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador. In: SILVA, Thomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. (et al); 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. SP: Atlas, 1996, Cap. IV, IX.

GIROUX A. H. e MCLAREN P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. (In:) MOREIRA, A.F. B. e SILVA, T. T. da. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**, ; tradução de Maria Aparecida Baptista. – 2ª ed. Revista, São Paulo: cortez, 1995.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares, in HAGE, Salomão Mufarrej (Org.) **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o Sermão e a Ordem do Dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. Planejamento Educacional. In: MENDES, Dumerval Trigueiro (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 195-239.

_____. **Direito a educação e obrigatoriedade escolar**. Cadernos de pesquisas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas nº 104, julho 1998, p.5-34.

MANÇANO, Bernardo Fernandes. Diretrizes de uma caminhada. In: A Educação Básica e o Movimento Social do Campo, in (Org.) ARROYO, Miguel Gonzáles, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castana. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, Capítulo IV, p. 132 – 146.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. In: Durmeval Trigueiro Mendes. **Ensaio sobre educação e universidade**. Brasília, Inep, 2006, p. 181-192.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 25ª ed. 2007.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco. 1994. 269p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de Educação Inclusiva nas Escolas: trajetórias de conflitos. In: (Org.) Jesus Meyrelles de Denise. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O direito à educação**. (Org.) Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. O direito à educação na Constituição Federal de 1998 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPed, n° 11, maio - ago. 1999, p. 61-74.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Lições do campo: Um enfoque nas classes multisseriadas. In HAGE, Salomão Mufarrej (Org.) **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES n.135, Centro de Estudos Sociais: Coimbra, janeiro 1999.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador e dever do Estado, tarefa da universidade**. V. I. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Demerval. A nova LDB: limites e perspectivas. In: SAVIANI, Demerval. **A Nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVEIRA, Andréa e. CAVALCANTE, Eleny. **A implementação da política inclusiva de atendimento as pessoas surdas no município de Ananindeua**. 142f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado do Pará. Belém: 2006.

ANEXOS

ANEXO – 1

Informes Gerais

Com este questionário, pretendemos conhecer alguns aspectos relacionados com sua vida profissional e acadêmica. Por favor, seja sincero em suas respostas. Em troca, garantimos total segurança sobre suas respostas. Não é preciso identificar-se. No entanto, é muito importante que você responda todas as perguntas deste questionário com absoluta sinceridade. Nosso interesse é apenas científico e também profissional e, dessa maneira, serão tratadas suas respostas. Não deixe nenhuma questão sem resposta.

Nome da Escola: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Município: _____

Função: _____ Idade: _____

Instruções:

A. Leia cuidadosamente as questões e as alternativas antes de responder. Assinalando com um “x” ou escrevendo na quadrícula correspondente a alternativa de sua escolha.

B. Não deixe nenhuma questão sem resposta.

1	Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino
2	Grau de instrução?	<input type="checkbox"/> 2.º Grau <input type="checkbox"/> Estudos Adicionais <input type="checkbox"/> Licenciatura Curta	<input type="checkbox"/> Licenciatura Plena <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Outros
3	Você conhece alguma criança com necessidades educacionais especiais?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
4	Você acredita que sua escola está preparada para receber alunos com necessidades educacionais especiais?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
5	Você já trabalhou com alunos com necessidades educacionais especiais?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
6	Na sua opinião, a formação do professor influencia no atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
7	Por quê?		
8	Número médio de alunos que você tem em sala de aula: _____ alunos.		
9	Há quanto tempo você exerce a função de professor (a)? _____ ano(s).		
10	Sempre trabalhou com alunos da mesma idade?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
11	Quais as principais dificuldades ao trabalhar com classes multisseriadas?		
12	A cada ano, você costuma mudar de turma?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
13	Você trabalha os dois turnos na mesma escola?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
14	Sua família depende somente de seu salário?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
15	A casa onde você mora tem: <input type="checkbox"/> Rua pavimentada <input type="checkbox"/> Água encanada <input type="checkbox"/> Esgoto <input type="checkbox"/> Luz elétrica em casa <input type="checkbox"/> Chão de terra batida dentro da casa		

- 16 Você mora em:
 Casa própria Casa alugada Com parentes Cedida.

Estudo de seus pais (assinale com um “x”)

PAI	MÃE
17 <input type="checkbox"/> Sem estudos	<input checked="" type="checkbox"/> <i>Sem estudos</i>
18 <input type="checkbox"/> Primário (1. ^a à 4. ^a séries)	<input type="checkbox"/> Primário (1. ^a à 4. ^a séries)
19 <input type="checkbox"/> 5. ^a à 8. ^a do 1. ^o grau	<input type="checkbox"/> 5. ^a à 8. ^a do 1. ^o grau
20 <input type="checkbox"/> 2. ^o grau incompleto	<input type="checkbox"/> 2. ^o grau incompleto
21 <input type="checkbox"/> 2. ^o grau completo	<input type="checkbox"/> 2. ^o grau completo
22 <input type="checkbox"/> Curso superior incompleto	<input type="checkbox"/> Curso superior incompleto
23 <input type="checkbox"/> Curso superior completo	<input type="checkbox"/> Curso superior completo

- 24 Assinale com um “x” a profissão de seu pai:
 Agricultor Professor Médico Advogado Pequeno comerciante Pequeno
 empresário Grande empresário Outras.
 Especifique: _____

- 25 Assinale com um “x” a profissão de sua mãe:
 Doméstica Vendedora ambulante Costureira Lavadeira Comerciária Servente
 Auxiliar de Enfermagem Médica Professora Recepcionista Telefonista
 Advogada Pintora
 Pequena empresária Cozinheira Outras. Especifique: _____

ANEXO – 2**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO
MUNICÍPIO**

- 1- Há alguma política da Secretaria de Educação para o meio rural?
- 2- E para as turmas multisseriadas, existe uma política específica?
- 3- Como ocorreu o planejamento do currículo para as escolas com turmas multisseriadas?
- 4- Existe um levantamento e acompanhamento da Secretaria de Educação sobre as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais no meio rural?
- 5- Em relação ao processo de formação, existe uma política de formação continuada para professores de turmas multisseriadas?