



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

EDUCAÇÃO DO CAMPO: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM

ANA CRISTINA TAVARES PIMENTA

**MANAUS-AM
2015**

ANA CRISTINA TAVARES PIMENTA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – linha de pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão

**MANAUS-AM
2015**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P644e Pimenta, Ana Cristina Tavares
Educação do campo: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM / Ana Cristina Tavares Pimenta. 2015
150 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Arminda Rachel Botelho Mourão
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação no Campo. 2. Políticas Públicas. 3. Professores. 4. Representação Social. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ANA CRISTINA TAVARES PIMENTA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM

Dissertação apresentada em _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

Prof. Dra. Therezinha de Jesus Pinto Fraxe

Prof. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira

**MANAUS-AM
2015**

A Antônio Pimenta Silva
- pai que fez de mim “a filha mais querida”.
In memoriam.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Entendendo que Ele está presente na humanização das coisas do mundo.

À Professora Dra. Arminda Mourão, minha Orientadora

Minha gratidão por estimular minha imersão numa leitura sobre a luta de classes na sociedade atual, possibilitando desamarrear-me de um sistema controlador e mostrando-me caminhos para um debate sobre as políticas públicas educacionais no contexto de meu município. Foi um privilégio!

À Maria Odinéia, minha Mãe

Por ter sido meu primeiro observatório de contradições feministas, Mulher Guerreira!

Ao Robert Gomes, meu Esposo, e Lúcio Gabriel, meu Filho

A eles o meu amor e gratidão pela compreensão e carinho na realização deste trabalho.

Aos meus Irmãos,

E sem dúvida Às Minhas Irmãs-Mães Kátia e Silvia

Pelo afeto e incentivo.

À Simone Silva, minha parceira de estudos,

Pela solidariedade e apoio.

Aos Docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação

O reconhecimento pelos subsídios teóricos desta etapa de estudo e, em especial, à Professora Dra. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro pelas importantes contribuições na Banca de Qualificação.

Aos Membros da Banca Examinadora

Prof. Dra. Therezinha de Jesus Pinto Fraxe e a Prof. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira.

Aos Colegas do Mestrado em Educação / Turma 2013

Pelos momentos alegres e construtivos nos debates em momentos de estudos!

Aos Professores e Coordenadores Pedagógicos das escolas do Campo de Maués,

Pelo esforço diário rumo a uma educação de maior qualidade ao homem do campo.

À Coordenação e Técnicos da Educação do Campo da SEMED/Maués,

Meu reconhecimento pelas contribuições à educação maueense!

A todos, muito obrigada!

A Casa Linda

Era uma vez um arco-íris, um sol, uma árvore, uma casa e muitas flores.

Essa casa era moradia de pessoas muito legais que cuidavam bastante desse lugar

Para que permanecesse sempre muito bonito.

(Lúcio Gabriel Pimenta Gomes – 5 anos / Meus Contos - ano de 2009).

RESUMO

EDUCAÇÃO DO CAMPO: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM

A dissertação de mestrado **EDUCAÇÃO DO CAMPO: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM** insere-se nas investigações e estudos da Educação do Campo e foi concebida no âmbito da linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Com objetivo mais amplo de analisar as políticas públicas da Educação do Campo no município de Maués, investigando a organização desta educação a partir dos agentes envolvidos - coordenação e professores - e apresenta-se como uma proposta reflexivo-crítica acerca das políticas implantadas no município, na tentativa de entender as interfaces da cultura do homem caboclo na formulação e aplicação do currículo escolar. Metodologicamente, a pesquisa assumiu uma natureza qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram: pesquisa bibliográfica, análise documental, aplicação de questionários e a técnica de entrevista semiestruturada. Os sujeitos envolvidos nesta investigação foram 13 técnicos da SEMED/Maués, incluindo os coordenadores e, ainda, 84 professores num recorte amplo, sendo que 11 participaram das entrevistas e da observação in loco. Nesse sentido, a pesquisa se constitui como uma das formas possíveis de produzir conhecimento, reconhecendo as especificidades e a necessidade de constituição de outros currículos a partir de um projeto de Educação do Campo que seja capaz de possibilitar que as vozes do homem do campo sejam ouvidas nas decisões e debates que lhes interessa. Portanto, a pesquisa propugna pela construção da escola do campo ensejada pela sociedade civil organizada local, que seja capaz de responder aos novos desafios, tensões e contradições presentes no campo de nossa floresta, capaz de elevar a consciência crítica dos sujeitos presentes no processo.

Palavras chave: Educação do Campo – Políticas Públicas – Professores.

ABSTRACT
FIELD OF EDUCATION: cut public policies in the city of Maués-AM

The master's thesis **FIELD OF EDUCATION: clipping of public policies in Maués-AM Municipality** is part of the research and the field of education studies and is designed as part of the research line Education, Public Policy and Regional Development Program of Post-degree in Education from the Federal University of Amazonas (PPGE / UFAM). With the broader objective of analyzing public policies field of education in the municipality of Maués, investigating the organization of this education from stakeholders - Coordination and teachers - and presents itself as a reflective-critical proposal about the policies in place in the municipality, in an attempt to understand the interfaces of the mestizo man culture in formulating and implementing the school curriculum. Methodologically, the research took a qualitative nature, whose data collection instruments were: literature review, document analysis, questionnaires and semi-structured interview technique. The subjects involved in this research were 13 technicians SEMED / Maués, including engineers and also 84 teachers in a wide cut, and 11 teachers participated in the interviews and observation in locus. In this sense, the research is constituted as one of the possible ways of producing knowledge, recognizing the specificities and the need for establishment of other resumes from a Rural Education project to be able to enable the voices of the rural worker is heard the decisions and discussions that interest them. Therefore, the research advocates occasioned by the construction field school in the local civil society, to be able to meet the new challenges, tensions and contradictions in the camp of our forest, able to raise critical awareness of the subjects present in the process.

Key words: Field of Education - Public Policy - teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
EFA's – Escolas Famílias Agrícolas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAS – Fundação Amazônia Sustentável
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacional
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC – Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE – Plano Nacional da Educação
PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronacampo – Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Maués

STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapa do município de Maués-AM.....	44
FIGURA 2	Urnas funerárias encontradas nas comunidades ribeirinhas do município.....	45
FIGURA 3	Rua Eduardo Ribeiro em 1974 / Maués.....	51
FIGURA 4	Rua Eduardo Ribeiro em 2015 / Maués.....	51
FIGURA 5	Estrutura organizacional da SEMED Maués.....	57
FIGURA 6	Localização das escolas do campo – Equipe 1.....	70
FIGURA 7	Localização das escolas do campo – Equipe 2.....	70
FIGURA 8	Localização das escolas do campo – Equipe 3.....	71
FIGURA 9	Localização geográfica e o que é ser educador / Professor 3.....	103
FIGURA 10	Localização geográfica de uma comunidade / Professor 4.....	104
FIGURA 11	Representação do que é ser professor do campo / Professor 6.....	105
FIGURA 12	Representações do croqui da comunidade / Professor 2.....	106
FIGURA 13	Representações do que é ser professor do campo / Professor 2.....	109
FIGURA 14	Representações do croqui da comunidade / Professor 1.....	110
FIGURA 15	Representações do que é ser professor do campo / Professor 1.....	111

LISTAS DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Média do rendimento nominal por bairro no município.....	53
GRÁFICO 2	Nível de formação dos professores do campo – Maués.....	63
GRÁFICO 3	Grau de escolaridade dos integrantes da Coordenação do Campo.....	67
GRÁFICO 4	Dados sobre sexo e faixa etária dos professores pesquisados.....	79
GRÁFICO 5	Dados sobre a religião e o estado civil dos professores pesquisados.....	80
GRÁFICO 6	Dados sobre a naturalidade e se estes possuem outra profissão.....	82
GRÁFICO 7	Se são os principais contribuintes e qual valor da renda mensal.....	84
GRÁFICO 8	Se possuem formação em nível superior.....	86
GRÁFICO 9	Tempo de profissão e de atuação em escolas do campo.....	90
GRÁFICO 10	Vínculo empregatício e a participação em cursos na área da E.C.....	92

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1	Distribuição da população por faixa etária.....	49
QUADRO 2	Formação dos professores das escolas do campo.....	61
QUADRO 3	Cursos oferecidos aos professores em formação inicial e continuada...	63
QUADRO 4	Distribuição dos cursistas por licenciatura PARFOR- Maués.....	64
QUADRO 5	Nível de escolaridade dos professores das escolas do campo.....	84
QUADRO 6	Tempo de docência na Educação e em Escolas do Campo.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 O caminho da pesquisa: o mergulhar nos rios maueenses e o andar em terras Saterê.....	20
1.1 Construção do objeto.....	20
1.2 Procedimentos teórico metodológicos.....	25
2 A Educação do Campo: análise teórica e empírica da investigação.....	30
2.1 A Educação do Campo nasce contra a lógica do capital.....	30
2.2 Educação do Campo: as concepções a partir dos anos 90.....	33
3 Educação do Campo no município de Maués: situando o contexto da pesquisa.....	44
3.1 O município de Maués: um pouco da história e da cultura do povo Saterê-mawé	44
3.2 Configuração do sistema educacional municipal: no banzeiro das políticas do campo.....	57
3.3 Coordenação do Campo: organização, representação e fazimento.....	67
4 A Educação do Campo na vida dos professores: entre o previsto e o vivido...	77
4.1 Perfil dos professores: quem são eles?.....	77
4.2 A identidade cultural e os saberes das populações ribeirinhas: e o que dizem os professores?.....	93
4.3 O que é ser educador do campo?: da simples resposta à imagem dos sonhos...	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES.....	129
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	130
APÊNDICE B – Pedido de Autorização da Pesquisa.....	132
APÊNDICE C – Questionário para os professores.....	134
APÊNDICE D – Roteiro para Entrevista (Professores).....	136
APÊNDICE E – Roteiro para Entrevista (Técnicos da SEMED).....	137

ANEXOS

INTRODUÇÃO

A dissertação de mestrado **EDUCAÇÃO DO CAMPO: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM** insere-se nas investigações e estudos da Educação do Campo e foi concebida no âmbito da linha de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Investigou-se a organização da Educação do Campo a partir dos agentes envolvidos - coordenação e professores – e apresenta-se como uma proposta reflexivo-crítica acerca das políticas implantadas no município de Maués-AM, na tentativa de entender as interfaces da cultura do homem caboclo na formulação e aplicação do currículo escolar.

Pensar numa maneira de contribuir para a educação oferecida ao homem do campo de nosso município é garantir que seja construída, paulatinamente, uma sociedade mais justa e emancipatória, daí, a escolha do tema partiu das inquietações observadas nas práticas profissionais de uma educadora preocupada com os direitos de quem vive no mais distante lugar ribeirinho e que, como cidadão, o poder público deve oferecer-lhe uma educação digna.

Estas inquietações foram determinantes para suscitar um olhar pesquisador sobre a realidade apresentada e que, de certa forma, foram essenciais para promover a saída de um estado de conforto para uma etapa da vida de conflito. Sim, podemos chamar de etapa de conflito. Seja com você mesmo, seja com o poder público, seja com o próximo. Os conflitos fizeram-nos entender que a realidade apresentada não era por si só a verdade absoluta e que a força da fala e das ações coletivas impulsionam a enxergar possibilidades de avanço no trato com o homem do campo, sujeito que vivencia diariamente uma exclusão social.

As experiências tidas nas inúmeras viagens para o interior ribeirinho de nosso município, a vivência com os professores que atuavam nessas escolas e o acompanhamento organizacional do serviço oferecido a esta categoria levaram-nos a perceber a necessidade de uma compreensão dos debates quanto à Educação do Campo em nosso País e as pautas já conquistadas como garantia de um atendimento diferenciado ao homem do campo, partindo do princípio de que esta particularidade requer políticas públicas apropriadas ao seu contexto e a manutenção de sua cultura, daí, se questionou: Qual a proximidade (ou o distanciamento) dos debates da Educação do Campo com o sujeito, irmão nosso, que se encontra no interior maueense? Até que ponto os debates estão garantindo a implantação de iniciativas que contemplem uma educação diferenciada a este homem do campo no lócus do município?

Iniciamos a caminhada com a aspiração de que, se abrissemos uma discussão local sobre a necessidade de aprofundar os estudos quanto à Educação do Campo organizada e implementada no município, os passos seriam dados rumo a uma educação não só de maior qualidade, mas também de uma pesquisa que ofereça dados para pensarmos e repensarmos a Educação do Campo nos conformes da legislação vigente.

Há de se considerar, ainda que, ao longo desse percurso laboral e formativo, as contradições do modo de viver ribeirinho e as formas de imposição do capitalismo perante a sociedade evidenciam as diferenças entre o homem que vive do/no campo e o sujeito que vive nas cidades pequenas ou grandes metrópoles, que como cidadãos brasileiros lhes estão assegurados pelas legislações os seus direitos e deveres, mas acabam não sendo atendidos, igualmente, pelo Estado, colocando-os um inferior ao outro. Neste cenário, essas diferenças entre o rural e o urbano são ainda mais perceptíveis quando se analisam as políticas voltadas para estes contextos.

Quando percebemos que a educação do campo se “urbanizou”, não em questão de políticas públicas implementadas, mas na forma de imposição de ditames capitalistas e na negação de oportunidades para estes cidadãos na sociedade; essas características desestruturaram toda a base epistemológica da pesquisadora, como educadora e idealizadora de uma sociedade mais justa e com menos diferenças sociais.

A partir daí, mergulhamos nos rios que banham o município e no chão de uma terra que clama por políticas de direito, foi quando objetivamos analisar as políticas públicas da Educação do Campo no município de Maués, em busca de um diálogo entre os debates dos movimentos sociais junto à implantação de ações do poder público municipal para o fortalecimento da identidade do homem ribeirinho.

Diante disto, entendemos que é uma necessidade urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo, buscando amenizar as desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Embora reconheçamos que o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. “Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica (ARROYO; 2003, p.104)”.

Desmistificar a concepção de que os povos que residem na nossa floresta, nas margens de rios, lagos e igarapés e em quaisquer outras formas de ocupação do espaço rural são seres

desmerecedores de atenção do poder público, seres despossuídos de direitos e atrasados, é uma necessidade urgente em nossa sociedade. Devemos entender que os modelos urbanistas impostos pela sociedade dominante silenciaram o homem do campo, tornando-o invisível dentro da dinâmica social, pior que isso, tornando-os seres alienados do processo de participação social.

Não se pode deixar, para as gerações futuras, uma responsabilidade que é nossa, pois somos detentores de conhecimentos e reconhecemos que estes sujeitos estão sendo deixados à margem de todas as políticas públicas do Estado. Nunca foi tão necessário enfrentar o debate crítico do modelo educacional e de desenvolvimento implantado no campo como nos dias atuais, quando a sociedade vive momento de regressão política e não somente econômica, colocando em risco todas as conquistas já alcançadas a partir da sociedade civil organizada.

As diversas vozes que ecoam do campo, as pinturas de corpo que demonstram o estado de luta por direitos, os semblantes tipicamente caboclos que nos tornam únicos diante da imensidão cultural brasileira, são características que nos distinguem de quaisquer interesses vigentes na sociedade atual. Esta forma de vida, marcada pela relação humana com a natureza, aguça a vontade de aprofundar os conhecimentos, fazendo permanecer e prevalecer a cultura regional dentro das propostas educacionais.

Tratar sobre estas especificidades próprias do homem do campo, do homem da floresta, do homem das águas – considerando que a maior Floresta e a maior Bacia Hidrográfica do Mundo estão localizadas na Região Amazônica – é estar contribuindo para que políticas públicas educacionais sejam pensadas a partir da realidade deste sujeito, pois, na medida em que o homem se silencia como cidadão, as possibilidades de invisibilidade são mais presentes, e os sonhos de tornar real uma educação própria a partir do respeito a sua cultura fica mais distante.

Embora o discurso oficial reconheça a diversidade cultural, a valorização dos conhecimentos tradicionais e assegure os direitos desses povos à organização escolar própria com currículos próprios e calendários específicos, o que se constata é a execução de ações desalinhadas com a realidade local, criadas e pensadas com base em outro contexto, com pessoas que não possuem experiências em escolas do campo, tampouco com a cultura do caboclo ribeirinho do município.

Os caminhos da luta dos movimentos sociais rumo a uma Educação do Campo pautada nas especificidades culturais das regiões brasileiras demonstram que os sistemas de ensino

devem comprometer-se em adequarem-se às orientações das legislações em vigor, trata-se, aqui, especificamente, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo que fundamentam uma proposta educacional para o campo.

Nesta pesquisa, evidenciamos o desafio de implementar um projeto de educação e desenvolvimento do campo que estabeleça novas relações sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais, capazes de enxergar o campo como lugar de vida, que dinamiza as relações dos sujeitos em que se organizam e lutam por direitos fundamentais de viver e cultivar a terra com dignidade, contribuindo, assim, de forma significativa para o reconhecimento e para a valorização do campo como espaço de produção material e de vida.

Diante do interesse anunciado e das contribuições supracitadas, propusemo-nos a realizar essa pesquisa, tendo como problemática o seguinte questionamento: Como as políticas públicas da Educação do Campo são organizadas e implantadas no Município de Maués?

De forma específica, buscou-se: 1) apresentar as concepções da Educação do Campo da proposta estabelecida pelos sujeitos que construíram os movimentos em defesa da educação do campo; 2) analisar o modo de organizar o currículo para atuar no contexto de suas escolas do campo a partir da organização municipal; 3) verificar a identidade cultural e os saberes das populações ribeirinhas na Proposta para a Educação do Campo e, 4) averiguar quais as concepções de Educação do Campo que influenciam o trabalho pedagógico dos professores.

Este estudo tem como *lócus* o município de Maués, localizado no território do Baixo Amazonas que abrange uma área de 107.507,60 Km² e é composto por 7 municípios: Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Nhamundá, Parintins, São Sebastião do Uatumã e Urucará. A população total do território é de 242.180 habitantes, dos quais 103.711 vivem na área rural, o que corresponde a 42,82% do total. Possui 9.130 agricultores familiares, 3.450 famílias assentadas e 4 terras indígenas. Seu IDH médio é 0,68. (BRASIL, Território da Cidadania. Baixo Amazonas, 2015). A opção pela escolha deste município justifica-se pela pesquisadora ser filha nata desta terra que se identifica como cabocla ribeirinha com descendência Saterê-mawé, o que facilitaria o traslado e a permanência nas comunidades.

Como fundamentação teórica, buscou-se a contribuição de diversos estudiosos na questão da Educação do Campo e na efetivação de políticas públicas condizentes com a proposta emanada dos movimentos sociais no palco dos debates brasileiros, como Caldart (2004, 2008, 2010, 2012), Hage (2005, 2010), Molina (2004), Arroyo (1999, 2003, 2004,

2008, 2011) que colaboraram para a discussão da Educação do Campo no contexto brasileiro e do caminho a ser percorrido nesta luta para pensar em um projeto de escola ribeirinha.

O estudo centrou-se em uma reflexão sobre a relação dos conhecimentos tradicionais das comunidades ribeirinhas do município com os conhecimentos escolares repassados pelos professores a partir das orientações do sistema municipal de educação, optando pelo envolvimento de dois agentes do processo: por um lado, os técnicos que desenvolvem um trabalho direcionado às escolas do campo dentro da Secretaria Municipal de Educação – SEMED; e por outro; os professores, sujeitos que vivem e vivenciam o cotidiano do homem do campo no contato diário com a natureza e suas relações em comunidade.

Na conjuntura da Educação do Campo, é inevitável atentarmos para uma forte relação com o método materialista histórico dialético que, na concepção de Saviani (2000), o professor passa do senso comum para a consciência filosófica, aqui, entendemos, também, que os sujeitos envolvidos na pesquisa têm a capacidade de fazer essa transição a partir da interiorização de conhecimentos fundamentais que permeiam sua práxis educativa. É em Marx (1980) que ancoramos esta pesquisa, por considerar que o método permite compreender o fenômeno a partir de categorias mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre esta categoria simples, mais próximos estaremos da compreensão plena do processo educacional do homem do campo maueense.

Para isto, sistematizamos este processo investigativos em 4 (quatro) capítulos que são. O Capítulo I, denominado, *O caminho da pesquisa: o mergulhar em rios maueenses e o andar em terras Saterê-Mawé* tratamos do detalhamento da construção do objeto da pesquisa a partir do trajeto metodológico, expondo a definição do problema, os objetivos da pesquisa, a partir da história de vida da pesquisadora, tendo como aporte teórico a pesquisa bibliográfica a respeito da definição do método e da escolha da metodologia da pesquisa.

No Capítulo II, intitulado, *Educação do Campo: análise teórica e empírica da investigação* discute, a partir das pesquisas bibliográficas, a trajetória do debate em Educação do Campo, assegurando os teóricos que aprofundam a temática, destacando a sua origem contra a lógica do capital e as concepções de Educação do Campo a partir dos anos 1990 no contexto brasileiro.

O Capítulo III, nomeado, *Educação do Campo no município de Maués: situando o contexto da pesquisa* aborda a história e a cultura Saterê-Mawé, expondo a configuração do

sistema educacional e a sua organização; representação e fazimentos da Coordenação do Campo no município.

E, por fim, o Capítulo IV, intitulado, *A Educação do Campo na visão dos professores: entre o previsto e o vivido*, em que buscamos apresentar quem são os professores do universo da pesquisa, analisando a identidade cultural e os saberes das populações ribeirinhas no currículo a partir da fala dos professores e mostrando o que é ser educador do campo a partir de uma representação simbólica.

Portanto, convido-os a fazermos, juntos, uma leitura sobre a Educação do Campo e o modo como se apresenta dentro de um sistema educacional municipal, considerando as orientações dadas a partir de uma esfera mais elevada, seja ela estadual ou federal, e os esforços tidos para se garantir uma educacional de maior qualidade ao homem do campo.

PRIMEIRO CAPÍTULO

CAMINHO DA PESQUISA: O MERGULHAR NOS RIOS MAUEENSES E O ANDAR EM TERRAS SATERÉ-MAWÉ

1.1 A construção do objeto de estudo

A relação com o objeto de estudo teve origem na nossa trajetória como supervisora pedagógica de escolas do campo no município de Maués-AM, lugares em que fomos conhecendo e descobrindo a realidade de um povo que vive nas cabeceiras dos rios Maués-açu, Urupadi e Parauari. Tivemos a oportunidade de acompanhar as escolas do campo destes lugares e perceber como se distanciam da política pública educacional emergida pelos movimentos que lutam pela implantação de uma escola de qualidade do/no campo.

Por sermos maueense e educadora, fomos instigadas por questionamentos, pois percebemos que não condiziam com os princípios sociais que garantam uma educação para todos, que garantam uma educação de qualidade, um transporte escolar para os alunos, um salário adequado às especificidades de quem doa a sua vida para estar nessas comunidades ribeirinhas, por materiais e recursos básicos para desenvolver um trabalho pedagógico.

Nesse contato com tais realidades e com professores de escolas do campo, ouvindo seus relatos, suas experiências, anseios, frustrações, sonhos, desesperanças, foi nascendo a vontade de lutar por esses professores. A vontade era ainda maior ao nos depararmos com caboclo de vida simples e pacata, honrosa e humilde, que produz sua farinha, faz sua roça, seu plantio de guaraná com a maior serenidade e sede de melhoria de vida, pessoas que se sentem parte natural do ambiente, que traçam laços com a terra, com os comunitários, com a natureza, sentem-se eles (e muitos deles são!), enraizados nesse lugar.

Witkoski (2007, p. 93) pontua sobre o povo da terra, da água e da floresta, do trabalho, um povo que sobrevive com suas particularidades frente ao capitalismo. É ribeirinho, pois vive não só na terra, mas também vive nas águas, vive na floresta e em constante relação com a natureza. O autor conceitua o caboclo como ser puramente entrelaçado com os recursos naturais: “(...) caboclo é o sujeito oriundo da floresta, é o tapuio compreendido como o ameríndio domesticado (manso), é a pessoa desconfiada, é o ser que

possui resistência e perseverança, não é uma pessoa ambiciosa, é o homem que possui notável instinto de aproveitamento dos recursos naturais e de defesa”.

Deste modo, como cabocla – oriunda de Maués, descendente de cearense com amazonense – e com a constante e frequente dinâmica de leitura e estudo para entender as mazelas vistas nesses contextos, a Educação do Campo foi ganhando destaque em nossos olhares como educadora, na medida em que o caboclo de nossa região também é merecedor de políticas que lhes garantam o mínimo de bem-estar social.

Nessas leituras, e como estudante do Curso de Especialização em Supervisão Educacional pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, empenhamo-nos em construir um projeto que pudesse atender aos nossos anseios e, também, aos anseios do caboclo ribeirinho de nossa (minha) Terra, lançamo-nos, posteriormente, como pretendente à vaga de Mestrado turma 2013 com tal projeto, reflexo de um estudo bibliográfico com aporte da observação direta e questionários.

Daí por diante, fizemos leituras das disciplinas e, como integrante do grupo de estudo Gênero Trabalho e Educação – vinculado à linha 2 do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, fui compreendendo categorias como Capitalismo - Políticas Públicas - Identidade Amazônica – Educação do Campo. As discussões deram-nos o impulso necessário para entender como a educação da Região Amazônica está atrelada aos interesses neoliberais, como os sistemas de ensino estão favorecendo os princípios capitalistas como aparelhos ideológicos do Estado.

Numa investigação preliminar, fomos percebendo a contradição entre a realidade vivida e vivenciada por nós nas escolas ribeirinhas denominadas como modelo de Educação do Campo e as políticas públicas direcionadas para tais escolas através do Governo Federal, assim como as Secretarias Estaduais e Municipais de educação.

Fernandes & Molina apud Molina & Jesus (2004, p. 37) vêm discutindo a questão do território como trunfo dos povos do campo e da floresta:

Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo.

É neste sentido que o objetivo desta pesquisa tem se dirigido: lutar por mudanças no trato da proposta de educação do campo municipal, partindo do princípio de que esta é uma particularidade desse sujeito do campo, que requer uma maneira também diferenciada nos projetos educativos, que considere necessária a garantia de sua identidade e, sobretudo, de uma educação do/no campo.

Entender que a necessidade de uma política própria para as escolas do campo ribeirinhas do município tem tanta importância e é imprescindível porque, ao longo da história brasileira, as escolas do campo sempre foram tratadas com políticas compensatórias: projetos e programas que começavam e terminavam com os mandatos dos governos, e nunca com políticas que pensassem uma escola adequada à realidade dessa população, o que nos deixou como herança, entre outras coisas, um quadro de analfabetismo, de escolas desestruturadas, da inexistência de escolas em todos os níveis no campo ou de escolas que trabalham conteúdos que estão fora da realidade do campo, dentre outras.

A realidade das escolas ribeirinhas no interior do Amazonas é preocupante, Damasceno & Beserra (2006) discutem sobre a realidade da educação rural enfatizando a importância dos estudos quanto à realidade rural, na medida em que percebem que tal realidade, ainda, necessita de olhares mais profundos e explicam os fatores que interferem na execução de políticas públicas para a escola do campo: 1) A sociedade capitalista e seus interesses em que as políticas são definidas em função do poder de barganha dos setores economicamente envolvidos e não pelo percentual das necessidades de certos grupos ou classes; 2) O preconceito contribui para que a educação rural não tenha necessidade de estudo; 3) A questão geográfica, pois realizar pesquisas na zona rural demanda investimentos mais onerosos se comparados com pesquisas que são desenvolvidas na zona urbana das cidades, onde os acessos aos meios de comunicação e transporte são facilitados pela infraestrutura.

Questionando a realidade destas escolas, Fernandes (2004, p. 39), ainda, pontua como uma série de problemas percebíveis neste contexto:

Falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados; Falta de apoio e incentivos de renovação pedagógica; Currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo; Em muitos lugares, é atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano, onde na maioria, nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com essa realidade, dentre outras [...].

Certamente, são fatores como esses que ajudam a deixar no esquecimento a educação do campo e, conseqüentemente, não chamam atenção para a importância de investimentos nesse setor, porém, ao analisar os conteúdos das publicações existentes juntamente com a realidade destas comunidades, percebemos que as mudanças ocorridas em relação às políticas públicas para a educação do campo estão sendo baseada nas mudanças sociais que vêm ocorrendo na sociedade em geral, em destaque, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST que apresenta o termo “campo” aplicado à educação em 1997 no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I Enera) promovido juntamente com UNB, UNESCO, UNICEF, CNBB, entre outras instituições. A partir daí, tivemos a I e II Conferência Nacional de Educação do Campo, 1998 e 2004, com criação do Movimento Por uma Educação Básica do Campo e a adesão de novos grupos organizados com a ampliação para os demais níveis de ensino (WALDEMAR & MOURÃO apud GHEDIN, 2012).

Neste momento de mudanças significativas para Educação do Campo, dedicávamos-nos aos contatos com as comunidades ribeirinhas de Maués, no período de 2008 a 2012, e, com precisão, afirmamos que nem a sombra destas discussões chegou no interior destes lugares. Talvez porque, neste período, ainda, estivéssemos em processo de adequação e introspecção dessas políticas para os sistemas de ensino.

A questão é que a temática não foi discutida e, em muitos lugares do interior do Amazonas, são totalmente desconhecidas. Vivem à base das orientações das escolas da sede do município, conhecidas como escolas da zona urbana, inadequadas para as especificidades que existem nas escolas de realidade ribeirinha.

Este fato é criticado por Caldart, citada por Molina & Jesus (2004, p. 12), ao tratar das particularidade desta educação:

A Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

Este dado é preocupante, embora, atualmente, no Brasil, venha se discutindo e se implementando uma educação do campo alicerçada na realidade do meio rural, buscando enfrentar as dificuldades, superar as necessidades e as possibilidades de seu desenvolvimento. Partir do que pensam, conhecem, do que vivenciam, dos conflitos internos e externos pode ser

a forma de se encontrar a raiz ou a causa dos problemas enfrentados e superar os desafios atuais.

Firmamos, aqui, então, a intenção preliminar deste nosso interesse: em mergulhar pelos rios que banham o Município de Maués, a fim de obter um recorte do que está sendo implantado como política pública para Educação do Campo, e se tais concepções já estão sendo compreendidas pelos sujeitos participantes deste processo: Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Maués, Professores de escolas do campo, caboclos que vivem nas comunidades e que usufruem da Educação do Campo.

Atualmente, como professora formadora do Projeto Escola da Terra do Ministério da Educação - MEC em parceria com a UFAM, vemos claramente como é possível iniciar as discussões e dar os primeiros passos para que se implemente a Educação do Campo em nosso (meu) município, não meramente como política pública governamental, mas, além disso, como política de inclusão social, como política de garantia de direitos e validação do homem como caboclo com identidade, valores, saberes, mitos e crenças que permeiam seu cotidiano.

Considerando o histórico, as condições estruturais, a implantação e a necessidade de estudos a respeito da Educação do Campo na Amazônia, trabalhamos os seguintes questionamentos:

- Como as políticas públicas da Educação do Campo são organizadas e implantadas no Município de Maués?

Correlata a esta questão central agregam-se outras que lhe complementam o sentido e a natureza deste processo social e econômico:

1. Como se construiu a trajetória histórica da educação do campo? Que sujeitos construíram os movimentos em defesa da educação do campo?
2. Estas conquistas se refletem no contexto das escolas municipais localizadas em áreas ribeirinhas de Maués?
3. Qual o projeto de formação para os professores que o sistema educacional municipal sustenta no modo de organizar o currículo para atuar no contexto de suas escolas do campo?
4. Que concepções de Educação do Campo possuem os professores e se estas influenciam no trabalho pedagógico dos professores?

Deste modo, propusemo-nos a realizar essa pesquisa, tendo como objetivo geral o de analisar as políticas públicas da Educação do Campo no Município de Maués. De forma específica, buscou-se: 1) apresentar as concepções da Educação do Campo da proposta estabelecida pelos sujeitos que construíram os movimentos em defesa da educação do campo; 2) analisar o modo de organizar o currículo para atuar no contexto de suas escolas do campo a partir da organização municipal; 3) verificar a identidade cultural e os saberes das populações ribeirinhas na Proposta para a Educação do Campo e, 4) averiguar quais as concepções de Educação do Campo que influenciam o trabalho pedagógico dos professores.

1.2 Procedimentos teórico-metodológicos

A ação é provocada por um problema, uma situação problema; portanto, por uma questão que exige investigação para que a resposta seja adequada. Esse movimento não se concretiza se não por um processo que agrega ação-reflexão-ação no e sobre o contexto, desta forma, implica um método que possibilite que o real seja abstraído de sua concretude para que possa retornar a realidade como uma nova forma de ação.

No caminho da pesquisa é inevitável a lembrança do comparativo feito por Gatti (2002) quando traz para a análise a utilização dos objetos de trabalho do pedreiro e do marceneiro relacionando-os com os instrumentos de coleta de dados usados por um pesquisador, reforça a importância de boas ferramentas, porém somente elas não garante resultados satisfatórios, precisa sim, ter habilidade no uso destas ferramentas.

Sendo assim, a utilização do método não é apenas uma questão de rotina, de passos e etapas de uma receita seguidas rigorosamente, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas. Sendo assim, na compreensão da referida autora o “método não é algo abstrato, método é ato vivo, concreto que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas no mundo” (idem, 2002, p.43).

Tratar sobre método significa arriscar-se nos diversos caminhos a serem seguidos a partir de indícios metodológicos que indiquem variáveis de soluções pertinentes na emblemática situação. Então, para a produção de conhecimentos, é necessária uma experiência contínua de troca de informações, de revisão de conceitos, passos e tropeços

comuns de uma pesquisa relacionada ao ser pesquisador, seus sujeitos investigativos num momento histórico, social e cultural presente. Já afirmava Ludke & André (1986, p.2) “esse mesmo conhecimento vem sempre e, necessariamente, marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto com a realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta”.

Este projeto de pesquisa tem seu fundamento na possibilidade de ser instrumento para ações a serem desenvolvidas no contexto educacional numa perspectiva de avanço social, por possibilitar averiguar fatos diante de uma problemática, com o intuito de perceber alternativas cabíveis para o desdobramento de tal realidade.

Pistrak (2002, p. 143) aprofunda estudos da relação do processo educacional com as relações de trabalho, partimos desse entendimento para contextualizar esta pesquisa: se estamos tratando diretamente da Educação do Campo não podemos desconsiderar o mundo de trabalho como processo educativo, haja vista que sua base pedagógica é institucionalizada pelas políticas.

Entender o mundo do trabalho como processo educativo, vale dizer, compreender a pedagogia que se desenvolve nas relações sociais e produtivas no modo de produção capitalista e identificar os espaços de contradição que engendram a construção de uma nova pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

A proposta de investigação volta-se para a utilização da abordagem qualitativa de pesquisa na medida em que possibilitará a compreensão e análise das políticas públicas direcionadas às Escolas do Campo, especificamente, no município de Maués, sendo marcadas por particularidades que identificam como uma região de característica própria e única. Nesta análise, inclui-se o contexto social, cultural, econômico e político onde o município está localizado, buscando revelar suas multiplicidades de dimensões, colhendo os diferentes olhares a respeito da educação oferecida ao homem do campo através do sistema de ensino e das políticas ministeriais.

Para Triviños (1995), há duas modalidades de pesquisa que considera mais importantes na prática de investigação qualitativa: a de origem fenomenológica e a de natureza histórico-estrutural, dialética. Nesta investigação, optamos por trabalhar com essa última categoria, pois investiga o meio como uma realidade complexa e profunda que, dialeticamente, se inter-relaciona, influencia-se e transforma-se mutuamente na evolução do tempo.

Há, neste comprometimento, uma análise teórico-metodológica específica baseada no materialismo histórico-dialético. Tal referencial considera o trabalho como principal atividade humana, sendo, nesta relação entre o homem e a natureza, que são satisfeitas as necessidades básicas de sobrevivência. Assim, à medida que o homem transforma a matéria (natureza), segundo a sua intenção, modifica-se a si mesmo, física e espiritualmente. “Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza” (MARX, 1980, p. 202).

Minayo (2000, p. 23), vendo por um prisma filosófico, considera a pesquisa como: “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. [...] É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teorias e dados”.

A pesquisa científica requer um planejamento do caminho a ser seguido na construção de um estudo, define uma sequência de etapas estabelecidas pelo pesquisador que é direcionada pela metodologia a ser aplicada no seu desenvolvimento.

Com base nas orientações metodológicas de Gil (2006), a abordagem será qualitativa exploratória vinculada ao estudo teórico e prático, proporcionando subsídios acerca das questões que norteiam as políticas públicas voltadas para Escolas do Campo, sua construção e aplicabilidade num processo dinâmico e articulado com a comunidade escolar.

A partir de um estudo exploratório realizando através de observação, de questionários, de entrevistas e da análise documental, o que possibilitou uma compreensão do todo e projetará possíveis mudanças no processo, utilizaremos os seguintes procedimentos metodológicos:

- Observação direta: para investigar a realidade deste Município foi necessário entender o processo em seu contexto, numa visão abrangente a partir das inter-relações presentes no dia a dia de cada agente inserido na pesquisa. Para Grinnell, apud Marconi & Lakatos (2011, p. 274), “as anotações da observação direta seriam a descrição do que está vendo, escutando, sentindo, conhecendo do contexto e das unidades de observação”, desta forma, o pesquisador mantém um contato pessoal e estreito com o objeto pesquisado.

- Entrevistas: foram os instrumentos que buscaram elucidar aspectos de análise complexa surgida no decorrer da pesquisa e nas observações diretas. Faremos uso de entrevistas semi-estruturadas, possibilitando a flexibilidade da interrogação, o que, para

Marconi & Lakatos (2011, p. 281), esta técnica oferece “liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. E uma forma de poder explorar mais amplamente a questão”. Considerada, também, por Minayo (2000), como uma “conversa com finalidade” que tem como base um roteiro de orientação, ficando sob a responsabilidade do pesquisador coletar os pontos importantes que contribuirão para a análise.

O primeiro grupo de entrevistas foi formado por técnicos da Secretaria Municipal que atuam diretamente com as Escolas do Campo no Município de Maués. Como a Secretaria Municipal organiza a coordenação de Educação do Campo em três polos, os técnicos de cada polo serão entrevistados, além do coordenador pedagógico e o administrativo que compõem este departamento.

O segundo grupo de entrevistas, com os professores que atuam nas Escolas do Campo, foi composto por três professores de cada polo geográfico do município, sendo a escolha aleatória, levando em consideração, a disponibilidade inicial de aceitação da pesquisa.

- Questionário: são perguntas, tanto fechadas quanto abertas que tiveram como objetivo conhecer o perfil dos pesquisados, as experiências de atuação profissional e as concepções acerca de como se organiza o trabalho pedagógico. Os professores que responderam ao instrumento foram aqueles que estiveram participando do Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra do MEC em parceria com a UFAM.

- Análise Documental: destinada ao aprofundamento de estudos voltados para o objeto de pesquisa, tendo como objetivo analisar as concepções teóricas e empíricas que norteiam esses documentos. A saber: o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação, e a Proposta Curricular Multisseriada e Modular.

De acordo com Ludke & André (1996, p. 53), a análise documental é importante para completar e somar os resultados às informações, o que tornará possível a revelação de novos aspectos das questões estudadas:

Os documentos constituem uma fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações/hipóteses levantadas, a priori, da pesquisa, e que estarão sendo esclarecidas e analisadas criteriosamente, de maneira cautelosa, cientificamente. [...] é considerado material documental todo material escrito que possa contribuir para o estudo, trazendo dados e informações sobre comportamentos, pensamentos e ações que tenham relação com o objeto investigado.

Diante disto, o desenvolvimento desta pesquisa consistirá no levantamento de literatura sobre o tema apresentado, com uma abordagem teórica, permitindo, assim, um conhecimento mais amplo do assunto.

A partir dos dados que foram coletados, *in loco*, e da análise documental, descreveu-se o conjunto de possibilidades de interpretação, confrontando-as com perspectivas atuais para Escolas do Campo através de suas especificidades e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Portanto, esta pesquisa mostra uma trajetória que tem um ponto de partida e enseja atingir um ponto de chegada como condição para a organização das ações. Ou seja, ainda que este presuma a chegada, só será possível constituir um resultado após percorrer todo o complexo conjunto. O que foi proposto nesta pesquisa, a partir das análises das conjunturas apresentadas pelo universo da pesquisa e seus desdobramentos.

SEGUNDO CAPÍTULO

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE TEÓRICA E EMPÍRICA DA INVESTIGAÇÃO

2.1 A Educação do Campo no Brasil: nasce contra a lógica do capital

A concepção de Educação do Campo surge em contraposição à ideia de camponês e de rural como equivalentes a arcaico e a atrasado. Essa nova concepção valoriza os conhecimentos da prática social do camponês e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, sociabilidade, identidade, enfim, como o espaço da construção de novas possibilidades de reprodução social, é um paradigma, uma categoria dialética e contra-hegemônica que vem sendo construída desde o final da década de 1990, quando os movimentos sociais e sindicais do campo em mobilização criaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, passando, assim, a demandar por uma educação que se identifique com os sujeitos do campo e se contraponha a escola rural¹ que historicamente nega a identidade desses sujeitos. Trata-se de uma categoria, desde então, discutida por vários intelectuais, dentre os quais se destacam Arroyo, Caldart, Molina, Munarim, Hage, entre outros.

Esses estudiosos, juntamente, com os movimentos sociais, em especial, o MST conseguiram inserir a educação do campo como categoria de pesquisa no âmbito da universidade. E, embora, ainda, seja uma categoria que se apresenta de forma tímida nas pesquisas acadêmicas em comparação com a educação urbana, já dispõe de uma significativa produção científica. Portanto, (re)escrevê-la e interpretá-la não é uma tarefa fácil, ao contrário, impõe-nos limites e desafios, assim como nos possibilita (re)inventá-la e (re)significá-la, visto que, como uma categoria dialética, está sempre em movimento e construção.

De antemão, aponto autores como Leite (2002) e Damasceno (2006) entre outros, que desenvolveram pesquisas focados no resgate histórico da educação rural no Brasil. Contudo, neste estudo, detive-me em analisar, a partir da década de 1990, o que diz respeito ao movimento que luta pela afirmação do paradigma da educação do campo. Pois é, na década de 1990, que se firmam significativas experiências educacionais, que se caracterizam por

¹ Ler: Leite, Sérgio C. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 2 ed., 2002.

apresentarem metodologias pedagógicas diferenciadas que visam ao comprometimento com o desenvolvimento sustentável e com uma educação de qualidade aos sujeitos do campo.

É perceptível o reconhecimento de que o campo não está parado, está vivo. E que, ali, não há só uma dinâmica social, mas também um movimento pedagógico. É a busca por uma educação que reconheça a história concreta de cada educando. Arroyo (2004) defende que este projeto de educação básica do campo deve incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo.

Ela vem sendo construída por sujeitos organizados coletivamente, na perspectiva de resistência contra as intensas transformações ocorridas no meio rural em função das mudanças na lógica do capital². Juntamente com isso, a história de lutas dos sujeitos do campo em busca do acesso ao conhecimento e à escolarização que, segundo Molina (2010, p.7), ocorreu como “parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital”.

A emergência da Educação do Campo é dada pela necessidade de transformar as relações sociais e de poder que marcaram historicamente o campo brasileiro. Em resumo, Caldart (2010, p. 105) expressa que:

A gênese da educação do campo é fruto da denúncia de processos de exclusão da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar, exercita a participação coletiva e efetivas categorias que são fundantes da política pública orientada para a transformação social.

Nessa perspectiva, o movimento “Por Educação do Campo” constituiu-se em espaços instituídos pela necessidade de os movimentos sociais camponeses reivindicarem e garantirem participação nas decisões em esferas públicas e com isso reclamar a base instável das políticas públicas. Além disso, o combate ao projeto de sociedade imposta pelo Estado capitalista e a reivindicação do acesso da população camponesa ao conhecimento produzido a partir das práticas educativas das áreas rurais, a problematização e a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica produzida pela própria sociedade que marginaliza e deslegitima seus protagonistas, fazem parte da luta dos sujeitos sociais do campo.

² Ler: Mézaros, István. A Educação para além do capital. [tradução Isa Tavares]. - 2 ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

A autora reflete sobre a identidade que vem sendo construída pelos sujeitos que se juntam para lutar por uma educação básica do campo, mostrando que é a luta por uma educação básica no e do campo, uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Nesta perspectiva, contribui para a compreensão do contexto atual de luta de classes no campo, consequência do tensionamento provocado pelo avanço do agronegócio e do trabalho assalariado. Como nos alerta Santos (2004), quanto mais avança o desenvolvimento do capitalismo para o atual modelo neoliberal na economia, a educação também vem sendo apropriada como mecanismo dessa lógica capitalista. Dessa forma, o principal objetivo desta lógica é formar homem-instrumento, onde o que importa é o resultado, o desempenho de acordo com o padrão estabelecido pelo capital.

A Educação do Campo é de fato um processo complexo e contraditório em que especificidade (o Campo) e universalidade (direitos e políticas públicas) se enfrentam e se articulam. Diante da fragmentação das lutas da classe trabalhadora, a Educação do Campo enfrenta um desafio permanente que seria afirmar uma especificidade que não pode correr o risco de cair num reducionismo: a necessidade de apropriação da escola pela classe trabalhadora do campo, cuja existência foi desconsiderada tanto na definição das políticas públicas, quanto no debate de educação que vem sendo adotado pelo sistema capitalista.

Trata-se de uma luta coletiva, de um lado, para superar a histórica marginalização e precarização das escolas rurais, e, de outro, por uma educação que respeite a identidade e a história de seus sujeitos e que considere a existência no campo de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa complexa. Além disso, como destaca Caldart (2008, p. 74):

O campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país [...]. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. [...] a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte de uma nova ordem social.

Portanto, a Educação do Campo visa à superação do modelo capitalista, atuando, então, na oposição do avanço do capital e na busca de formar sujeitos críticos e, ainda, procurando compreender a complexidade da luta em função da emancipação humana e da transformação das relações sociais construídas no contexto da sociedade capitalista.

2.2 A Educação do Campo: as concepções a partir dos anos 90

As múltiplas concepções de Educação do Campo que foram surgindo a partir da década de 90, evidenciadas dentro do cenário político-econômico acarretaram sua inserção na agenda pública dos governos, das universidades e dos movimentos sociais, tornando-se alvo de muita discussão por parte desses setores institucionais, embora não tenha se configurado, neste momento, como política pública e, menos ainda, como política de Estado, pois, na realidade, o que os governos estimulam são apenas políticas focais de ampliação do acesso à educação.

Desse modo, reafirma-se que, nos anos 90, firmou-se, no Brasil, um conjunto de reformas políticas econômicas e sociais. Entre estas, algumas eram voltadas para a área educacional em seus vários níveis e modalidades de ensino. Este processo de reformas educacionais foi desencadeado depois de expressivas reuniões mundiais organizadas pela UNESCO e intermediadas pelo Banco Mundial por meio de financiamento e assessoria.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96 alterada pela Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, trouxe à tona a discussão da educação diferenciada no campo e que esta proposta está fortalecida com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

O avanço das discussões sobre a concepção de educação se expressou de forma clara no artigo 1º da LDB nº 9394/96, o qual considera que o processo educativo acontece em vários espaços num processo contínuo de formação, isto é, avançou na discussão a respeito da formação cidadã para além da educação formal. Tal artigo estabelece que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Há de se considerar, também, que tal lei reconhece em seus artigos, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação do campo sem, no entanto, romper com o projeto global de educação do país. A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do aluno camponês. Permite, ainda, a organização escolar própria, a harmonização do calendário escolar com as fases do ciclo agrícola e com as condições climáticas.

Nos artigos 23º e 24º, a LDB 9394/96 estabelece a adequação do calendário escolar em função das peculiaridades locais, inclusive, climáticas e econômicas, possibilitando a independência do ano letivo para a educação. Para esta etapa de ensino garante ainda a organização do ensino em seus diversos níveis, desde que respeitem a base nacional comum, abrindo a possibilidade da complementação com conteúdo diversificado, atendendo às exigências regionais e locais da sociedade ao propor que: “O Calendário Escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive, às climáticas e às econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem, com isso, reduzir o número de horas letivas previstas nesta Lei”. Considera-se tal requisito como conquistas construídas, no sentido de fortalecer a identidade do movimento que luta por uma educação no e do campo, para que se consolidem políticas públicas educacionais que objetivem garantir o direito dos sujeitos que vivem no meio rural.

Percebe-se que as reivindicações dos grupos organizados que lutam por uma educação do campo expressam o desejo de que a educação seja ofertada no lugar onde os sujeitos residem. Muitos sujeitos que moram no campo e desejam prosseguir os estudos precisam enfrentar a difícil tarefa de deslocar-se, diariamente, para áreas distantes de sua comunidade, em direção ao local onde funciona a escola polo/núcleo mais próxima.

Deste modo, a este sujeito é ofertado um transporte escolar, na maioria das vezes, em precário estado de conservação e sem condições mínimas de transportar alunos pelos rios, canais, estradas, ramais e furos, o que, além do perigo cotidiano que envolve o deslocamento diário dos alunos, há, ainda, o fato de que as viagens por serem longas e, na maioria das vezes, o são, principalmente em nosso estado, acabam tornando-se cansativas, o que desfavorece o desempenho para o desenvolvimento de uma adequada aprendizagem por parte dos estudantes.

Outro fator importante no que tange à reivindicação do campo, também, faz relação com a localização da escola. Esta ênfase à localização está para além do espaço geográfico, diz respeito à dinâmica curricular como elemento fundante na construção da identidade do aluno. Uma escola pode estar inserida no campo, mas apenas trabalhar com a perspectiva de adaptação curricular da escola do meio urbano e ignorar a dinâmica de vida dos sujeitos que a compõem. Por essa razão, uma escola que se faz no e do campo considera a realidade dos sujeitos que a compõem como ponto de partida para a dinamicidade de suas práticas curriculares.

A LDB 9394/96, alterada pela Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, abriu espaço para preconização de uma formação básica que contemple as especificidades regionais e locais, assim como o reconhecimento da diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, como discriminados nos artigos 26 e 28:

Artigo 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do educando.

Artigo 28 – Na oferta da educação básica para a população rural os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, à peculiaridade da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nos artigos mencionados, é possível estabelecer algumas questões-problemas, como por exemplo, quando se propõe uma adaptação dos conteúdos curriculares e metodologias de ensino próprias para a zona rural, devemos interrogar sobre qual a adaptação que se anseia, isto é, terá como base a realidade do campo com suas especificidades e saberes culturais, ou se baseará no modelo de desenvolvimento urbano adaptado ao meio rural? Tais interrogações são de grande relevância para entendermos a real valorização e o sentido da Educação no Campo para a escola e para os gestores públicos da educação e os profissionais envolvidos diretamente na implementação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Outra questão enfrentada pela Educação no Campo diz respeito à organização do calendário escolar, na qual a LDB 9394/96 permite certa adaptação ao contexto do meio rural. Todavia, a maioria das escolas rurais, ainda, se mantém no padrão de horário e organização curricular tradicionais. Por outro lado, existem, de acordo Molina & Jesus (2010), experiências diferenciadas no que se refere à organização do calendário escolar, entre elas: a praticada pelas Escolas Famílias Agrícolas - EFA's e pelas Casas Familiares Rurais que adotam uma outra organização curricular por meio de variações da Pedagogia da Alternância.

Apesar do avanço significativo para a educação do campo, o artigo 28, ao determinar a “adaptação” da educação à realidade do campo, propõe um mero ajuste da educação existente para as escolas do campo. Os artigos 23 e 24 garantem a “adequação” do calendário escolar em função das peculiaridades locais como clima, produção, etc., a organização do ensino, a construção de currículo específico e diferenciado.

A atual LDB reconheceu o direito à igualdade e à diferença, dando abertura para que se adequasse a educação escolar às necessidades, anseios e características do meio rural, fazendo com que as leis estaduais e municipais, também, o garantissem através da oferta de uma educação de qualidade; porém, apesar da existência desse direito, o Estado brasileiro não criou nenhuma política para operacionalizá-lo; ao contrário, com a municipalização do ensino fundamental, a escola do campo foi ainda mais prejudicada. Os municípios, sem condições de manterem as escolas, principalmente, as multisseriadas, acabaram fechando-as, pois tinham o prazo de 10 anos no Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010).

Em 1997, foram formulados pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, cujo documento introdutório reconheceu a existência de mais de 280 mil docentes atuando na zona rural, dos quais uma parcela significativa não possuía habilitação específica e sequer formação escolar básica completa. Ao ser definidos objetivos dos PCNs, o documento adota o pressuposto de que há conhecimentos socialmente necessários à formação de todo cidadão, independentemente de condição territorial, cultural ou socioeconômica. No entanto, ficou evidente que os PCNs não levam em consideração as especificidades do campo, apenas mencionam que é necessário adaptar e adequar os temas transversais e os critérios de avaliação para a realidade do meio rural. Conforme Souza (2008), os PCNs são tidos como uma proposta curricular que oferece indicadores para o desenvolvimento de uma educação na esfera nacional.

Em 1997, foi organizado o I ENERA, no campus da UnB, com tema “Com Escola, Terra e Dignidade”, o que possibilitou o aprofundamento de discussões teóricas no campo da educação e contribuiu para uma reflexão da práxis educativa do MST e lançando novos rumos para a Educação do Campo. E, em 1998, também foi organizada a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luzilândia – GO, promovida pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO e pelo UNICEF, com apoio de diversas entidades.

Essa mobilização resultou na implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que representa uma parceria estratégica entre o Governo Federal, as instituições de ensino superior e os movimentos sociais do campo, sendo o MST o parceiro mais presente, tanto na elaboração como na execução deste programa educacional. Nela, discutiu-se que a Política Nacional desenvolvida, a partir do urbano, não consegue pensar na totalidade da vida do campo e, assim, tornou-se necessário constituir a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo para mobilizar debates sobre a questão da educação do campo em todo país.

Em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, o qual, apesar de ter estabelecido, entre suas diretrizes, o “tratamento diferenciado para a escola rural”, indicou, fazendo objetivamente referência ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Percebemos que não se levou em consideração o fato de que a unidocência em si não ser o problema, mas, sim, a inadequação da infraestrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino presente nas áreas rurais (HAGE, 2005).

Vale ressaltar que, em 2004, os seminários realizados foram espaços de discussão que culminaram com a II Conferência Nacional por uma Educação do campo. Nesta, firmou-se uma carta voltada para a defesa de um projeto de sociedade justa democrática e igualitária, onde o campo seja considerado como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com a natureza e de novas relações solidárias que respeitem as especificidades sociais, étnicas, culturais, ambientais e a defesa de políticas públicas à valorização da agricultura familiar camponesa, à superação da oposição entre campo e cidade (tida como moderno e avançado) e que vise à garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo.

Por outro lado, a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como, o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas, além do fato de o transporte escolar no campo, na maioria das vezes, encontrar-se sucateado e ser inadequado.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas, também, em 2002, pelo Conselho Nacional de Educação, representam um importante marco para a Educação do Campo, uma vez que contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes, historicamente, nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Em relação à identidade da escola do campo as Diretrizes Operacionais de 2002, em seu Art. 2o, parágrafo único, afirma que a educação do campo:

§ [...] e definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões a qualidade social da vida coletiva no país.

As matrizes culturais que dão sustentação à escola do campo estão fundamentadas nos princípios da relação com a terra, da valorização das identidades, do diálogo entre os diferentes saberes culturais. Isto implica afirmar que tal escola é pensada e construída com os sujeitos no contexto do campo, dessa forma, é capaz de incorporar uma visão mais ampla do conhecimento e da cultura. Assim, ao relacionar educação e direitos humanos, Arroyo (2008) continua:

[...] os professores democratas, os movimentos sociais que lutam por direitos não podem compactuar com a cultura antidemocrática que nega o direito a um percurso educativo e cultural próprio de sua idade a milhares de crianças e adolescentes repetentes. Escola peneiradora, seletiva e excludente e a própria negação da escola como direito de todos, universal [...] (ARROYO, 2008, p. 34-35).

A educação do campo, enquanto conceito novo, já em disputa, está associada ao movimento da realidade que ela busca expressar e é marcada por contradições sociais muito fortes. Segundo Caldart (2008, p. 70): “[...] faz parte da construção de um paradigma teórico e político, não fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário [...] tem sua raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere”.

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, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

As Diretrizes Operacionais assumem um caráter propositivo para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições escolares que atendem à população do campo de acordo com a modalidade de ensino oferecida pela instituição. Nesse sentido, traz consigo uma concepção de escola, que:

[...] é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida social no País (Resolução nº 1/2002).

No relatório do Conselho Nacional de Educação - CNE, em defesa da formulação das diretrizes, foi apresentado o contexto histórico do caminho percorrido pela Educação do Campo, dando ênfase a uma condição de marginalização histórica da população camponesa. A concepção de Educação do Campo proposta anuncia a perspectiva de emancipação humana, a consideração de aspectos da cultura camponesa, da identidade dos sujeitos, das relações socioambientais e também das organizações políticas.

Repercute, ainda, como ganhos políticos, a criação, junto ao Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI em 2004, que tem como atribuição “implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais” (MEC, 2012). Também o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, em 2010, composto por entidades e movimentos sociais do campo, que busca dar sustentação ao movimento da educação do campo iniciado nos anos 1990 (MUNARIM & BELTRAME & CONTE, 2011).

Também, no espaço acadêmico, evidencia-se um despertar do interesse pelo tema da Educação do Campo com a proliferação de projetos de extensão, publicações de artigos, promoção de eventos, constituição de grupos de estudos e pesquisas e criação de cursos de licenciaturas, estes últimos ancorados na legislação conquistada pelos movimentos sociais. Ou seja, a partir das lutas populares, ampliam-se as oportunidades. Exemplo recente é o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, criado pelo Governo Federal em 2012, que dentre outras metas estimula a criação de cursos superiores de licenciatura específicas para professores do campo.

É possível afirmar que este processo resultou em uma maior legitimação da Educação do Campo, tanto na esfera conceitual, quanto pela evidência de ações efetivas que apontam para a proposição de políticas públicas de direito. Em termos conceituais, é importante a demarcação de três momentos que vão dando forma e buscando a síntese das discussões coletivas:

O primeiro, em 1998, quando da realização da Primeira Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, onde se afirma:

Entende-se por *escola do campo* aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

O segundo, no parecer da relatora Edla de Araújo Lira Soares, do CNE, ao defender a implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A educação do campo, tratada como educação rural, na legislação brasileira, 1840 tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, neste sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e as realizações da sociedade humana. (MEC, 2002, p.4-5)

O terceiro, na elaboração do Dicionário da Educação do Campo (2012), obra elaborada coletivamente que objetiva construir e socializar uma síntese de compreensão teórica com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses. No verbete trazido por Caldart (2012, p. 261), na busca por uma definição, a autora compreende a educação do campo, primeiramente, no seguinte processo:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmo e não apenas em seu nome. A educação *do* campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido.

Neste conjunto de formulações, fica evidente a tentativa de distanciamento das concepções e características de outros projetos de cunho assistencialista e compensatório que, historicamente, foram propostos para as escolas rurais. Ou seja, há uma clara diferenciação em relação aos princípios do “Ruralismo Pedagógico”, tratado anteriormente.

Busca-se uma afirmação do protagonismo dos povos do campo nesta construção. Entretanto, sabe-se que, no complexo tecido social, outros movimentos atuam e acabam

conduzindo processos de continuidade e/ou transformação. Neste caso, o próprio projeto de desenvolvimento do campo, que parece ter compreensões distintas. No cenário brasileiro, é perceptível o avanço do modelo produtivo do agronegócio em detrimento da agricultura familiar/camponesa, intensificando conflitos de interesse e uma realidade contraditória que não pode ser negada. E, como afirma Ribeiro (2013, p.195), “Um projeto de escola, mesmo que seja uma proposta pedagógica saída de dentro dos movimentos sociais populares rurais/do campo, não resolve a questão da terra”.

Aliado a isso, percebe-se que, na dimensão da elaboração das políticas públicas, objetivos de natureza distinta se entrecruzam. Ao mesmo tempo em que se presencia, de um lado, a ampliação de direitos enquanto resultado da luta popular em busca de uma nova organização, de outro, afirmam-se objetivos ligados ao modelo de desenvolvimento e acumulação capitalista, ditados por seus organismos internacionais. Conforme Ianni (2011, p. 74):

Desde que o Banco Mundial decidiu entrar no campo de desenvolvimento educacional, em 1962, seu objetivo tem sido basicamente um: ajudar os países em desenvolvimento a reformar e expandir seus sistemas educacionais, de tal maneira que eles possam contribuir mais plenamente para o desenvolvimento econômico.

É no terreno destes movimentos paradoxais e, às vezes, dicotômicos, que o debate em torno da presença ou não da educação do campo vai se estabelecendo, com diversas ações se concretizando. Frente a isto, entendemos que apreender esta realidade remete a uma necessidade de aprofundamento sobre muitas questões não totalmente disponíveis em nosso tempo. É importante a tentativa de reflexão crítica e radical sobre o contexto mais localizado sem perder o olhar sobre os processos mais amplos. Porém, ao fazer esta análise, torna-se necessário um cuidado responsável que evite, de um lado, uma valorização exacerbada e ingênua das práticas e, de outro, a incidência num pessimismo imobilista.

Segundo o Panorama da Educação do Campo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 2006, a educação para os povos do campo enfrenta o desafio de superar um quadro de políticas públicas inadequadas ou a sua total ausência e aponta, ainda, como principais dificuldades em relação às escolas do campo e ao desenvolvimento do meio rural:

a) insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; b) dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; c) falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; d) falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; e) ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; f) predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; g) falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; h) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; i) necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação do calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

O desamparo e vulnerabilidade da população do campo que se refletem nos altos índices de analfabetismo e no baixo desempenho escolar são decorrentes do desamparo histórico a que a educação do campo vem sendo submetida. As escolas multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam, historicamente, um quadro de ausência do Estado e de gestão deficitária, por essa razão têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade, conforme pesquisa INEP 2006:

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Os professores da área rural enfrentam as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção, além de receberem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menor nível de escolaridade.

O debate em torno da Educação do/no Campo, particularmente, numa região como a nossa (Norte), é crucial e referenciado em um projeto histórico superador; estamos nos referindo à formação dos trabalhadores que, hoje, reivindicam uma educação do campo na perspectiva da emancipação humana.

Entre os desafios que enfrenta a educação no estado do Amazonas, ressaltam-se as peculiaridades relacionada à divisão regional, que evidenciam disparidades acentuadas entre as realidades sociocultural e educacional do meio urbano e rural, implicadas nos desafios à educação do campo que, em nosso estado, são: realidade vivenciada no campo, linguagem centrada na população que vive no meio rural, definição de calendários escolares de acordo

com as necessidades locais e programas educativos em níveis de educação superior, projetos de extensão que atendam à demanda de formação de professores de turmas multisseriadas, entre outros.

Portanto, a Região Norte revela características próprias das regiões carentes e periféricas do país, porém com a peculiaridade de conviver lado a lado, com a exuberância da biodiversidade nela existente e a precariedade de condições socioeconômica de parte significativa de sua população, apesar de estes desafios não se restringirem, apenas, ao campo, os problemas de educação neste setor são mais acentuados.

TERCEIRO CAPÍTULO

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MAUÉS: SITUANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 O Município de Maués: um pouco da História e da cultura do povo Sateré-Mawé

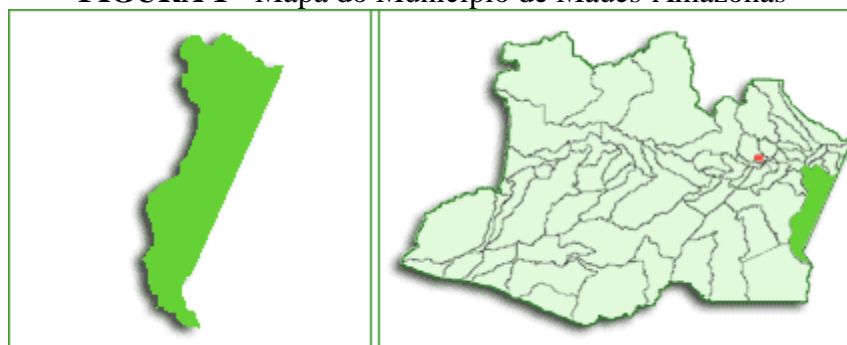
Na região do Baixo Amazonas, na divisa dos estados do Amazonas e do Pará localiza-se o município de Maués, a 267 km da capital. Foi fundado em 1798 à margem direita do rio Maués-açu por Luiz Pereira da Cruz e José Rodrigues Preto, na época chamada de Luséa.

Com o ato constitucional de 25 de junho de 1833, Luséa é elevada à categoria de vila, que se tornou palco de sangrentas lutas na revolta da Cabanagem, iniciada em 1835. Em 25 de março de 1840, Luséa desempenha um importantíssimo papel participativo na história regional, pois foi nesta cidade que o último grupo cabano – 980 homens – entregou as armas, rendendo-se. Tal fato histórico é assim assinalado por Bittencourt (1976):

[...] é nomeado, 1838, comandante de Luséa “para aclamar os povos” José Coelho de Miranda Leão, que, ali, aconselha os habitantes o regresso às suas casas, e assim acabou a funesta a cabanagem no Amazonas, iniciando-se, dentro de poucos anos, um novo período de existência para esta terra (1976, p. 45).

Outros nomes foram dados a esta cidade, como: Vila Maués, Vila da Conceição e, finalmente, recebe o nome Maués pela lei estadual nº 35, de 04 de novembro de 1892, em homenagem aos primeiros habitantes que cultivavam o guaraná há gerações nesta região: os índios Mawé, nome que significa papagaio curioso e inteligente (na língua Tupi, *mau* significa curioso, inteligente; *ueu* significa ave da família dos papagaios e o *s* é o plural em português). Portanto, Maués traduz-se por “papagaio inteligente e curioso”.

FIGURA 1 - Mapa do Município de Maués-Amazonas



Fonte: <http://www.bv.am.gov.br/portal/conteudo/municipios/maues.php>

Os índios Sateré-Mawé, primeiros habitantes da região, foram os pioneiros no plantio do guaraná para consumo, transformaram o guaranazeiro em arbusto cultivado e desenvolveram técnicas de beneficiamento da fruta, de modo a fazer do guaraná um medicamento e bebida bastante consumida nesta região.

Nunes Pereira, em sua obra publicada em 1954 e reeditada em 2003, é até hoje uma das referências etnográficas desse povo, o autor destaca a origem do termo Sateré-Mawé. Sateré significa lagarta de fogo e dá nome ao clã mais importante dos que compõem essa sociedade, porque é de onde se originam os chefes políticos - tuxauas. Por outro lado, destaca-se, novamente, o significado de Mawé, como papagaio falante e curioso.

Com a chegada dos brancos em busca de guaraná, petróleo e borracha, foram se formando povoados que, mais tarde, transformaram-se em cidades. Essa invasão de território acabou obrigando as aldeias a migrarem do centro da floresta para as margens do rio Marau, onde habitam até os dias atuais.

A presença de urnas funerárias, em vários pontos da área geográfica onde viveram outrora os Sateré-Mawé – algumas, ainda hoje, são encontradas à frente da matriz da cidade de Maués – insinua, desde logo, a dúvida de que essa tribo conservasse os seus mortos, mumificados em casas especiais, em companhia de ídolos de pedra, pois os descendentes atuais destes índios as apontam como sendo de seus antepassados.

FIGURA 2 - Urnas funerárias encontradas nas comunidades ribeirinhas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

À história do município, não escapam as diversas lutas, revoluções, perdas e conquistas que constituem as trajetórias das diferentes localidades do país. A história dessas localidades se inicia, principalmente, com a presença de colonizadores na região. Com essa ocupação, veio sempre presente a religiosidade trazida pelos missionários jesuítas que chegaram à região trazendo um modelo de educação pautado em valores cristãos.

Para Witkoski (2007), esse processo objetivou transformar o ameríndio “rebelde” (como os índios eram chamados pelos colonizadores) em sedentários, modificando os agrupamentos tribais em áreas demarcadas como urbanas, como centros de circulação dos colonizadores. Estes espaços foram palco que marcou a história do Brasil, sendo os lugares que se modelavam os índios a seus modos, escravizando-os e (re)socializando-os, tendo a língua portuguesa como a forma obrigatória de comunicação; exploravam sua mão de obra e os obrigavam a aprenderem uma nova organização de trabalho.

A chegada dos jesuítas e as consequências do “milagre brasileiro” através das riquezas petrolíferas, extração mineral e madeireira, agropecuária e garimpos, modificaram, significativamente, a configuração geográfica da região ocupada por esses índios, apesar das diversas tentativas de demarcação de território. Em meio ao processo de ocupação para implantação de povoados, vilas e cidades, os verdadeiros filhos da Amazônia foram sendo expropriados da terra, dizimados, escravizados, ludibriados e excluídos do direito à vida, à liberdade e à preservação de sua identidade, conforme assevera Witkoski (2007, p. 76) ao citar Souza:

[...] a expropriação do índio não foi pacífica e as constantes rebeliões foram sufocadas pela repressão armada [...] se por um lado os colonialistas encontraram a adesão pacífica de povos exauridos, outros recusavam esta aliança e mantiveram o colonizador cercado e ameaçado. Quando o remédio do salvacionismo cristão não surtia efeito, a pólvora dos arcabuzes abria uma perspectiva (SOUZA, 1990, apud WITKOSKI, 2007, p. 76).

Ao longo deste processo parte da tradição oral e da cultura Sateré-Mawé foi se perdendo, é possível notar que alguns indivíduos da tribo já apresentam dificuldades em rememorar as histórias dos seus antepassados. A herança mais significativa dos Sateré-Mawé para o município de Maués foi a descoberta do guaraná e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo a partir de seu cultivo. Essas informações foram importantes para que novas técnicas fossem desenvolvidas e adaptadas por alguns descendentes Sateré-Mawé ou até mesmo pelos brancos que passaram a plantar o guaraná na região.

Oliveira (2003) afirma que a história de um lugar está, indiretamente, ligada às práticas sociais cotidianas repassadas de geração para geração, estando imbricadas na cultura destes atores e grupos sociais, e estas são alteradas em virtude do entrelaçamento de novas práticas, novos saberes e novos interesses.

Mas o que chama maior atenção mesmo é a mitologia e lendas que permeiam esse lugar, provindas das narrativas orais, moradores vivem e revivem estórias contadas por seus antepassados. Prova disto está em trechos de relatos descritos numa pesquisa realizada pela antropóloga Sonia da Silva Lorenz (2007) financiada pelo projeto Museu da Pessoa no município de Maués em que rendeu o livro Saberes e Fazeres: o Guaraná de Maués:

Relato 1 – Carlos Roberto Fonseca Sarquis, guaranezeiro e pedagogo: O Anselmo era um pescador jovem, muito cobiçado em Maués. Muitas pessoas o conheceram, inclusive meus pais. Um dia ele saiu para pescar na Ilha das Conversas e caiu um temporal muito forte. O pessoal o procurou e acharam só a canoa dele. No dia seguinte, viram o rastro de uma grande cobra na praia, subindo a praia. E a mãe do Anselmo conta que ele a visitou e lhe levou vários peixes. Ela saiu gritando pela rua e mostrou os peixes que o filho havia trazido. Então as pessoas acreditam que ele se transformou em uma cobra e subiu para visitar a mãe. As pessoas tem um pouco de receio de atravessar o rio, porque já aconteceram vários acidentes. Se não acham o corpo, dizem que o Anselmo levou.

Relato 2 – Paula de Souza Viana, professora: Eu conto para meus alunos que o Anselmo, na sua infância, era um menino cheio de mistérios, adivinho e curandeiro. Os antigos falam que ele amansava os animais. Sempre que alguém adoecia chamavam o Anselmo para curar, para benzer. Minha avó teve o prazer de conhecer o Anselmo. A parte mais importante da lenda é quando ele vinha da Vera Cruz. Chegou bem em frente da praia da Ponta da Maresia, de canoa, com roupa de pescador – chapéu, camisa de manga comprida, calça comprida – e caiu, encantado por uma cobra grande. Nunca mais encontramos o corpo dele. Ele só aparecia em sonhos ou como uma visão. E, quando era tempo de festa, o Anselmo subia de terno e chapéu branco para dançar com as mulheres nas festas do interior (2007, P. 85).

Percebemos que estas narrativas representam o imaginário lendário que compõe o município marcado por justificativas criadas para certas situações eventuais ocorridas nas comunidades ribeirinhas e na sua própria zona urbana. Geertz (1989) considera a cultura como manifestações e produto da coletividade, carregadas de símbolos e significados que precisam ser interpretados. Representam, acima de tudo, a construção de uma identidade cultural própria deste lugar.

O município, atualmente, está com 182 anos de desenvolvimento econômico voltado para a agricultura, principalmente, para a plantação do guaraná, motivo pelo qual é conhecido “A Terra do Guaraná”, demonstra grande potencial para o turismo regional por possuir belíssimas praias, cachoeiras, além das opções em atividades de lazer e culturais.

Em estudos realizados pelo Centro de Pesquisa Agroflorestral da Amazônia Ocidental (2008), constatou-se que o guaraná de Maués ganha um valor maior, se comparado ao guaraná plantado em outros estados, justificado pelo fruto ser nativo da região, um solo propício e por concentrar-se um alto teor de cafeína. O grande desafio de Maués, atualmente, é agregar valor ao produto, que é o carro-chefe de sua economia.

O fruto da planta é comercializado em bastão, grão e pó, e estas formas transformam-se em sapó, bebida cotidiana, ritualística e religiosa consumida por uma quantidade significativa dos habitantes; da casca da fruta, é feito o xarope, ingrediente utilizado na fabricação de refrigerantes. Há, no município, uma empresa multinacional que compra a produção do agricultor e a envia para as indústrias localizadas em outras cidades brasileiras. Existe, ainda, a possibilidade de criação de artesanatos a partir das cascas do guaraná, as quais se pilam e, depois, são transformadas em uma massa para ser modelada pelos artesãos; esta técnica está perdendo o seu valor no município, havendo, apenas, alguns artesãos locais que, ainda, produzem artefatos para comercialização.

Possui, ainda, uma diversidade de comunidades ricas em detalhes naturais, como cachoeiras, um pôr do sol incomparável, a possibilidade de contato com a flora típica desta região, e também com animais silvestres, além de algumas culturas de civilizações indígenas ainda presentes, como os Sateré-Mawé, grupo étnico que habita um trecho da zona rural do município.

A história das origens de Maués escrita por Arcângelo Cerqua (1980, p. 29) mostra, de forma poética, a definição deste município:

É abençoada por sua Padroeira Nossa Senhora da Conceição e honra com grande festa o Divino Espírito Santo. É a Terra do Guaraná. Seu vastíssimo território é rico em florestas e minerais, estendendo-se até o Tapajós em suaves colinas, recortadas por rios de água azul, sendo o Parauari e o Amana bastante encachoeirados. Notáveis a Gruta do Amana e o Salto do Amana, cuja água me queda ondeia pela simples repercussão da voz humana. A cidade é situada em lugar invejável, com ampla possibilidade de desenvolvimento; e espelha-se num esplêndido lago azul orlado de verdes colinas e lindas praias.

Maués, conhecida como a “Terra do Guaraná”, está localizado na margem direita do rio Maués-açu, no Baixo Amazonas, inserido numa enorme extensão territorial de 39.988 km² conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), com uma biodiversidade e sociodiversidade singular, com características próprias, desde a geografia aos seus aspectos socioculturais. Limita-se com os seguintes municípios: Ao norte, com os

municípios de Urucurituba, Boa Vista do Ramos e Barreirinha; ao sul, com o município de Apuí; a leste, com o estado do Pará e seus municípios (Jacareacanga, Itaituba, Aveiro e Juruti) e; a oeste, com o município de Borba, Nova Olinda do Norte e Itacoatiara.

A sede urbana do município de Maués localiza-se em área de terra firme banhada pela frente com o encontro das águas pretas do rio Maués-açu e pelas águas brancas do Paraná do Urariá. Oficialmente, além do Centro, possui 11 bairros: Maresia, Mirante do Éden, Donga Michiles, Mário Fonseca, Senador Carlos José Esteves (Novo Bairro), Ramalho Júnior, Santa Tereza, Santa Luzia, São Domingos, São Lázaro, Bairro Vitória (estes três últimos bairros citados foram recém-criados e, ainda, estão em processo de nomeação pública) e 204 comunidades ribeirinhas, conforme Lei Orgânica do Município de Maués (2013).

Dados do censo do IBGE (2010) apontam que a zona urbana possui 36.556 habitantes e a zona rural com 15.680 habitantes. Conforme o levantamento da população, a distribuição por faixa etária é dividida conforme a Quadro 1:

QUADRO 1 - Distribuição da população por faixa etária

População por grupos de idade	Zona Rural	Zona Urbana
0-4 anos	2749	4449
5-9 anos	2411	4667
10-14 anos	2198	4678
15-17 anos	1060	2555
18-19 anos	588	1523
20-24 anos	1288	3367
25-29 anos	1116	2876
30-34 anos	888	2445
35-39 anos	644	1936
40-49 anos	1096	3097
50-59 anos	820	2424
60-69 anos	423	1199
70 anos ou mais	399	1340
TOTAL	15.680	36.556
População de:	52.236 habitantes	

Fonte: Plano Municipal de Educação, 2015.

É perceptível, nos dados registrados pelo IBGE (2010) juntamente com os dados históricos obtidos nas legislações do município, que o espaço e a paisagem foram sendo alterados ao longo das práticas sociais, das tomadas de decisão e dos interesses políticos do governo municipal, sem levar em consideração a vida e os interesses dos habitantes autóctones e daqueles que foram trazidos para consolidar o domínio, a ocupação e a exploração da região.

Percebemos, a partir dos dados do IBGE (2010), que o contingente populacional da área rural é significativo, correspondendo a 61% do total, embora isso não seja tão perceptível nas políticas públicas locais, pois, como caboclos, ainda estamos num momento de luta pelas conquistas de investimentos sociais, pois, historicamente, reconhecemos que os centros urbanos foram mais privilegiados em investimentos públicos.

Assim, Ghedin & Borges (2007, p. 71) afirmam: “A burguesia submeteu o campo à dominação da cidade. Criou várias cidades, aumentou maciçamente a população das cidades em relação à dos campos e, portanto, tirou uma parte expressiva da população da vida rural”.

O modo de vida maueense é singular e, se não for olhado por um olhar a partir de suas particularidades, pode não ser compreendido em seu valor amazônico. O município é uma prova de que a complexidade amazônica guarda, em suas cidades interioranas, o reflexo de uma cultura nata, de um lugar único e, ao mesmo tempo, diverso. O diverso é afirmado pela multiculturalidade existente em seu dia a dia, um povo guerreiro, que luta com todas as forças diante das dificuldades encontradas em sua trajetória. O passado tem marcas de lutas guerreiras e históricas. O presente, a vivência de um povo unido e cada vez mais politizado. O futuro. Ah! o futuro, na certeza de que, ainda, serão revigorados os valores natos desse povo guerreiro.

O poeta maueense Francisco Canindé Pereira de Góes, apud Nunes Pereira (2003, p. 45), morador do município, em suas poesias, retrata características dessa população em versos: “(...) Tua gente, cabocla, decente. Tão forte, disposta a lutar. Teu povo, tem garra: é valente. A esperança te leva a sonhar. Há anos te vejo crescer. Tuas ruas, teus bairros, teus prédios. Comércio, tuas festas, cultura. Escolas, crianças, teu crédito”.

Muito já evoluiu, de uma pequena vila para uma cidade de médio porte, conforme avaliação dos institutos de pesquisa habitacional. Maués, cidade que, em 1974, tinha um estilo de vida interiorano quando as pessoas caminhavam juntamente com galinhas e com outros animais domésticos no meio da rua. As casas, ainda, de palha, de madeira e de alvenaria faziam parte do cenário pacato. As imagens abaixo mostram os impactos da urbanidade. A

origem e a urbanização, ambas, são redefinidas com as formas de pensar, de agir, de falar, de morar, de trabalhar, além dos hábitos e dos costumes, todos eles ganham outros significados.

FIGURA 3 - Rua Eduardo Ribeiro em 1974 **FIGURA 4 - Rua Eduardo Ribeiro em 2015**



Fonte: Fotos digitalizadas disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Turismo \ 2015

No contato com os moradores, com a apreciação de imagens antigas e com relatos dos mauenses que residem na cidade, percebemos que este comparativo de imagens reflete que os sujeitos que ali vivem demonstram grandes habilidades no trato com a natureza, é dela que tiram seu sustento, vivem, convivem e sobrevivem a partir das riquezas naturais. Seu cenário mostra, claramente, o cotidiano simples e pacato que persiste em não ser excluído pelos ditames civilizatórios da sociedade capitalista. O certo é que, pouco a pouco, foram e, ainda, estão sendo disseminadas as influências do capitalismo mesmo em cidades bastante interioranas do estado do Amazonas; é perceptível que, neste município, há, também, um conflito de interesses capitalistas com a manutenção das raízes culturais presentes desde sua origem.

Neste campo de análise, Barreira, apud Witkoski Censo (2007, p. 12), afirma que este caboclo/ribeirinho, camponês da Amazônia, possui uma singularidade construída e reconstruída neste amplo contexto que envolve terra, floresta e água.

[...] esta singularidade oferece uma gama complexa e rica de fatos, apresentando uma realidade preta de significados sociais. [...] Principal ancestral os “índios das águas” [...] possuidor de um capital social que torna parte de um agrupamento humano bem-sucedido nos seus processos adaptativos. A adaptação é constituída na compreensão correta da relação entre o tempo de abundância e o da escassez principalmente, na articulação do meio ambiente com o “ciclo das águas”.

Estes sujeitos retiram seus sustentos das águas e das plantações, caracterizando, assim, uma autossustentação ligada ao equilíbrio e respeito ao tempo da própria natureza. Muitas vezes, este tempo não é entendido pelo homem que não vive neste contexto – que chama os ribeirinhos de preguiçosos, atrasados, descansados. Ocorre o contrário: estes homens sabem e respeitam o tempo das águas, o tempo da desova, o tempo de descanso da terra; conhecem o enriquecimento do solo nas terras de várzea após as enchentes. “A relação homem-natureza é tecida em uma perfeita simbiose, em um, delicado equilíbrio entre a vida humana e a biodiversidade” (BARREIRA, 2007, p. 11).

O olhar para esta região não deve ser embasado em forma monocultural, até porque foram muitas as influências deste povo. Chegaram os japoneses, judeus, portugueses, italianos, dentre outros, que contribuíram em seu crescimento e desenvolvimento, portanto, não podemos desconsiderar toda essa diversidade cultural ainda presente no cotidiano do município.

Oliveira (2003) destaca que o espaço amazônico, muitas vezes, é visto de forma homogênea, sem considerar a multiculturalidade deste povo singular. A autora ainda vai mais além quando define a Amazônia como “Amazônias”, considerando o lugar de muitas culturas, com diversos povos que vivem nesse espaço amplo e diverso, numa sociobiodiversidade pouco encontrada em outros territórios brasileiros. Barreira (2007, p. 11) ainda conceitua o homem do contexto rural da Amazônia como sendo:

Não um homem qualquer [...] e sim o “camponês amazônico”, que condensa o índio, o seringueiro, o quilombola, o caboclo, o ribeirinho e o *caboclo/ribeirinho*, possuidor “de vasta experiência na utilização e conservação da biodiversidade e da ecologia dos ambientes terra, floresta e água, onde trabalham e vivem”.

Segundo informações do IBGE (2010), a Amazônia do território brasileiro apresenta mais de 21 milhões de habitantes. De acordo com Corrêa & Hage (2011), o espaço urbano apresenta cerca de 14.344.340 habitantes, enquanto que o espaço rural, cerca de 6.712.137 habitantes. Os dados mostram um contingente expressivo de pessoas na região amazônica ocupando o espaço rural. Historicamente, a ocupação demográfica esteve ligada a períodos de prosperidade e decadência, os quais influenciavam no fluxo e refluxo de pessoas devido ao caráter econômico extrativista da região. Posteriormente, pelo ano de 1970, com a

implantação de projetos de desenvolvimento para a região, a ocupação mudou (CORRÊA & HAGE, 2011).

Esta população vive inserida num contexto onde as pessoas se entrecruzam no caminhar do dia a dia, dormem e acordam com o canto dos pássaros, tão comum nesse lugar, ou ainda, com o cantar do galo na madrugada, com o pôr e o nascer do Sol e com as pessoas a ganhar a vida. Os barcos atracam no porto, as pessoas vão e vêm de seus trabalhos, as crianças entram e saem das escolas, os comércios levantam suas portas, os meios de transporte ganham as ruas e, com brilho singular desse lugar, a vida tem seu valor.

O homem, enquanto indivíduo e ser histórico-sociocultural, vai construindo sua existência, estabelecendo coletivamente normas, crenças e valores que vão legitimar suas ações, suas práticas, seus pensamentos e facilitar a convivência em sociedade, não resultante de uma ação individual, mas de um consenso que orienta e organiza as condutas e as comunicações sociais.

Analisando a economia do município, o IBGE, no Censo Populacional de 2010, mostra o rendimento nominal mediano mensal dos domicílios, em que percebemos que o maior rendimento por domicílio é de R\$1.500,00 (um mil e quinhentos) e, na área rural do município, o pior rendimento por domicílio é de R\$360,00 (trezentos e sessenta reais), lembrando que, a este valor, soma-se o recebimento de benefícios sociais.

GRÁFICO 1 - Média do rendimento nominal por bairros do Município



Fonte: Documento base do Plano Municipal de Educação – PME / 2015

No município, a maior geração de renda é do funcionalismo público, assim como de muitos outros municípios amazônicos; abaixo estão, também, inseridos o comércio local e a prestação de serviços, principalmente, as microempresas, hoje boa parte legalizadas como

microempreendedores e não mais autônomos; sem esquecer a política assistencialista implantada pelo Governo Federal.

Com isto, percebemos a política desenvolvimentista promovida pelo Estado que fortalece esse processo de expansão do domínio do capital, a partir de uma distribuição de renda de forma desigual, onde muitos ficam numa situação de pobreza excluídos do direito a terra, e poucos, com a posse da riqueza e proprietários de grandes latifúndios.

Um comparativo sobre a economia de nosso estado pode ser extraído da dissertação de Rosa Maria Conceição Fonseca (2008, p. 69), intitulada, *A Representação Social da Educação em Zona Rural dos Professores dos Municípios de Iranduba, Manacapuru e Novo Airão pelo PPGE\UFAM* quando cita uma reportagem do Editorial do Jornal Diário do Amazonas de 2007 que destaca essa diferenciação entre a metrópole e as cidades do interior do Amazonas:

Os números da economia do Estado referente ao Produto Interno Bruto – PIB aponta que Manaus e Coari são responsáveis por R\$ 37,6 bilhões, ou seja, 84,1% de toda riqueza gerada no Amazonas. Os demais 60 municípios respondem por apenas 15,9%. Vale ressaltar que a inclusão do município de Coari se deu a partir dos investimentos da Petrobrás naquele município para fins da exploração do gás natural elevando o crescimento em 110%.

Por outro lado, o município possui uma riqueza exuberante no que diz respeito a sua cultura. Para os que habitam ou já habitaram Maués, “a Terra do Guaraná”, reconhecem que aqui é o lugar de encontros e desencontros, é o começo, o recomeço ou o final de histórias, pois a vida está em todo lugar, onde o olhar alcançar e até onde não se pode enxergar. Um espaço assim tão exuberante, vital e diverso, faz com que as pessoas tenham como grande privilégio o contato direto com a natureza e com as diferentes culturas. É na relação homem-natureza e no entrelaçamento das culturas em que a história do município foi sendo traçada, seu espaço construído, suas práticas desenvolvidas, seus saberes produzidos e suas gentes constituídas, tornando possível que unidade e multiplicidade, igualdade e diferença coexistam e deem peculiaridade a esta pequena localidade amazônica.

A dissertação de Ana Claudia Peixoto de Cristo (2007, p. 35), intitulada, “*Cartografias da Educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/ Pará*”, destaca os fatores socioculturais da população amazônica:

A história da população excluída socialmente, sejam por fatores econômicos, sociais, políticos ou educacionais, ainda é pouco mencionada nos relatos que falam sobre a Amazônia. Porém, precisa fazer parte das narrativas do país, para colocar em evidência os mecanismos que produzem e/ou contribuem para com esta situação. São as pessoas que vivem e convivem, existem e resistem neste contexto dinâmico e plural constituintes das Amazônias, as reais protagonistas da historicidade dos povos amazônicos, que habitam os diversos espaços deste vasto território cheio de contradições.

Analisar o rendimento econômico destas pessoas nos remete a pensar nas inúmeras influências capitalistas neste lugar, onde a luta pela resistência cultural é única, e a sobrevivência é o “ditame da casa”, pois a globalização neoliberal nos últimos anos levou à pobreza e à exclusão econômica e cultural, principalmente, as populações indígenas e as comunidades tradicionais, pois utiliza mecanismos de discriminação de classes, de raça e de gênero. A população camponesa passa a sentir as influências desse fenômeno socioeconômico, principalmente, nas formas de desenvolvimento do trabalho e da educação.

Neste sentido, podemos refletir sobre a importância valiosa dos povos da Amazônia, descritos por Silva (2003) como sendo os seus próprios valores culturais, principalmente nas populações tradicionais com seu modo de viver, com sua visão particular de homem, de mundo, de sociedade e de vida coletiva, e não individual. Entretanto, não é assim que está se processando, pois as culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou daqueles marginalizados costumam ser emudecidas pela legitimidade da ideologia dominante do capitalismo global.

As populações na Amazônia ocupam vilarejos, cidades de pequeno e médio porte como também algumas metrópoles. Os sujeitos dessa região são ou descendem de indígenas, quilombolas, caboclos, ribeirinhos e povos das florestas, sem-terra, assentados, pescadores, camponeses, posseiros, migrantes oriundos, especialmente, da região Nordeste e do Centro-Sul do país, entre outras populações (CORRÊA & HAGE, 2011).

Segundo Heck, Loebens e Carvalho (2005), a região amazônica concentra, aproximadamente, 59,43% da população indígena brasileira que vive em terras indígenas e, ainda, 16,09% de índios que vivem nas cidades. Estima-se a existência de cerca de 200 mil índios na região, constituindo 81 etnias diferentes, em pleno domínio e uso de suas línguas e culturas específicas. Convivendo juntos ou bem próximos, a população ocupa, além das cidades, as margens dos rios formando comunidades ribeirinhas, quilombos, vilas e comunidades. E assim, ocorre o encontro com matrizes culturais diferentes e o convívio com influências variadas, nos diversos territórios que compõem a região amazônica.

Maués é a prova deste estudo, pois há uma descendência indígena forte nos mauenses, são sujeitos que possuem costumes e modos amazônicos, que contemplam a natureza como um deus organizador do dia e da noite, onde seres vivos ou não são subestimados pela grandiosidade dela. Com a natureza, vivem e convivem, fazendo dela seu maior patrimônio.

Cabe destacar, segundo Gonçalves (2005), que a Amazônia é composta por várias outras “Amazônias”, muitas delas conflitantes. Diante disso, faz-se necessário escolher aquelas que apresentam possibilidades reais de construir uma vida melhor, tanto para seus habitantes, quanto para o planeta. E esse caminho só é possível, ao se buscar, no saber experiencial acumulado, condições de fazer melhor o que já sabem, contribuindo, assim, para proporcionar às populações das comunidades tradicionais os direitos básicos de cidadania. De acordo com Oliveira (2011, p. 10):

A política de educação escolar, especialmente a curricular, realizada nos territórios do campo da Amazônia deve estar enraizada nestas diversas territorialidades dos povos desta região, valorizando seus aspectos culturais, preservando sua ecologia e problematizando seus aspectos advindos de contradições socioeconômicas, como forma de garantir aos povos do campo o direito de uma educação no e do campo.

Diante deste contexto, Hage (2005) parte do princípio de que essas características no âmbito sociocultural, ambiental e produtivo do espaço amazônico revelam, não só a complexidade de uma realidade multiterritorial, mas também um quadro de antagonismos expressos nas relações de poder de grupos, populações e movimentos sociais presentes no meio rural da Amazônia.

Pinheiro (2012, p. 5) é claro ao definir essa sociobiodiversidade: “Acréscem-se a esse universo, culturas caboclas, vividas por grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens de rios, lagos e igarapés ... representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local”. Mais adiante ainda pontua: “O caboclo, o matuto, o ribeirinho como normalmente é conhecido, criou um mundo todo especial onde a cultura favorece como marco de sua existência e resistência através dos tempos”.

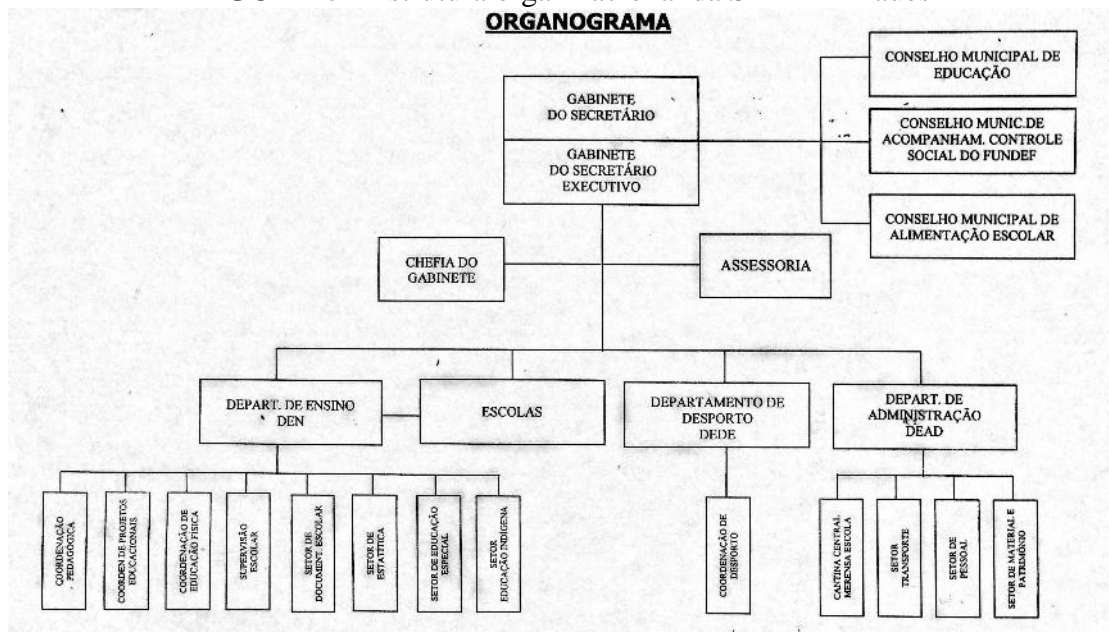
Portanto, todo esse legado é muito forte nos ensinamentos do cotidiano e, também, muito presente no contato com os mauenses. Eles transcendem qualquer conceito antes definido, superam as expectativas do ser, ampliam as possibilidades de sujeito, redesenham a vida como tivessem desenhando no papel, conseguem rotineirizar ações tão complexas e, ao mesmo tempo, simples no modo de vida. São sujeitos, muitas vezes, não capitalizados, não

domesticados pelo capitalismo, sujeitos que vivem da cultura viva, como um modo de sobrevivência, como num processo de inspiração e expiração; interiorizam os valores e os transmitem para as gerações futuras; mesmo que, indiretamente, passam e repassam seus conhecimentos.

3.2 Configuração do sistema educacional municipal: no banheiro das políticas do campo

O município possui, na zona urbana, 15 escolas públicas (incluindo 03 anexos) e 168 na zona rural (incluindo os prédios anexos), sua organização municipal fundamenta-se nas legislações estaduais através do Conselho Municipal de Educação. A tessitura da SEMED / Maués é assim apresentada em seu Regimento Interno elaborado no ano de 2005:

FIGURA 5 - Estrutura organizacional da SEMED Maués



Fonte: Regimento Interno da SEMED / Maués

Isso retrata a desarticulação de uma organização que não correspondeu aos avanços significativos advindos dos debates quanto à Educação do Campo em todo nosso País, pois, em pleno ano de 2005, numa reformulação do Regimento Interno, não se cita sequer uma brecha para a atuação da coordenação do campo, deixando a cargo de qualquer coordenação que possa abraçar a causa. O cenário no município se detinha ao Programa Escola Ativa,

único programa federal com orientações para o trabalho em salas multisseriadas. Se não está alinhado a uma proposta de garantia de direitos, tampouco garantirá a qualidade, a oferta e a permanência dos alunos em escolas situadas em sua comunidade, mais que isso um projeto de educação extinto no final de 2011 pelo MEC.

A realidade posta neste momento histórico é a de escolas nucleadas, em que na reestruturação dos sistemas de ensino, os gestores seguiam o princípio da racionalidade financeira promovendo os chamados projetos de nucleação escolar, em que se reordenava a disposição de escolas, muitas vezes de forma precipitada e arbitrária, sem uma discussão com as comunidades envolvidas e sem um planejamento mais apurado das necessidades locais de cada comunidade rural.

Hoje, percebemos um avanço tímido, mas significativo quanto à organização sistêmica, embora ainda não esteja inclusa no Regimento Interno, foi inserida a Coordenação de Educação do Campo, no Departamento de Ensino, juntamente com ela, inseriram-se os Coordenadores Pedagógicos, ou seja, os Supervisores do Campo, que fazem parte do universo desta pesquisa, e que, mais adiante, trataremos deles mais especificamente.

Em virtude da quantidade de alunos matriculados nas escolas do campo, principalmente nas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil, alguns alunos são agrupados em turmas multisseriadas, formadas, sobretudo, em locais onde há poucos estudantes de cada ano/série. Em uma mesma turma, são encontrados alunos com diferentes idades e diferentes etapas de escolaridade, o que é considerado pelo sistema institucional como “o modelo que possibilita que comunidades pequenas, que tenham poucas crianças não tenham que se deslocar para regiões mais distantes (Coordenador Pedagógico do Campo)”.

Destaca-se, ainda, a estrutura em módulos para os Anos Finais do Ensino Fundamental, quando, a partir de um calendário próprio, todas as disciplinas são dadas em módulos, obedecendo à carga horária exigida para cada disciplina. Diante disto, os professores que atuam nestas turmas ensinam todas os componentes curriculares desta etapa de ensino.

Para entendimento desta conjuntura organizacional, relacionamos os programas, citados em entrevista com a Coordenação do Campo, os quais auxiliam nas ações de melhoria do ensino, destacamos que não será trabalhado detalhadamente a estrutura de cada um deles, mas caracterizados de forma sucinta para ilustrar a necessidade de uma política educacional pensada e articulada a partir das necessidades da escola.

Considerando as especificidades das escolas do campo, há projetos que estão voltados para as escolas localizadas no interior do município nas quais são contemplados ora professores, ora alunos, mas de certo, é a educação que é a maior beneficiada. Em entrevista com a Coordenação da Educação do Campo foram destacados os projetos que estão diretamente vinculados à parte pedagógica, sendo eles: Mais Educação Campo, Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Campo, Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC Campo, Palavra Criança: alfabetizando na floresta, Projeto Trilhas, Inclusão Educacional, Bases do Aprendizado, Escola da Terra. Entretanto, há outros oriundos de recursos federais, estando ligados, mais especificamente, à coordenação administrativa da secretaria, como: Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Interativo, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, Merenda Escolar, Transporte Escolar, dentre outros.

De forma sucinta, serão apresentados dados de programas que foram coletados com a Coordenação de Projetos e Programas. Projeto Trilhas: está vinculado ao MEC e tem como objetivo instrumentalizar o professor do campo nos aspectos da leitura e da oralidade. São atendidas na zona rural apenas seis escolas: Edmundo Xavier de Albuquerque, Lauriano Freire, Senadora Eunice Michiles, Deputado Darcy Michiles, União do Povo e Maria Inês. A coordenação do projeto afirma que:

As formações são realizadas de dois em dois meses, onde os professores recebem acervos de leitura e são orientados com construção de jogos pedagógicos para auxiliar no processo de ensino aprendizagem. Recebem visitas em sala de aula e produzem relatórios para acompanhamento das ações e dos resultados. (Coordenadora de Programas / SEMED).

Inclusão Educacional: programa de atendimento às crianças com necessidades educacionais matriculadas em escolas da zona rural, que recebem acompanhamento da Coordenação Pedagógica e de 3 supervisores escolares responsáveis pela área de abrangência. Conforme dados da Coordenação, estão matriculados este ano 43 alunos já cadastrados no censo escolar com atendimento em 18 escolas, sendo que 04 delas já possuem o Atendimento Educacional Especializado – AEE – com salas próprias e com atendimento no contraturno e 14 escolas possuem professores auxiliares nas salas com estes alunos, quando, juntos com professores regentes realizam o trabalho de inclusão destes alunos. Segunda a Coordenadora:

Anualmente tem crescido o contingente de alunos especiais, mas ainda possuem muitos deles sem estudar nas escolas do interior, temos trabalhado para atender ao máximo mas sofremos por não terem o laudo médico que comprove a deficiência (Coordenadora de Inclusão Educacional).

Bases do Aprendizado: projeto da Fundação Amazônia Sustentável – FAS - em parceria com a SEMED atendem às escolas situadas em Reservas de Desenvolvimento Sustentável – RDS, sendo 9 escolas com 2 supervisoras que fazem a formação, o acompanhamento e a orientação pedagógica destes professores. Os mesmos recebem guia didático cujo conteúdo enfatiza, especificamente, a alfabetização e o letramento e, ainda, estabelece 1 aula por semana para os alunos.

Palavras de criança: alfabetizando na floresta: projeto da Fundação Amazônia Sustentável – FAS em parceria com a SEMED, que surgiu a partir do resultado da Provinha Brasile tem como objetivo oferecer as habilidades operacionais para a realização deste instrumento avaliativo do MEC, a fim de que se possa aumentar o percentual obtido nas últimas aplicações. São 9 escolas rurais contempladas, também, inseridas em área de RDS.

Programa Mais Educação: atende, prioritariamente, a escolas de baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional." (Manual do Programa Mais Educação - passo a passo, p 5, parágrafo 2).

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Vale ressaltar que muitos destes projetos estabelecem ações que estão diretamente ligadas à eficácia do efetivo funcionamento do transporte escolar, pois, para que alunos estejam na escola, ocorre a participação de outra política para as escolas do campo: a do Transporte Escolar. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassa aos estados e municípios recursos para a manutenção do transporte escolar, o site do FNDE, na

apresentação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE, no parágrafo segundo, informa sobre o programa:

O PNATE foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios.

A partir dos dados do Setor de Estatística da SEMED, em 2014, foram matriculados 8.059 alunos em escolas da zona rural do município, deste montante, 3.248 utilizaram o Transporte Escolar Rural, advindo de parcerias e, ainda, de licitações abertas para Transporte Escolar Rural de recursos do Programa Nacional do Transporte Escolar – PNATE e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, onde moradores da própria comunidade ou vizinhas são os responsáveis pelo transporte de alunos da sua residência até a escola e vice-versa.

Quando se considera toda a trajetória e as dificuldades que, muitas vezes, os alunos da área rural têm em chegar à sala de aula, devido a distância entre a escola e suas residências e as modalidades de transporte fluvial usadas na grande maioria pelos alunos, em casos com transporte inadequado, estrada em condições inapropriadas para locomoção dos veículos além das particularidades de nossa região como braços de rios e as cabeceiras onde famílias se abrigam em nossas florestas, o que estas as distanciam da comunidade sede; fica evidente que existe uma incoerência com o que estabelece a Lei nº 9.394, de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Artigo 3º, inciso I, que garante a igualdade de condições para o acesso à escola e permanência nela.

De acordo com dados da SEMED / Maués obtidos na Coordenação de Educação do Campo, há 712 professores de escolas do campo, com as mais variadas especificidades e encaminhados às mais variadas localidades do interior do município. Como podemos observar no quadro 2:

QUADRO 2 - Formação dos Professores das Escolas do Campo

Nível de Escolaridade	Quantidade de professores	
	Efetivos	Contratados
Ensino Médio	-	626

Graduados	76	2
Especialização	08	-
Total	84	628
TOTAL GERAL	712 professores do campo	

Fonte: Coordenação da Educação do Campo\SEMED-Maués

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Art. 12, “prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o curso de formação de professores em nível médio, na modalidade normal”.

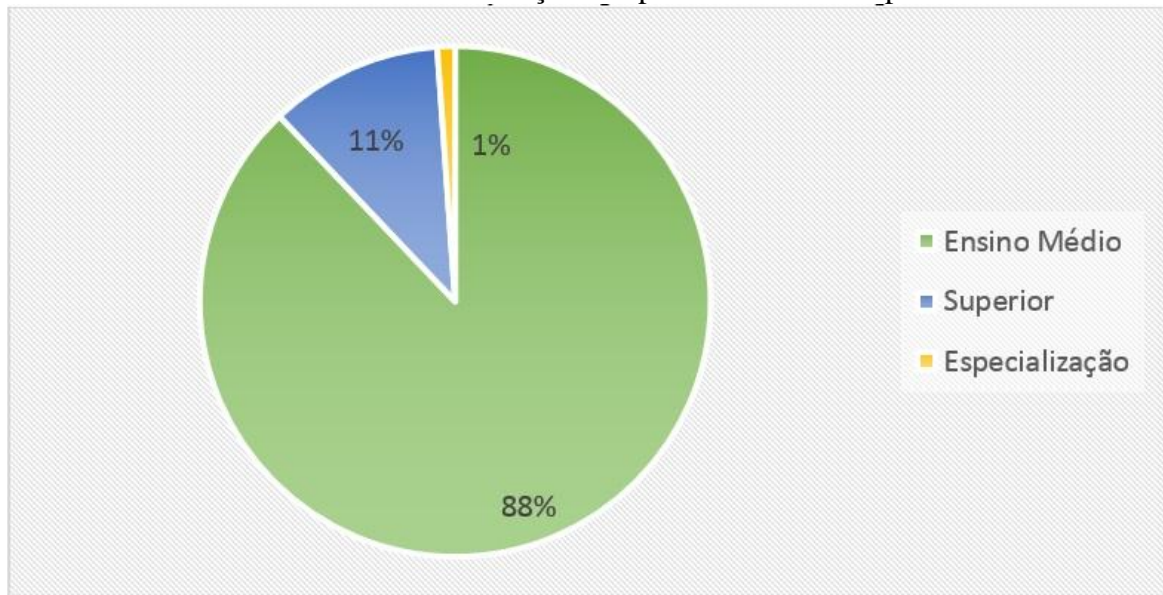
No entanto, o de 2013 realizado pelo INEP revela que o índice de professores da zona rural com curso superior que atuam na rede pública de ensino permanece baixíssimo. Entre os docentes que trabalham na pré-escola, apenas, 26,8% possuem nível superior, enquanto que, nas creches, esse número sobe para 28,5% (INEP, 2013).

No ensino fundamental, que é composto na sua totalidade por disciplinas específicas, vemos um quadro menos grave, mas distante do ideal proposto nos programas de educação do governo. Nos anos iniciais desta etapa de ensino, 36,5% dos docentes possuem nível superior em alguma disciplina. Com relação aos anos finais do ensino fundamental, apenas, 45% dos professores possuem nível superior completo (INEP, 2013).

Essa realidade constatada pelo INEP e também encontrada no município de Maués não é uma raridade, se viajarmos pelo interior de nosso estado, vamos encontrar inúmeros lugares em que os professores de escolas do campo possuem uma formação mínima exigida em qualquer mercado profissional, daí não possuem habilitação necessária para sua prática pedagógica, e tampouco os conhecimentos básicos para um trabalho emancipatório no campo da educação de nosso estado, de nosso País.

Daí nos perguntamos: Como garantir uma educação de qualidade se até os professores não possuem a qualificação profissional mínima exigida por lei para atuarem como docentes? De que forma o professor tem desenvolvido um trabalho coerente com as propostas das diretrizes que permeiam as escolas do campo? Como se encontram as escolas multisseriadas mergulhadas nesse mundo de desigualdades sociais e profissionais?

O que percebemos é um disparate com a questão da formação dos professores, pois a LDB prevê que, a partir de 2007, só seriam aceitos profissionais com ensino superior completo, porém 88% dos professores do campo têm apenas o Ensino Médio, 11% possuem Ensino Superior completo e apenas 1% com especialização:

GRÁFICO 2 - Nível de formação dos professores do campo - Maués

Fonte: Dados obtidos pela Coordenação da Educação do Campo \ SEMED-Maués

Ao traçar um perfil desses professores, observamos que muitos possuem apenas experiências nessas escolas do campo, não obtendo qualquer orientação comparativa entre as escolas urbanas com as rurais. São profissionais que saem em busca de sua primeira experiência de atuação e encontram vagas no sistema educacional para escolas do campo, isso porque no município, ainda, não houve concurso público destinado, especificamente, para professores do campo, portanto, encontram abertura para adentrarem na profissão em vagas de processos seletivos anuais, sendo esta outra realidade comum em nosso País.

Quem é o professor da escola do campo? Na grande maioria das vezes, é a pessoa que está disposta a deixar sua família na cidade, ficar toda a semana ou todo mês na comunidade. Muitas vezes mora no próprio prédio da escola, em um lugar sem energia, interagindo com os moradores, além do aspecto profissional, estabelece relações de amizade, ou já possui relações familiares e é visto como uma figura de autoridade dentro daquele meio social.

Este profissional, em sua maioria, apenas, com a formação em nível médio, acaba por aprender no cotidiano do trabalho, como chamar a atenção do aluno nos dias de chuva, durante o calor nos locais onde não há boa ventilação, enfrentado alunos que demonstram estar com fome ou cansados da viagem até a escola ou do trabalho na agricultura ajudando os pais.

Nos cursos de formação de professores, é comum observar os diversos relatos em que estes percebem a dissociação entre a teoria e a prática em sala. Neste sentido, a formação acadêmica se completa progressivamente por suas experiências práticas e é por elas

constituído. O que se percebe no interior das escolas ribeirinhas e no contato com estes professores é que estas experiências possibilitam aos professores o conhecimento do que é preciso fazer e de como fazê-lo.

Nesse contexto, em quantitativo, as escolas do campo recebem os seguintes programas advindos das parcerias entre órgãos e Poder Público voltados especificamente para a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada. Destaca-se, ainda, que há outros projetos citados em diálogos com a Coordenação de Programas desta secretaria que são contemplados por alunos de escolas do campo. Para efeito de análise sobre o percentual de professores que estão em processo de formação, abaixo se encontram, no Quadro 3, os dados a partir dos programas.

QUADRO 3 - Cursos oferecidos aos professores em formação inicial e continuada.

PROGRAMA	PROFESSORES EM FORMAÇÃO
Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC Campo	213
Palavra de Criança: alfabetizando na floresta	26
Bases do Aprendizado	21
Escola da Terra	124
Educação Inclusiva	16
TOTAL	386 Professores

Fonte: Compilação de dados coletados pela pesquisadora.

Dentre os citados, destaca-se que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR que tem representado um avanço muito grande no quadro de formação inicial dos professores do campo, pois, desde 2013, vem oferecendo formação no município, abrangendo um quantitativo significativo de professores, totalizando 90% das vagas para professores atuantes nas escolas do campo. Embora seja um avanço considerável, ainda, não é o suficiente, considerando-se o percentual de professores sem graduação que atuam nas escolas do campo.

O PARFOR, na modalidade presencial, é um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, e estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

Os relatórios do programa divulgados pelo site oficial da Capes mostram que há, em 2015, 51.008 professores da educação básica frequentando os cursos do PARFOR e 12.103 professores já concluíram sua formação. No município de Maués, ainda, não temos professores que já concluíram, são 297 professores que, ainda, estão em processo de formação e 80 professores que iniciarão, em 2016, a Licenciatura em Química.

QUADRO 4 - Distribuição dos cursistas por licenciatura PARFOR- MAUES

Nº		Turma	Quant. de turmas	Quant. de aluno
2015	01	Licenciatura em Pedagogia	03	128
2015	02	Licenciatura em Matemática	01	27
2015	03	Licenciatura em Geografia	01	34
2015	04	Licenciatura em Física	01	26
2015	05	Licenciatura em Ciências Biológicas	01	36
2015	06	Licenciatura em Língua Portuguesa	01	46
2016	07	Licenciatura em Química	02	80
TOTAL			377 professores em formação	

Fonte: Coordenação local- PARFOR MAUES / 2015.

Destacamos que o último concurso público destinado ao provimento de vagas para professores da Secretaria Municipal de Educação foi realizado no ano de 2004, quando percebemos que a demanda não foi atendida, e por isso, ainda, permaneceram os contratos em chamada pública de processo seletivo temporário para professores. Estas chamadas de professores temporários para suprir as necessidades das escolas do campo no município não contribuem para a melhoria da educação, já que, nesta análise, percebemos a continuação do descaso para com a educação do campo, pois já se passaram mais de uma década e o número de vagas para zona rural ainda são baseadas em contratos temporários que facilitam uma política compensatória.

Nesta análise, Gatti, Barreto e André (2011, p. 159) abordam a desvalorização profissional presente nesta forma de contratação de funcionários:

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino.

O diferencial aqui é que muitos desses professores estão atuando há anos nestas escolas, e acabam construindo suas famílias e conquistando sua terra, enraizando suas origens nesse lugar, fazendo, de sua profissão, sua história de vida. Iniciam-se ainda tímidos, por não terem tanto contato com as comunidades, depois vão se familiarizando e envolvendo-se nas questões sociais locais, em associações e reuniões comunitárias, passam então a ocuparem lugares de destaque na formação política da comunidade.

Nesta discussão, Pimenta (1999) identifica o aparecimento dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor, destacando o papel do professor num processo de autoformação, relacionando os saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada.

Este fato nos direciona a uma outra análise relacionada à identidade de professor, não podemos esquecer que o professor em atuação possui saberes teóricos já adquiridos, seja em formação inicial, seja continuada e que, no decorrer do processo, vão se autoidealizando como docentes. O professor, neste momento, vai se autoconfigurando como profissional, modelando sua prática e concepções teóricas que o definirão como sua identidade profissional. Em outras palavras, a preocupação está centrada nesse processo de rotatividade dos professores que não garante uma educação de qualidade, que não garante a permanência desse professor nas comunidades, que não garante nada, ainda que seja a formação recebida a resposta para as necessidades do município.

Resta-nos pensar que essa política compensatória só favorece um “partidarismo” presente na maioria dos municípios do estado do Amazonas, onde os habitantes são penalizados ao exercerem sua opinião e “vigiados” como se fossem errôneas suas atitudes. E, algumas vezes, são convencidos de que o melhor é calar-se diante de um poder camuflado através do exercício da democracia. É assim que se apresenta o contexto educacional dos professores de escolas ribeirinhas de nosso estado. Triste realidade, sem dúvida, é emergente a necessidade de voltarmos o nosso olhar e debatermos com afinco esta questão que ora se apresenta em nossos municípios.

Portanto, neste cenário como se apresenta o sistema educacional, fica evidente que, ao tratar sobre escolas do campo, professores de escolas do campo e homem do campo, constata-se uma certa limitação de políticas educacionais e quando existem, em sua maioria, são descontextualizadas de toda a proposta de Educação do Campo advinda das lutas travadas pelos movimentos sociais quanto à garantia de uma educação de qualidade.

3.3 Coordenação do Campo: organização, representação e fazimentos

A Coordenação de Educação do Campo está composta por 01 coordenador de departamento, 01 coordenador pedagógico e 11 supervisores pedagógicos, os quais são distribuídos por área de abrangência em 03 equipes de supervisores técnicos, a partir das 12 regiões/polos de desenvolvimento sustentável apresentadas na Lei Orgânica do Município (ver em anexo):

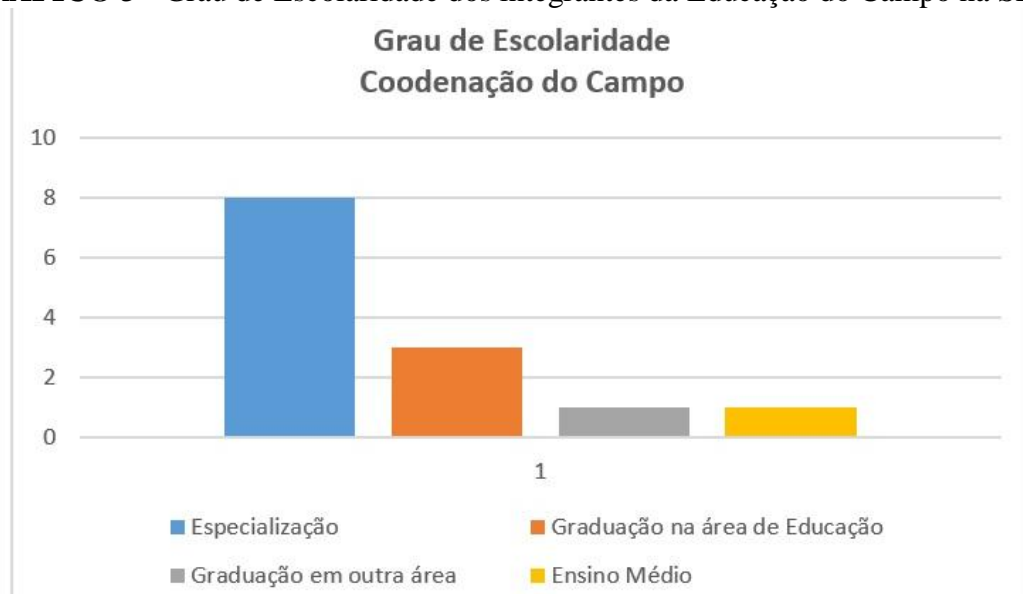
Equipe 1: composta por 4 técnicos sendo responsável por 45 escolas rurais.

Equipe 2: composta por 3 técnicos sendo responsável por 39 escolas rurais.

Equipe 3: composta por 4 técnicos sendo responsável por 48 escolas rurais.

No gráfico nº 3, está descrito o grau de escolaridades destes profissionais, lembrando que, destes 13 profissionais, 4 deles estão vinculados à Secretaria Municipal de Educação com vínculo de contratado, os 09 demais são efetivos e estão há mais de 10 anos na Educação. Há, ainda, um fator preponderante: esta equipe assim como a maioria dos professores que atuam no campo terem uma certa rotatividade entre as escolas; estes profissionais correm esse risco de serem afastados de suas atividades por serem concursados como professores e estarem desempenhando a função de supervisor ou coordenador do campo.

GRÁFICO 3 - Grau de Escolaridade dos integrantes da Educação do Campo na SEMED



Fonte: Dados da pesquisa / 2015

Destacamos que, entre as especializações dos técnicos, foram citadas: Educação de Jovens e Adultos – EJA; Metodologia do Ensino Superior; Psicopedagogia, Matemática e Supervisão Educacional. Nenhum deles possui cursos dentro da área da Educação do Campo, apenas dois citaram as formações no Programa Escola Ativa e, recentemente, no Escola da Terra.

Nas discussões sobre formação, percebemos que os princípios já devem levar em conta o campo, sendo constituídos de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver uma formação adequada. Daí, a necessidade de formação inicial e/ou continuada na área da Educação do Campo. Munarim apud Molina (2005, p. 25) aprofunda esta necessidade na formação numa análise sobre os elementos para uma política pública do campo:

Tem-se, ainda a certeza de que essa formação implicará, necessariamente, na revisão da própria organização da escola do campo. O que deve vir primeiro, uma ação de reorientação da escola do campo quanto sua organização e funcionamento, ou uma forte agenda de formação de educadores que implante, uma nova dinâmica na organização escolar, como, por exemplo, um jeito inovador de lidar com as conhecidas classes multisseriadas? Obviamente, que uma política implica a outra, e é assim que tem de ser pensada e planejada, levando-se em conta múltiplos e complexos elementos.

As ações desempenhadas por toda equipe de acordo com o Regimento Interno da Secretaria, em síntese: I – acompanhar e avaliar a execução da Proposta Curricular; II – Assegurar o cumprimento do Calendário escolar e da proposta curricular observadas as particularidades locais; III – Oferecer apoio técnico e didático às escolas; IV – Acompanhar a implantação, manutenção, construção, reforma e ampliação das escolas rurais, objetivando subsidiar os órgãos executores; dentre outros.

Na prática, as competências vão além do que está descrito neste documento. E, em nenhum trecho, há referência ao trabalho específico do campo, numa proposta de ação conjunta com os movimentos sociais locais, como demandadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Então, para atender a estas e às demais incumbências, faz-se necessária a realização de um cronograma anual das atividades que incluem: viagem periódicas prolongadas, atendimento aos professores no ambiente da secretaria, apoio e participação nos eventos escolares do campo, organização dos documentos burocráticos do setor, viagens de rotina,

contato com os comunitários e lideranças da comunidade, encontros pedagógicos na cidade e em setores rurais, dentre outras.

As visitas às comunidades, *in loco*, acontecem três ou duas vezes ao ano, quando os técnicos fazem o acompanhamento pedagógico e burocrático dos professores atuantes em escolas ribeirinhas. Em sua maioria, os técnicos realizam o acompanhamento pedagógico, supervisionando dentro da sala de aula o professor, assim como averiguação do ambiente de trabalho e das ferramentas utilizadas no decorrer dos dias letivos.

A partir deste momento, os técnicos realizam uma conversa informal com os comunitários que residem na sede onde se encontra a escola para que possam ouvir os relatos da percepção dos pais e moradores sobre o trabalho desenvolvido pelo professor naquela comunidade.

Nesses dois momentos, os técnicos realizam um relatório que será encaminhado à Coordenação do Campo para conhecimento das especificidades de cada lugar, de cada profissional. É neste contato próximo junto aos comunitários que se estende para as relações o recolhimento de informações quanto à postura deste professor dentro da comunidade.

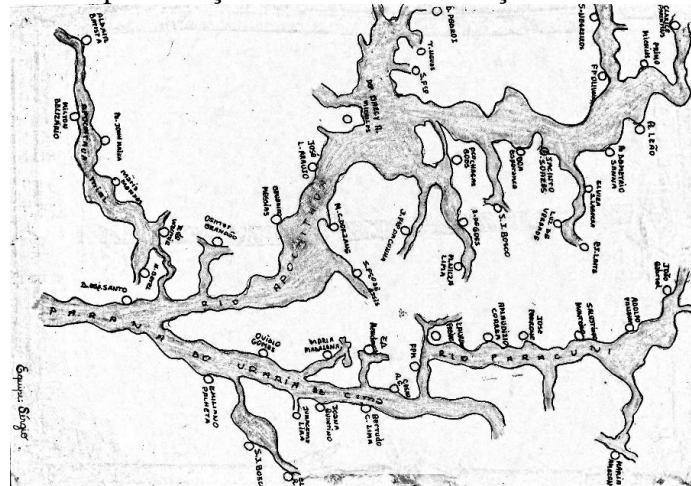
Na organização destas viagens, as equipes apresentam um cronograma de visita à Coordenação do Campo com os dias e as respectivas escolas onde será realizado o acompanhamento pedagógico. Em entrevista e observação direta, vimos a forma de organização e a representação do imenso território de abrangência em que os técnicos atuam profissionalmente. Para isto, foi-se desenhado mapas mentais de cada equipe com o objetivo de facilitar a compreensão daqueles que não dominam os rios.

Destacamos que essa capacidade de representar o campo de atuação é perceptível nos técnicos com maior tempo de experiência, quando relatam com facilidade a localização das comunidades e das escolas no espaço geográfico e com estes dados definem os itinerários. Nogueira (2014, p. 104) afirma:

São mapas elaborados a partir das imagens que temos dos lugares vividos, essas imagens os homens constroem pouco a pouco, e sua visão de mundo, seus valores, vão formando-se a partir dela, o que o homem sabe do espaço é adquirido a partir do que ele vê e percebe. Ou ainda do que ele experiência e vive.

Outra importante análise é que estes mapas mentais construídos pelos técnicos baseiam-se nas representações dos contatos experienciais realizados no decorrer de sua atuação profissional e pessoal no município, haja vista que todos possuem experiências como professores do campo nas comunidades ribeirinhas. Portanto, relacionam-se suas percepções

FIGURA 8 - Representação mental da localização das escolas – Equipe 3



Fonte: Supervisão Escolar Rural / SEMED Maués

Em suma, a organização pedagógica deste departamento é feita através de cronograma de ações anuais que contém visitas rápidas e/ou prolongadas nas comunidades, atendimento mensal aos professores, encontros pedagógicos bimestrais, entre outros.

Essas informações, obtidas através de entrevista junto à coordenação, retratam o funcionamento institucional e o serviço oferecido às escolas do campo. Quando indagados sobre como é realizado o planejamento curricular com os professores, as respostas refletem a ação rotineira e automatizada:

O encontro, mensal ou bimestral, é feito em reuniões com os professores, onde nos deslocamos para uma escola para recebê-los e repassar as informações burocráticas e pedagógicas. Seguimos o calendário anual, onde os professores já têm conhecimento das datas para participarem. Logo, recebemos orientação da coordenação e então, fazemos o planejamento por equipe. Cada um tem o livre arbítrio de inserir situações pendentes encontradas nas escolas atendidas. (Supervisor Pedagógico Rural 4).

Diante deste contato, também, ressaltamos o cuidado com o que é planejado e inserido no currículo das escolas do campo. Vale destacar relatos que comparam como o planejamento era feito e como está sendo feito agora. Adaptações e alterações são consideradas por alguns técnicos importantes para a consolidação de uma coordenação que possui experiência em atuar em escolas do campo:

Hoje, o planejamento curricular é elaborado pelos membros da equipe de coordenadores de educação do campo da SEMED, onde são elaboradas propostas curriculares para suprir as necessidades do ensino nas escolas do campo, é feito através de reuniões dos técnicos da SEMED juntamente com todos os supervisores

pedagógicos onde se discute o currículo geral e repassado para os professores do campo no início do ano letivo. Mas, em anos atrás esse planejamento era feito junto com as escolas urbanas, no mesmo dia, no mesmo espaço, com a mesma proposta, a única coisa que se diferenciava era estar em salas separadas: uma sala era somente de professores urbanos e outras somente com professores rurais. (Supervisor Pedagógico Rural 6).

É notório perceber que o processo pedagógico foi, muitas vezes, aplicado com parâmetros de uma perspectiva urbana, o que não significa que hoje não ocorram estes procedimentos. O relato deixa claro que o planejamento usado pelos professores era o mesmo que eles apresentavam nas demais escolas, a metodologia também, e a estrutura da escola estava voltada para o modelo urbano, o que, naquele momento, era natural, já que não se pensava em educação do campo.

Quando observada a atual estrutura da elaboração do currículo, percebemos que, primeiramente, ele é analisado por uma equipe cujos membros, supostamente, possuem uma concepção de educação do campo que lhes respalde para esse papel, haja vista que todos estiveram atuando como professores de escolas rurais. Não se discutem, aqui, as experiências vividas pelos técnicos, mas a necessidade de leitura e compreensão dos fundamentos e das diretrizes da educação do campo, na medida em que se pensa num currículo que contemple as especificidades destas escolas, mas que, acima de tudo, seja o reflexo do que anseiam as comunidades: a construção do currículo com elas e para elas.

Acreditamos que não se consegue vislumbrar uma proposta pedagógica que não tenha, por aporte, a compreensão de outro olhar sobre o campo, com suas singularidades. Isso requer alterar a situação até hoje existente, no sentido de colocar-se a serviço dos interesses das camadas populares e de um projeto de transformação social (CANDAUI, 1999).

Quando indagados sobre a forma de seleção dos conteúdos que fazem parte do currículo das escolas do campo, foi observado um trecho que desperta algumas análises: “É feita através da análise e estudos realizados pelos técnicos da SEMED baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais”. (Supervisor Pedagógico Rural 3). Daí nos perguntamos: Será que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo permeiam esta prática de seleção de conteúdos? Até que ponto os técnicos possuem leitura das legislações que amparam as escolas do campo? De que forma, eles entendam que as escolas do campo possuem outra perspectiva de construção do currículo?

De fato, consideramos que todos os profissionais envolvidos neste contexto de atuação nas escolas do campo, necessitam, primordialmente, conhecer o capital cultural dos camponeses a fim de melhor contribuir com a construção do projeto político pedagógico do

campo, para além da organização de conteúdos e atividades, conforme as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo: “Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, constituindo ponto de partida de práticas pedagógicas do campo” (2002, p. 31).

Ao se reportarem aos conhecimentos e aos saberes da cultura ribeirinha dentro do currículo destas escolas, os técnicos apresentaram contradições nas respostas. Considerando que cada um deles atende escolas diferentes, acredita-se que as respostas tenham sido dadas a partir das escolas que acompanham. Portanto, daí o surgimento de respostas com certo paradoxo:

Observo que em muitas comunidades os ribeirinhos deixaram de fazer as suas atividades, deixaram de lado a sua cultura e a sua própria identidade vai sendo perdida. E para completar muitos livros didáticos não levam em consideração essa realidade. (Supervisor Pedagógico Rural 1).

Os saberes da cultura ribeirinha não estão presente no currículo, porque os conteúdos são trabalhados visando o aprendizado do aluno de acordo com o que tem no livro didático. (Supervisor Pedagógico Rural 5).

Sim, porque sempre procuramos ter esse cuidado para que os conteúdos estudados não faça com que essa identidade passe despercebida. Muitas escolas do campo colocam os seus conhecimentos culturais dentro de suas propostas de trabalho, porém isso raramente acontece, pois muitas escolas deixam de fora do currículo temas relacionados com sua identidade cultural. (Supervisor Pedagógico Rural 8).

Observamos nitidamente um esforço individualizado em adequar os conteúdos aos contextos encontrados nas comunidades rurais. A fala do Coordenador do Campo demonstra a preocupação com esta adequação: “Normalmente a rede educacional do campo não possui regimento que possa assegurar que a seleção de conteúdos sejam feitos na própria escola, mas o professor pode adaptar os conteúdos de acordo com a necessidade do local e as dificuldades do aluno, valorizando, em especial, o que o aluno já conhece”.

No entanto é significativo atentar para compreensão apresentada sobre a positividade introduzida na fala, ao destacar que o setor não possui autonomia para a construção de um currículo que seja do e para o campo, mas, de outro lado, repassa esta responsabilidade ao professor, como responsável pela adequação de um currículo capaz de servir ao campo.

Com isto, confirma-se, mais uma vez, o que já vem sendo discutido por Molina & Jesus (2004) que, em nosso País, nunca houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico construído com sujeitos do campo e para eles, “(...)sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (p. 18).

Arroyo & Fernandes (1999, P. 29), ao se referirem aos reais motivos de imposição de modelos urbanos ao campo, o fazem circunstanciados na ideia projetada pela cultura hegemônica ao tratar os valores, as crenças e os saberes do campo de maneira ultrapassada e desvalorizada. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção.

[...]. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”.

Proposituras revelam que as respostas sugerem uma necessidade de compreensão de educação do campo numa perspectiva de classe, o que nos leva a reconhecer e reconstruir o campo a partir do território, seja geográfico, seja humano. Que valorize a especificidade geográfica e, ainda, mais que tudo, o homem do campo inserido neste espaço, seus valores, suas condições de trabalho, seu modo de vida e suas relações com a natureza, pois é ele que movimenta o campo e a cidade.

A partir desta compreensão, é possível pensar uma construção de referenciais que movimentem uma concepção filosófica e teórica que permita articulá-los desde o pensar e o fazer pedagógico. Assim, no currículo, devem estar presentes alternativas que passem a trabalhar diretamente com os fenômenos da realidade, tornando-os eixos organizadores dos planos de estudo e da articulação do trabalho com os conteúdos.

Quando, porém, questionados quanto aos pontos positivos e/ou negativos do serviço oferecido às comunidades rurais, ao homem do campo e ao professor que atua nessas escolas, os técnicos e supervisores pedagógicos rurais destacam como pontos negativos na atuação de toda equipe:

Difícil acesso às comunidades, professores sem ter nível superior, carência de educadores na área específica a que vai trabalhar, professores não habilitados para atender as particularidades de turmas multisseriadas e modular, apoio mais frequente na área pedagógica, acompanhamento pedagógico, ausência de concurso para área específica do campo, realização de visitas mais frequentes, execução do cronograma de viagem, pois se elabora mais não se cumpre todas as ações. (Síntese das falas dos Supervisores Pedagógicos do Campo).

E continuam enfatizando como fator complicador das ações efetivas desta Coordenação do Campo, principalmente, a ausência da autonomia deliberativa e executiva neste setor, principalmente, porque ela foi criada para tentar sanar os problemas das escolas do campo e, conseqüentemente, aumentar o índice de desempenho dos alunos destas escolas. Os pontos positivos do serviço oferecido atualmente citados nas entrevistas podem ser observados:

Visitas técnicas nas escolas, cursos de formação continuada, acompanhamento nos lugares mais distantes, criação dos coordenadores pedagógicos locais em escolas com número maior de alunos, escolas que já oferecem estrutura física adequada, mobiliário escolar e salas climatizadas. (Síntese das falas dos Supervisores Pedagógicos do Campo).

Na fala de outro supervisor, quanto aos pontos positivos e/ou negativos no serviço oferecido à comunidade, foi dada ênfase à postura do professor, como se tais pontos dependessem unicamente deste profissional, esquecendo-se de que, se há uma política educacional para o campo, outros sujeitos entram como corresponsáveis:

Em qualquer município, sempre haverá as mesmas problemáticas, seja a questão da merenda, ou do transporte escolar, ou a estrutura das escolas, ou a falta de docente, mas o diferencial depende de cada servidor daquela escola, acreditar que pode fazer a diferença para que assim possamos ter uma educação de qualidade. (Supervisora Pedagógica Rural 6).

Damasceno & Beserra (2006) pontuam os fatores que interferem na execução de políticas públicas para a escola do campo: 1) A sociedade capitalista e seus interesses em que as políticas são definidas em função do poder de barganha dos setores economicamente envolvidos e não pelo percentual das necessidades de certos grupos ou classes; 2) O preconceito contribui para que a educação rural não tenha necessidade de estudo; 3) A questão geográfica, pois realizar pesquisas na zona rural demanda investimentos mais onerosos se comparados com pesquisas que são desenvolvidas na zona urbana das cidades, onde os acessos aos meios de comunicação e transporte são facilitados pela infraestrutura.

Entendemos que as políticas voltadas para o campo têm avançado muito, no entanto é preciso avançar muito mais, no sentido da qualidade, do acesso às mais diversas comunidades com crianças em idade escolar, da execução de ações que contemplem viagens e acompanhamento frequentes às escolas, de assegurar políticas públicas que garantam

formação diferenciada aos professores do campo para que os mesmos questionem, reflitam e construam novas pedagogias e propostas curriculares do campo, dentre muitas outras iniciativas.

Portanto, ao se analisar tais fatores, há de se concluir que se as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo significam um ponto de chegada da luta dos movimentos sociais para que a demanda seja atendida a partir das propostas levantadas por eles, também devem servir de ponto de partida das ações imediatas do estado e do município no cumprimento do dever de garantir educação apropriada aos povos que vivem no campo.

QUARTO CAPÍTULO

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA VISÃO DOS PROFESSORES: ENTRE O PREVISTO E O VIVIDO

A Educação do Campo que ora se apresenta no contexto amazônico é criticável e inexoravelmente questionada, se levarmos em consideração todas as particularidades que encontramos no percurso dos rios que banham qualquer lugar de nosso estado, sejam elas geográficas, sejam culturais. Em Maués, não é diferente, estaremos expondo dados alarmantes sobre a realidade das escolas ribeirinhas a partir da visão dos próprios professores, sujeitos que se desafiam numa prática profissional e que, muitas vezes, provam e comprovam que os saberes são adquiridos nesse contato com o homem amazônico, a partir das experiências vividas nos espaços comunitários.

4.1 Perfil dos professores: quem são eles?

Nesse primeiro esforço para entender um pouco mais sobre as realidades apresentadas no município sobre as políticas educacionais implantadas no campo, traça-se, em linhas gerais, o perfil desse docente que atua nas escolas do campo a partir de informações básicas fornecidas em questionários e entrevistas, buscando traçar um perfil geral dos sujeitos que fazem parte do quadro profissional de professores de escolas do campo do município de Maués-AM, mas também mostra um perfil geral dos docentes do campo, na medida em que certas características tendem a se repetir em várias outras cidades do interior do Amazonas.

Como supracitado, os questionários objetivaram mapear o perfil dos professores, para isto, foram divididos e aplicados em diferentes momentos. Portanto, neste primeiro momento, buscaram-se informações gerais, como: sexo, faixa etária, religião, estado civil, naturalidade, consideraram-se dados que priorizavam informações quanto a sua trajetória acadêmica e profissional, dentre outras informações pertinentes.

Destaca-se que, neste momento, foram respondidos 84 questionários que representam 12% do quadro de professores de escolas do campo, um percentual significativo para entender a funcionalidade da Educação do Campo em Maués-AM junto à SEMED. A escolha deste

quantitativo levou em consideração o tempo e os espaços para a coleta destes materiais, além, é claro, do período estimulado para concretização desta pesquisa.

Na primeira questão, detecta-se um percentual de 58% dos entrevistados do gênero feminino, característica peculiar na profissão de docência. Estudos mostram que o fator gênero feminino, ainda, é bastante presente, sobretudo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, isto se dá por um fator histórico quando as mulheres eram tidas como submissas aos homens, e a única profissão que não as desonraria seria a serem de professoras, considerando-se que o papel de ser mãe se aproximava do cuidar de crianças também dentro das escolas. Nesta discussão, Mourão (1997, p. 82):

A Constituição de 1823 traz a influência liberal quando preconiza a possibilidade de instrução do sexo feminino, no entanto a Constituição de 1924 não faz alusão à educação das mulheres, ficando numa formulação genérica de direitos iguais. É somente em 1826 que é estabelecido que deverá haver escolas de primeiras letras em todas as cidades mais populosas e que mulheres poderiam ser nomeadas como mestras, caso fosse necessário. Limitavam o ensino das meninas às primeiras letras e às atividades domésticas como bordar, coser, etc., fato que demonstra a diferença de currículo do curso feminino. A diferença curricular que elimina a geometria do currículo destinado às mulheres acaba sendo o mecanismo para diferenciar salário, assim os homens por ensinarem geometria ganhavam mais que as mulheres.

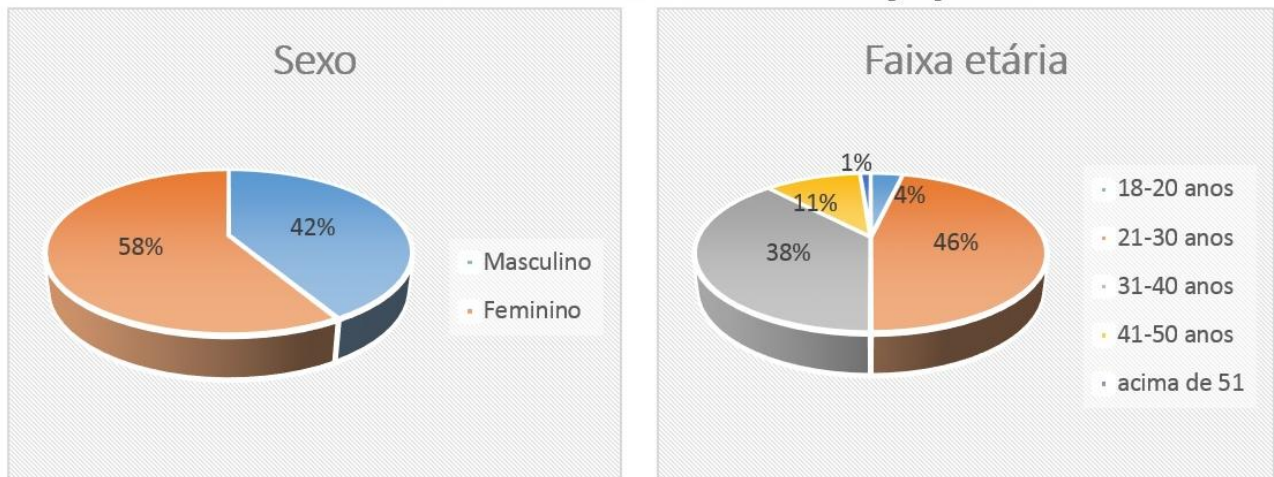
A partir deste momento histórico, considerou-se o magistério como uma profissão feminina, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, quando os homens vão ocupando o posto de outras profissões consideradas superiores, e também, porque a escola normal se tornou uma das poucas possibilidades de a mulher prosseguir com os estudos (RABELO; MARTINS, s/d). Essa rápida digressão histórica ajuda apontar que a feminização do magistério está diretamente relacionada a fatores históricos, econômicos, políticos e ideológicos, bem como com a diferença de gênero, o que não é nosso interesse aprofundar, mas apenas aventar uma possível explicação para a prevalência da presença feminina na docência.

Por outro lado, a existência de 42% de educadores do gênero masculino denuncia a expressividade desse gênero no magistério, indicando que a docência no campo no município não é uma profissão de caráter exclusivamente feminino. Mas é, também, tarefa do sexo masculino, ou melhor, escolha dos homens em estarem atuando como professores nas comunidades rurais.

Posteriormente, indagou-se sobre a faixa etária dos sujeitos, tendo como resultado um percentual de 46% de professores de 21 a 30 anos de idade, ficando logo abaixo 38% com idade de 31 a 40 anos. Tais dados mostram que há um número considerável de professores jovens que concluem uma etapa de seus estudos e adentram no mercado profissional sendo professores, haja vista que, em cidades do interior do Amazonas, o maior índice de renda vem de pessoas que desempenham função no setor público municipal.

Destaca-se que os dados da faixa etária revelam que, cada vez mais, estão atuando na docência professores jovens que, certamente, estão no início da carreira de docente, e que, portanto, estão começando a construir sua profissionalidade.

GRÁFICO 4 - Dados sobre o Sexo e Faixa etária dos professores pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa / 2015

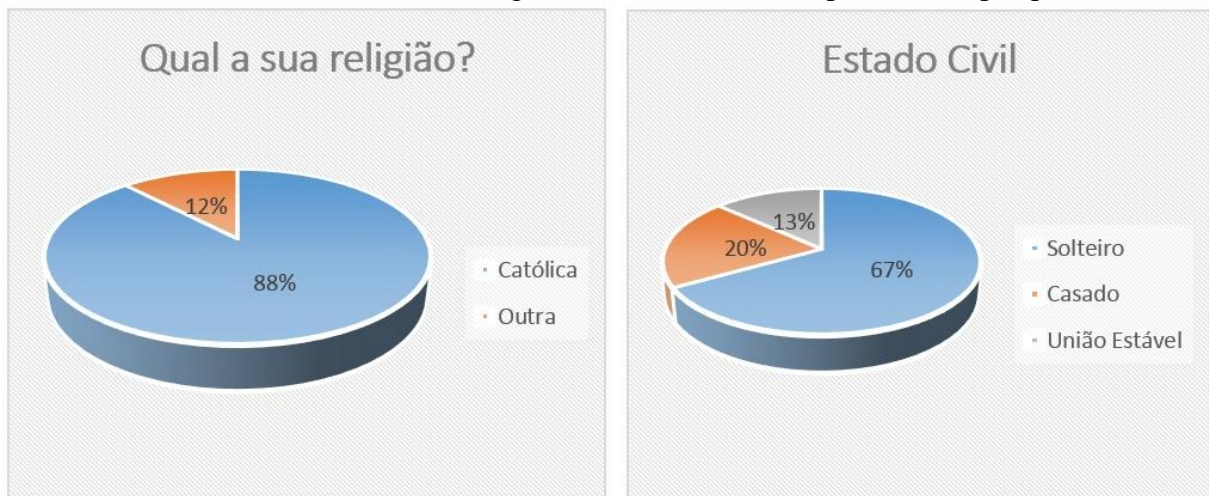
Historicamente, percebemos a influência da Igreja Católica na sociedade e, também, reconhecemos que a grande maioria das comunidades localizadas no interior do município sofreu sua influência para que se consolidassem como comunidades organizadas politicamente. Para isto, houve a necessidade de um registro a ser solicitado na Casa Paroquial local para que, posteriormente, se tornasse uma comunidade de fato e de direito (Dados obtidos na Diocese Paroquial de Maués).

Na questão quanto à escolha da religião dos professores, percebemos um número relevante de católicos, sendo 88% num quantitativo de 74 professores. Daí nos questionamos: O poder da Igreja Católica ainda persiste frente às demais igrejas? Que influências estes professores têm dentro da comunidade ou dentro da própria Igreja? Qual a relação desta

religião com sua atuação profissional? Estas indagações foram respondidas no decorrer da pesquisa, no contato com os professores, nas falas e em suas próprias comunidades. Importa dizer que muitos desses educadores desenvolvem atividades ligadas à Igreja, tais como, representante de grupo de jovens, dirigentes de cultos/rituais religiosos o que pode indicar o envolvimento com a dinâmica da comunidade. Outros, também, assumem cargos dentro da própria comunidade. Daí, dizermos que a função desses professores vai além da docência em sala de aula.

Perguntados sobre o estado civil, os dados mostram que 67% são solteiros, não possuem vínculo matrimonial, correspondendo a 56 professores. Por outro lado, temos 20% de casados, correspondendo a 17 professores, e 11 em união estável, o que corresponde a 13% dos pesquisados. Os dados, neste momento de análise, irão se cruzar, pois na medida em que temos um percentual significativo de professores jovens casados, temos, também, número relevante de professores solteiros.

GRÁFICO 5 - Dados sobre a religião e o estado civil dos professores pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa / 2015

Entre os demais questionamentos, destaca-se que 74 professores são naturais do município, correspondendo a 88% do total, o que significa entender que a demanda de vagas nestes processos seletivos são exclusivamente para residentes do município, ou ainda, de outras localidades, mas que comprovem experiência em educação. Estes profissionais, algumas vezes, possuem grau de parentesco com algum residente da comunidade ou residiram em alguma comunidade rural e, por isto, já conhecem, superficialmente, o cotidiano de uma escola rural.

Este dado abre margem para inúmeras outras futuras pesquisas com temas voltados para jovens que estudam em uma comunidade ribeirinha e se mudam para a zona urbana do município, porém não possuem condições de se autossustentarem na cidade, por não terem casa própria e, ainda, estarem em busca de empregos já que, geralmente, o município abre vagas em processos seletivos para a zona rural; ou este jovem terá que buscar emprego nos comércios locais, o que significa que a demanda de vagas é muito inferior e a concorrência ainda maior.

Em relatos nos contatos com estes professores que atuam em escolas do campo, há indícios de que existe um número significativo de professores que estão retornando às comunidades rurais com as quais já tiveram algum contato, seja com morador, seja com parente de morador. E, muitas vezes, aceitam o desafio de atuar como professores destas escolas e aceitam, também, o desafio de serem encaminhados para quaisquer outras comunidades, acreditando que há similaridade entre elas e que já conhece, de antemão, essas características rurais, sendo, para eles, de fácil adaptação nas comunidades.

De acordo com a questão que indagou se os professores exerciam outra profissão concomitantemente à docência, os dados mostram que 90% dos entrevistados, correspondendo a 76 professores, não possuem outro vínculo empregatício e/ou outra renda econômica, dependendo unicamente o seu sustento do salário de professor.

Relatos mostram que esses professores desempenham atividades junto à comunidade, nas quais participam das atividades coletivas e do modo de divisão de trabalho, o que chamamos de “puxirum”, quando, ao realizarem alguma função, recebem ao final parte da produção. Esses acordos são firmados com as famílias moradoras da comunidade e que “estabelecem geralmente as práticas de ajuda mútua do tipo parceria ou mutirão, caso se trate de grupos aparentados ou até mesmo contratam trabalhadores temporários. A estratégia é a mesma: multiplicar a força de trabalho da unidade de produção, para em menor tempo, processar toda a produção.” (FRAXE, 2004, p. 122).

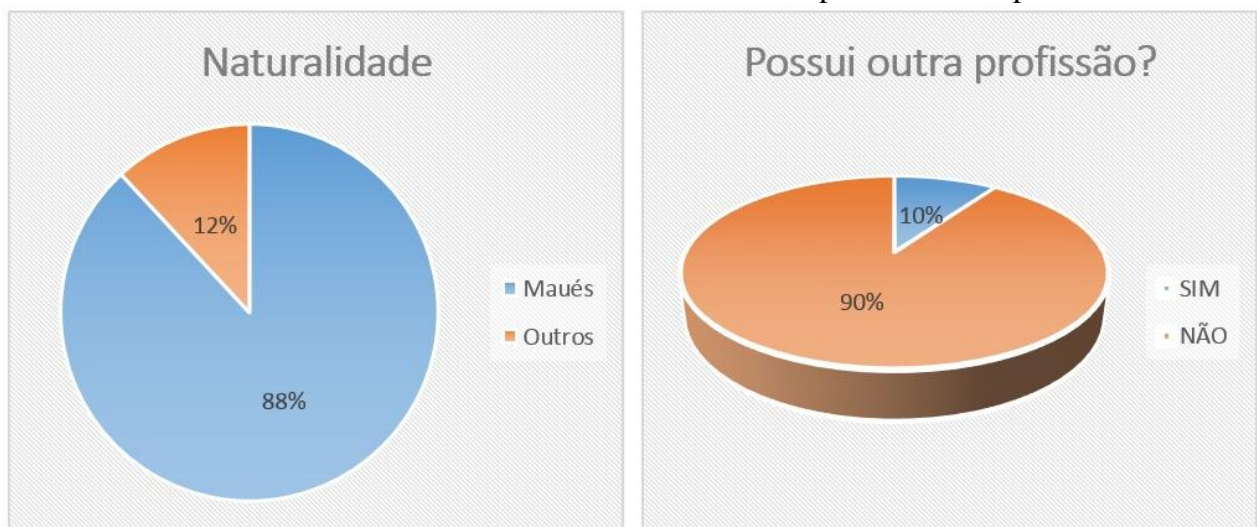
Há, deste modo, dedicação quase que exclusiva à função da docência, se não fossem as ademais funções peculiares das comunidades. Além de serem apenas professores, podem estabelecer vínculos com alguma ação coletiva, seja como agricultor, artesão, associado, etc. Desempenham os seus trabalhos escolares, cumprindo a carga horária e os dias letivos; mas não percebem que as comunidades rurais do nosso estado possuem riquezas a serem exploradas, principalmente, as relacionadas ao artesanato e a agricultura familiar.

Os relatos das entrevistas podem ser corroborados com os dados dos questionários, na medida em que as falas mostram os motivos que se justificam em ter ou não ter outra profissão dentro dos espaços comunitários.

Na verdade, professora, é bem complicado querer desempenhar outra função quando nós somos professores do campo, porque, nós desempenhamos funções não remuneradas como ser secretário da comunidade e da escola, catequista, somos nós que organizamos os eventos escolares e corremos atrás dos parceiros. Temos que organizar a escola, limpar, fazer o plano de aula, corrigir provas, cadernos e livros. E ainda tem nossa vida pessoal: temos que cuidar da casa e ir atrás do alimento do dia seguinte: caçando ou pescando. Plantar mesmo, só as cebolinhas do jirau da minha casa. (Professor do Campo 6).

Com isto, os dados dos gráficos mostram o percentual de professores de 10% que estão desempenhando outras funções, assim discriminadas: 01 tem outro vínculo como professor pela rede estadual de ensino, 02 oferecem serviços ou produtos como autônomo e 02 são agricultores na comunidade em que trabalham ou até mesmo em lugares circundantes. Estes professores que exercem outra profissão têm, na docência, sua maior fonte de renda, sendo as outras apenas atividades esporádicas, mais precárias que a própria função de professor temporário a que eles se submetem, e a docência se constitui na profissão principal por ser ela que sustenta a economia familiar.

GRÁFICO 6 - Dados sobre a naturalidade e se estes possuem outra profissão



Fonte: Dados da pesquisa / 2015

Os entrevistados, também, foram questionados sobre a contribuição de seus salários na renda familiar, e se é ou não o principal contribuinte financeiro. A partir de suas respostas, conclui-se que o salário é, hoje, um dos principais problemas levantados pelos próprios professores, o que, também, é comprovado por estudos realizados sobre as mazelas da Educação em nosso país.

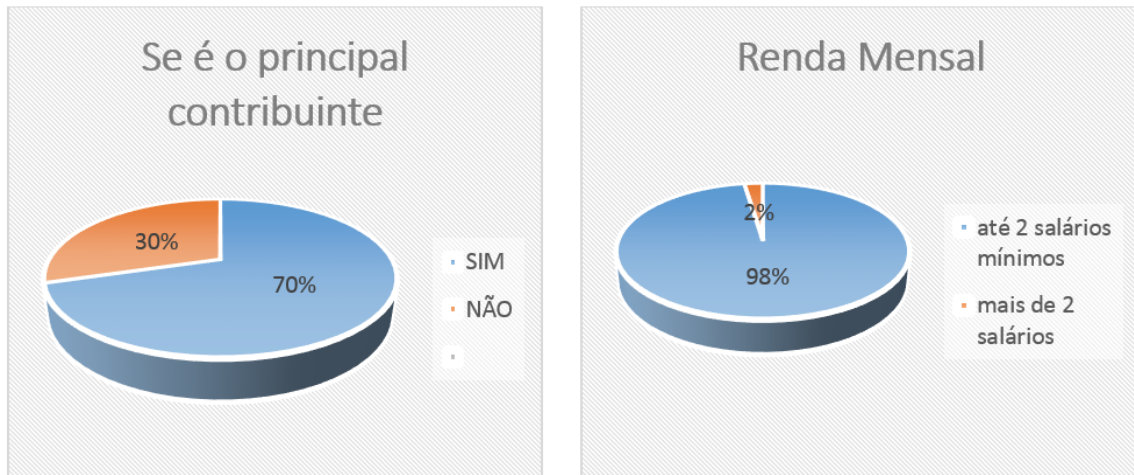
Em pesquisa sobre os salários dos professores, evidenciou-se, após análise dos estudos que abordam a remuneração docente no Brasil, incluindo os que questionam a existência de baixos salários docentes, que os professores brasileiros podem ser, de fato, considerados mal remunerados, sobretudo se atentarmos para os valores recebidos por esses profissionais em comparação aos recebidos por outras profissões para as quais também se exige formação em nível superior, e, também, se levarmos em conta a importância do papel social do professor. Essa conclusão é, ainda, reforçada pela análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2010).

Vimos que 70% do percentual são unicamente os responsáveis financeiros da família, há, ainda, 30 % que não são os principais contribuintes, ficando a manutenção da família sob a responsabilidade do esposo ou da esposa ou de outro membro familiar, sendo, muitas vezes, a mãe ou o pai daqueles professores que ainda residem com seus pais.

O Gráfico 7 demonstra o rendimento médio mensal dos professores, onde estão enquadrados 98% com rendimento abaixo de 2 salários mínimos para uma carga horária de 20 horas semanais. Vale ressaltar que alguns desses professores estão atuando com carga horária dobrada, ou seja, fecham contrato no processo seletivo com 20 horas semanais e, dependendo da necessidade da secretaria municipal, esta é estendida para 40 horas semanais, devido à ausência de professores por motivo de licença, de atestados, de desistência, e de outros.

De acordo com a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica para o ano de 2015, o reajuste foi de 13,01%. Para atender a esta demanda, o município fez alteração do Plano de Cargos e Carreira dos professores e programou-se para aplicar esta lei. Não temos dados que confirmem se ocorreu ou não o reajuste, já que este questionário foi aplicado no início do ano de 2015.

GRÁFICO 7 - Se são os principais contribuintes e qual o valor desta renda mensal



Fonte: Dados da pesquisa / 2015

No quesito que avaliou a questão da formação inicial destes professores, os resultados foram alarmantes, mas não se distanciam da realidade das escolas ribeirinhas de todo o Brasil. O gráfico 8 mostra que 70% dos entrevistados não possuem ensino superior como preconiza a LDB, e tampouco são cumpridos os quesitos levantados pelos movimentos da educação do campo quando formulados os objetivos para se alcançar uma educação do campo de qualidade.

A (des)valorização do professores em nosso estado não se apresenta como privilégio exclusivo do espaço rural, ao contrário, é uma situação presente no sistema de ensino nacional como um todo. Assim, não são necessárias pesquisas profundas para se comprovar que o campo oferece as mais precárias situações de trabalho aos docentes, assim como agrega o maior número de professores com baixa qualificação. Acrescente-se também que estas particularidades ocasionam uma alta rotatividade dos professores que atuam no campo.

O primeiro volume da Coleção Por uma Educação Básica do Campo apresentado por Arroyo & Fernandes (1999, p. 48) aponta:

[...] de modo geral, os programas de formação de professores, incluindo os cursos de magistérios e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou, se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas, e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo.

Com isto, fica clara a necessidade de implementação de políticas públicas para formação de professores que considerem a forma de vida dos sujeitos do campo, com matrizes que respeitem as raízes culturais e identitárias desta população. No intuito de fortalecer esta concepção, destacam-se, na íntegra, alguns fragmentos do Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, construído no I ENERA (1997):

[...]

6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.

7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.

[...]

10. Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.

[...] 12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (CALDART, 2004, p. 428-429).

Essas reivindicações sistematizadas no Manifesto apresentam a síntese do que se almeja como estratégias político-pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas do campo, visto que sinalizam avanços no reconhecimento e respeito às singularidades dos sujeitos que residem no meio rural. É importante compreender a tese de Arroyo (2008), ao afirmar que fazem parte da construção da identidade dos sujeitos do campo, a escola, a capela, o lugar, a terra, por serem espaços e símbolos de identidade e de cultura. Ao seguir estes preceitos, nós, como educadores, precisamos refletir sobre a forma como a escola está inserida no cotidiano dos sujeitos do campo. Assim, necessitamos nos indagar: A escola dos povos do campo tem considerado e respeitado os elementos constituintes de sua identidade ou é uma escola que violenta e (des)constrói os elementos desta identidade?

O gráfico 8 é claro, ao mostrar a diferença dos entrevistados com e sem formação inicial para trabalhar nas escolas e, principalmente, sem preparo científico para pensarem práticas pedagógicas condizentes com a realidade do campo.

GRÁFICO 8 - Se possuem formação em nível superior

Fonte: Dados da pesquisa / 2015

O Quadro 5 mostra o nível de escolaridade dos professores entrevistados. Vale destacar que, dentre os professores sem formação superior, mostra-se, também, um quantitativo significativo de professores que já estão concluindo o Ensino Superior através do PARFOR, com prazo de término previsto para o segundo semestre de 2016, totalizando 31 professores, portanto, este número se reduz a partir do momento em que se enquadraram como professores em processo de formação inicial pelo PARFOR.

Na área de formação dos professores com ensino superior, foram citadas as seguintes licenciaturas: Pedagogia, Normal Superior, Teologia e Administração. Nas especializações, as respostas foram nas áreas de Psicopedagogia, Educação de Jovens e Adultos, Gestão Escolar, Metodologia do Ensino Superior e Gestão Pública Municipal.

QUADRO 5 - Nível de escolaridade dos Professores das Escolas do Campo

Magistério	11
Ensino Médio	17
Ensino Superior Incompleto	31
Ensino Superior Completo	17
Pós graduado lato sensu	8

Fonte: Dados da pesquisa / 2015

A não habilitação destes professores que já estão atuando em escolas do campo é causa direta de uma remuneração inferior quando comparados aos professores que lecionam em escolas situadas na zona urbana. Este dado foi apresentado por Munarim apud Molina (2005, p. 74) ao aferir a qualidade da educação e os percalços encontrados neste percurso.

No entanto, as especificidades demográficas do meio rural vem demonstrando que a precariedade das turmas multisseriadas não se deve à sua forma de organização, mas à falta de capacitação dos professores designados para esse tipo de atendimento, à inadequação da infraestrutura e procedimentos pedagógicos que possibilitem a oferta educacional de qualidade nessa forma organizativa.

Percebe-se que as formações, sejam elas concluídas ou não, não se referem à especificidade da Educação do Campo, o que tem sido questionado por muitos teóricos que defendem a necessidade de formação inicial e continuada em Educação do Campo, na medida em que passam a oferecer estudos de uma realidade específica e contemplam a historicidade, os fundamentos e as lutas atuais desse movimento coletivo.

No quadro 6 em que descreve o comparativo entre o tempo de profissão e o tempo em escolas do campo, do universo pesquisado, percebe-se que há um número maior de professores em início de carreira, e principalmente com experiência em educação do campo. A experiência tida por esses profissionais ocorre em escolas situadas na área ribeirinha, possuindo pouca ou quase nenhuma experiência em escolas do perímetro urbano. O tempo de experiência maior detectado foi de 23 anos, contudo somente um professor possui essa bagagem de experiência.

QUADRO 6 - Tempo de docência na Educação e em escolas do Campo

Período	Tempo de docência na Educação	Tempo de docência em Escolas do Campo
1 ano	09	07
2 anos	22	21
3 anos	08	08
4 anos	04	04
5 anos	04	04

6 anos	02	02
7 anos	07	07
8 anos	08	07
10 anos	04	03
11 anos	02	02
12 anos	07	07
13 anos	01	01
14 anos	04	03
15 anos	-	02
16 anos	-	02
18 anos	-	02
22 anos	01	01
23 anos	01	01

Fonte: Dados da pesquisa / 2015

Essa contagem de tempo, especificamente para a Educação, se torna valiosa à medida em que os sujeitos vão adquirindo maior experiência profissional, aperfeiçoando sua prática, construindo e reconstruindo conceitos do processo de educar. Nascimento (2005, p. 208) aprofunda estudos em sua tese de doutoramento sobre a construção da identidade docente apresentando três dimensões fundamentais da identidade.

- a dimensão motivacional, relativa ao projeto profissional e incidindo na escolha da docência como profissão e na motivação para a mesma; - a dimensão representacional, relacionada com a percepção profissional, nos planos das imagens da profissão docente e de si como professor; - a dimensão sócio profissional, situada aos níveis social e relacional e baseando-se, fundamentalmente, nos processos de socialização profissional.

Para o autor, a dimensão motivacional incide na escolha da docência como profissão e na motivação para a mesma; enquanto que a representacional relaciona-se com a percepção profissional nos planos das imagens da profissão docente e de si como professor, e a socio-profissional baseando-se, fundamentalmente, nos processos de socialização profissional. Diante desta caracterização, fica evidente que a identidade do professor perpassa por alguns fatores como a questão da experiência numa percepção de profissão, e acima de tudo, do

contato com o contexto de atuação, sendo que é nessa relação que se modela profissionalmente.

A identidade do professor, segundo Nóvoa (1992, p. 16), “é um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. A construção dessa identidade profissional é um processo longo e complexo. Necessita de tempo, portanto, necessita de acomodar inovações, assimilar mudanças, repensar a prática pedagógica num processo de autoconsciência sobre o que faz, como faz e por que faz em sala de aula, com os saberes (seus e de seus alunos).

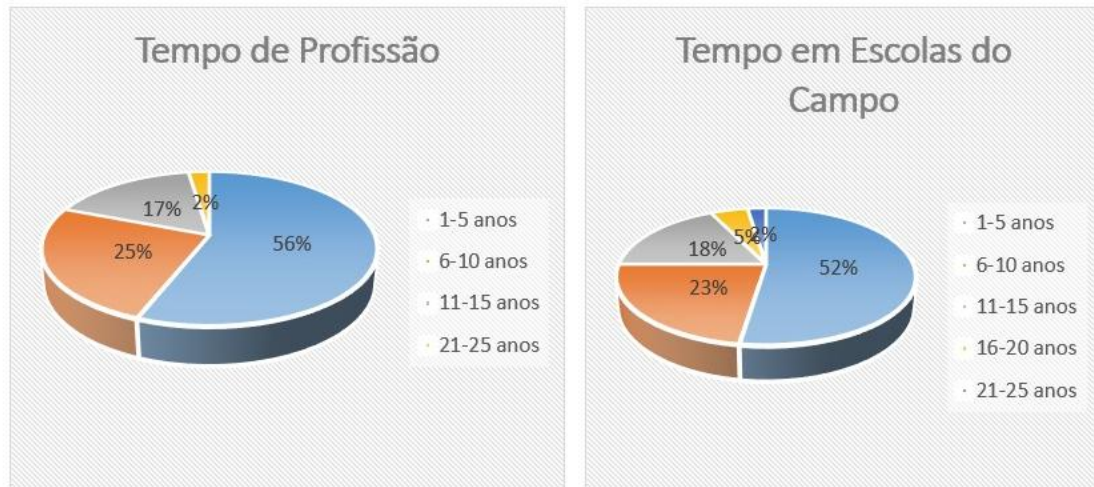
Quando se trata de professores que atuam em escolas do campo, as questões de tempo, de vivência e de luta nas comunidades rurais fazem o diferencial, pois é nesse contato que os próprios professores vão criando laços de luta, de objetivos em comum; imerso no contato com as comunidades, este professor passa a ter um papel social naquele espaço, sendo não só um formador no processo de ensino aprendizagem, mas também um emancipador na escola e na comunidade.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 159) alertam que “a precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão”. É evidente que o tempo de docência em escolas do campo desses professores está diretamente relacionado com a questão contratual dos processos seletivos, estes marcados por uma política partidária, bastante presente no interior do estado.

No tocante à comparação entre tempo de atuação na educação e tempo de atuação em escolas do campo, os dados do gráfico 9 confirmam a periodicidade entre eles uma vez que, em ambos os gráficos, o maior percentual está entre a experiência de 1 a 5 anos sendo acima da média (52 % a 56%), e, em segundo, de 6 a 10 anos, variando entre 23% a 25% do universo.

O que é mais questionável é a evidência de que temos um número pouco expressivo de professores com atuação a partir de 10 anos, e apenas 02 dos professores possuem experiência a partir dos 20 anos, de onde se pode, provavelmente, deduzir que são os mesmo professores que possuem um vínculo além da docência, já são moradores da comunidade e possuem um bem material dentro deste espaço comunitário.

GRÁFICO 9 - Tempo de Profissão e de atuação em escolas do campo



Fonte: Dados da pesquisa / 2015

Ao tratar sobre o vínculo empregatício desses professores, percebe-se o disparate do quantitativo de professores contratados pelo processo seletivo temporário, o que traz à tona mais uma das dificuldades apresentadas no campo das escolas situadas em áreas ribeirinhas, pois o professor, apesar de ter um vínculo familiar em certas comunidades, também não é um profissional com atuação permanente, ora pode estar ou não naquela comunidade, o que demonstra fragilidade no processo de educar, na medida em que entendemos que educar numa comunidade rural requer uma relação social com os envolvidos e que, a partir daí, também se desenvolva uma formação política de todos.

Os dados mostram que 89%, correspondendo a 75 dos professores, são contratados, em contrapartida apenas 10% concursados (8 professores), há ainda 01 resposta que supõe uma forma de contrato através de vínculos de amizade. Portanto, percebemos que, em relação a proposta de educação do campo, ainda apresenta fragilidade neste processo de permanência do professor, na medida em que não há um concurso público destinado, especificamente, para as comunidades rurais, apresentando uma rotatividade e deixando o trabalho educativo mais uma vez comprometido.

No questionamento quanto à participação em cursos na área da Educação do Campo, 65 professores não possuem curso algum em que tenham sido trabalhadas temáticas relacionadas, especificamente, ao campo, já os 23%, totalizando 19 professores, descreveram que participaram de cursos como: Programa Escola Ativa, PNAIC Campo e Pyraywara (direcionados a professores indígenas, considerado aqui como um grupo da diversidade social, mas não considerado como Educação do Campo).

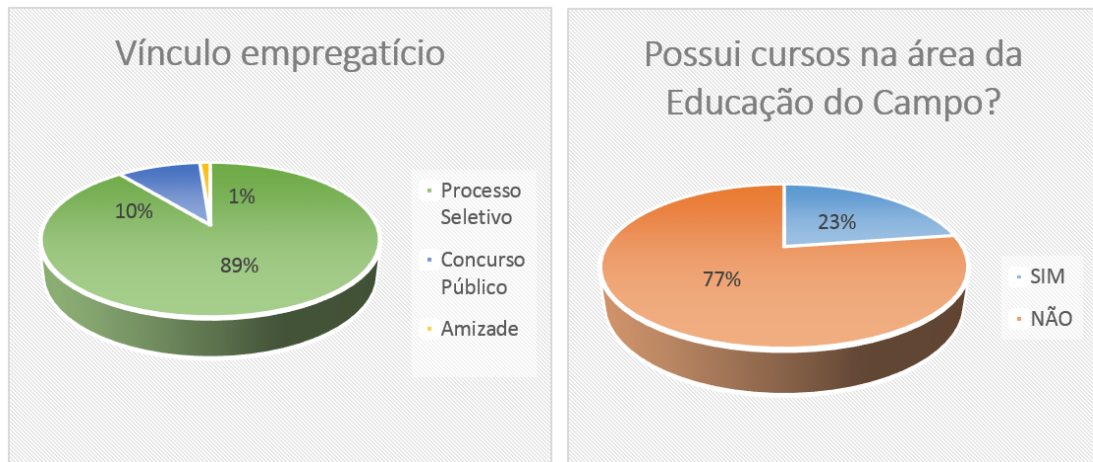
Numa análise inicial sobre tais cursos citados, podemos sintetizar:

O Programa Escola Ativa teve suas origens na experiência colombiana iniciada em 1975, denominada Programa Escuela Nueva, e começou a ser implementado no Brasil no ano de 1997 por meio de convênios do MEC com o Banco Mundial (MARSÍGLIA; MARTINS, 2010), tendo como objetivo principal a melhoria da qualidade do desempenho apresentado pelos alunos que estudam em classes multisseriadas de escolas do campo, a partir da adaptação do currículo às características socioculturais de cada região do país.

Contudo é, neste aspecto, que Hage (2010) estabeleceu críticas ao Programa Escola Ativa que sugeriu propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos direcionados às especificidades do campo, porém o material didático pedagógico desenvolvido pelo MEC estimulou “o desenvolvimento de uma única proposta pedagógica, curricular e metodológica para todo o país, desconsiderando a heterogeneidade e a pluralidade identitária que configuram as populações do meio rural no país” (HAGE, 2010, p. 87), já que todas as escolas que aderiram ao programa receberam o mesmo material pedagógico.

Em contrapartida, temos, ainda, o programa de formação continuada PNAIC, em que se estabeleceu um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Mas, ao tratar sobre a Educação do Campo, podemos pensar nos impactos desta formação na estrutura das escolas do campo, no homem do campo e nos professores que estão sendo formados com essa matriz, o que recebeu severas críticas de Caldart (2010) como as políticas nacionais de formação voltadas para educação do campo podem ter, sobre a construção de uma outra escola, um outro projeto de educação que não aquele almejado pelos movimentos sociais, enfatizando que, quando não pensada a partir dos movimentos que integram a educação do campo, só pode ser considerada como uma educação de imposição para o campo, e não do e no campo.

GRÁFICO 10 - Vínculo empregatício e a participação em cursos na área da E.C.

Fonte: Dados da pesquisa / 2015

Diante do exposto, percebemos a diversidade que caracteriza o professor de escolas do campo no município e, acima de tudo, a necessidade de diálogos com essas diversidades, com essa gama de saberes, de culturas e de povos que se mostram em sua materialidade, com que a escola amazônica se depara na atualidade e deve se sentir instigada a responder aos desafios que se lhe colocam, não mais negando suas existências, mas fazendo o chamamento para o debate de ideias e acolhimento daqueles que se propõem a contribuir com a construção da escola que se quer, daqueles que estão inseridos na Educação do Campo e que levantam a bandeira de uma escola diferenciada, de uma escola que garanta ao homem amazônico a manutenção de sua cultura.

É imprescindível que se entenda que a escola do campo não pode ser pensada a partir dos gabinetes, constituída a partir de decretos ou da imposição de pessoas que não estão ligadas à causa e aos movimentos que lutam por uma educação de qualidade no campo, estas diretrizes que vêm sendo, inicialmente, discutidas nos acampamentos, nos assentamentos, às margens de ramais, rios, igarapés e na dinâmica das vivências comunitárias e de coletivos sociais, precisam ser ouvidas, porque, quando essas vozes não são olvidadas, corre-se o risco de se ter uma educação urbanocêntrica em escolas para as quais deveria haver uma proposta de educação do campo.

4.2 A identidade cultural e os saberes das populações ribeirinhas: o que dizem os professores?

Diante do desafio de analisar o perfil destes professores pesquisados, fez-se, também, necessário adentrar nos campos mais profundos de caracterização, sejam eles orais, sejam escritos, sejam observados no campo, a partir daí, foi-se descrevendo a atual situação da política de educação do campo no município ora estudado nesta pesquisa.

A educação pensada para o campo exige um educador, cujo trabalho principal seja o de pensar a formação humana no âmbito da escola, da família, da comunidade, seja educando crianças, jovens, adultos ou idosos. Esses educadores devem ser formados para atuarem em diferentes espaços educativos; dessa forma, entende-se que existe uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada.

Ao se pensar em uma educação específica para o campo, é que se torna necessário pensar quais caminhos devem ser percorridos para a construção desse processo diferenciado. Mas, entendemos, também, que, para isto, é necessário compreendermos a amplitude do que seja a Educação do Campo, os direitos e os deveres deste homem que almeja uma educação de qualidade, oferecida nos moldes de sua cultura e riqueza social.

E, afinal, que população do campo é essa? São “os agricultores familiares, extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2002, p. 01). Daí, subentende-se que o campo, ora apresentado, é um campo de possibilidades, de amplitude, de sujeitos diversos que comungam dos mesmos objetivos, numa relação de reciprocidade entre a natureza e a existência humana.

Deste modo, a partir desta conceituação, indagamos aos professores quanto ao que vem a ser educação do campo. Os professores apresentaram respostas aparentes quanto aos conhecimentos específicos da educação do campo, mas, ao mesmo tempo, profundas por abrirem brechas para uma discussão sobre uma educação diferenciada exigida pela proposta de Educação do Campo defendida por aqueles que fazem dela sua bandeira de luta:

É o reconhecimento e resgate da educação da zona rural, é uma forma de ver e quebrar aquele preconceito de que do campo não pode sair bons profissionais. (Professor 1)

É a vivência com a vida das pessoas que estão ali no campo, seus direitos e deveres como cidadãos brasileiros que merecem respeito. (Professor 4)

É levar para as comunidades os conhecimentos da própria comunidade e resgatar as suas culturas. (Professor 5)

É melhorar a vida das pessoas que vivem no campo, ensinando a eles novas tecnologias de trabalho e respeitando o meio ambiente. (Professor 6)

É o reconhecimento de que a zona rural tem sua realidade diferente da cidade. (Professor 7)

Hoje eu vejo que é uma realidade esquecida e que precisa ser repensada objetivando uma educação voltada pra realidade das pessoas que compõem essa classe, com o ensino e uma aprendizagem característica do ambiente do campo. (Professor 8)

Embora não sejam engajados em movimentos sociais que discutem a educação do campo, percebe-se que estes professores estão entendendo, mesmo que indiretamente, que a Educação do Campo exige deles uma postura diferenciada, que a sua prática precisa ser diferenciada e que necessitam, também, de que estas concepções sejam compreendidas e transformadas em políticas locais, dando espaço para que o homem do campo que reside neste município seja respeitado em sua totalidade. Vale destacar, aqui, que os direitos necessários não se limitam apenas aos educacionais, vemos também nas realidades ribeirinhas situações precárias em saúde, em saneamento básico, em políticas sociais, e em outras, que não vamos aprofundar aqui por não ser nosso objeto de pesquisa.

O professor, ao perceber que os paradigmas que impedem a valorização da educação do campo precisam ser quebrados, passa, também, a perceber que, como educador deste campo, também, é corresponsável pela educação, pela garantia de uma educação que ultrapasse o olhar que a sociedade tem sobre o homem do campo. Os relatos mostram a compreensão destas necessidades pelo homem do campo, mas nos questionamos: Até que ponto este professor tem conhecimento das características específicas desse campo? Dos direitos e deveres deste homem? E, principalmente, das legislações já conquistadas que asseguram, embora minimamente, uma educação diferenciada?

O resultado é alarmante quando os professores foram questionados se têm conhecimento destas legislações que permeiam a educação do campo; 100% dos entrevistados relataram não acompanharem os debates sobre a Educação do Campo, e tampouco tiveram momentos de discussão no ambiente profissional sobre as estruturas da organização política desta classe de trabalhadores, o que nos leva, também, a refletir se estamos, realmente,

conscientes do que seja esta proposta de educação do campo e das pautas levantadas pelos movimentos da educação almejada; se não, estaremos propondo uma educação mecanizada e reprodutora das ideologias dominantes.

Isso tem uma agravante ainda maior, quando ouvimos depoimentos da visão do que é ser educador do campo, materializada na fala do professor que, assim, se define: “Nós somos uma referência para toda comunidade onde trabalhamos, onde desenvolvemos um trabalho educativo. No geral, somos a pessoa responsável por direcionar os pensamentos de futuros moradores em todos os aspectos: moral, social, religioso, político, cultural e demais. (Professor 1)”.

Paralelamente a esta análise, percebemos que ora os professores se veem como emancipadores de um processo hegemônico em que se encontra o homem do campo, ora, também, se veem tolhidos pela burocratização do sistema de ensino que os supervisiona e os fiscaliza: “quando das poucas visitas feitas pela coordenação do campo para as comunidades ribeirinhas, na maioria das vezes, desempenham um papel de fiscalizador, embora não queiram mostrar isso, a postura deles é clara que estão ali pra obter informações se estamos ou não dando aula, cumprindo os dias. (Professor 4)”.

É certo que, como foi comprovado aqui nesta pesquisa, até mesmo os que compõem a Coordenação de Educação do Campo ainda têm conhecimentos limitados, ou quase nulos, quanto às diretrizes norteadoras do trabalho o campo. Estamos falando, aqui, de uma ação mecânica, muito presente em modelos empresariais, como no modelo taylorista em que o monitoramento do trabalhador é feito pelo tempo de trabalho, neste sistema, cada um tem um papel específico: o professor deve cumprir a carga horária com seus alunos; o supervisor é aquele que cobra e fiscaliza esta ação.

Esta concepção de educação, também, é vista na forma de elaboração da proposta curricular das escolas do campo, pois os depoimentos mostram o processo de elaboração com nível de participação dos entes envolvidos e a forma como é feito o planejamento pedagógico:

Na realidade, a proposta curricular é a SEMED que fornece, nós apenas recebemos e adaptamos com a realidade. (Professor 7).

Nós como educadores não somos consultados quando se diz respeito à elaboração da proposta curricular. Na escola que atuo nunca nenhum professor coordenador realizou nenhum tipo de planejamento. (Professor 4).

Não sou consultado, geralmente, o planejamento é realizado no final do mês e acho às vezes monótono, mas necessário, muito direcionado ao administrativo e pouquíssimo ao ensino. (Professor 3).

Sem dúvida, não se pode debater sobre aquilo que não se conhece, e, nesse contexto, aparece, ainda que incipiente, a temática da Educação do Campo no município, porque nem um dos setores e muito menos os movimentos locais estão engajados fervorosamente na questão do campo. Vemos, ainda, experiências iniciais nesta direção de debate, sendo mais presente a discussão levantada pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Maués - STTR, quando se fazem visitas às comunidades e se criam pautas para uma discussão com o poder público, entretanto ainda não se discutiram com a própria comunidade, nem com a classe de trabalhadores rurais.

Destaca-se que há anos. o processo pedagógico aplicado tinha como parâmetros uma perspectiva urbana, acredita-se que, não se consegue vislumbrar uma proposta pedagógica que não tenha por aporte a compreensão de outro olhar sobre o campo com suas singularidades. Percebe-se também que atualmente o processo de elaboração se dá através de planejamento próprio, somente com as escolas rurais, com os coordenadores pedagógicos, professores e gestores, porém isso por si só não garante que a Educação do Campo esteja sendo implementada a partir da proposta dos movimentos. Isso requer alterar a situação até hoje existente, no sentido de movimentar os sujeitos envolvidos no processo educacional do campo, sejam eles: as associações, os sindicatos, os professores agricultores, e todos os demais sujeitos que defendem uma proposta específica para o campo através de um projeto de transformação social.

A articulação da organização sistemática dos profissionais que monitoram as escolas do campo, dos agricultores que vivem e realizam seus trabalhos nas comunidades, dos movimentos locais presentes nas discussões sobre políticas públicas para o homem ribeirinho, dos órgãos vinculados ao incentivo à agricultura familiar, exige que todos os sujeitos que trabalham diretamente no contato com a Educação do Campo a trabalhar com um projeto educativo adequado e participativo que inclua as comunidades em sua construção.

Embora sejam apresentados alguns entraves quanto às ações desvinculadas com os saberes tradicionais das comunidades, podemos perceber a execução de algumas experiências que demonstram ser os primeiros passos, no município, para uma educação pautada nos interesses dos sujeitos que ali se encontram:

Eu faço a comparação e trabalho conforme a realidade do aluno, é mais ou menos assim: recebo as orientações da SEMED, vou para a comunidade e quando faço meu plano diário seleciono os conteúdos que mais se adequam a realidade em que vivo lá na comunidade, visando a aprendizagem dos alunos mais também informações que vão fazer dele um sujeito que valorize a sua origem. (Professor 1).

A SEMED nos repassa a proposta curricular e nós como conhecedores da realidade selecionamos os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo. É aqui neste momento que temos a oportunidade de autonomia, mais só acontece porque a própria SEMED não conhece também nossa realidade, então é nós mesmo que temos que fazer esta última seleção. (Professor 7).

No entanto, ainda falta muito, quando se trata de adequar o currículo à realidade do campo, pois, da forma como se apresenta hoje, apenas reforça ainda mais a lógica do tradicionalismo e do taylorismo, Caldart citada por Molina & Jesus (2004, p. 21) menciona que a educação vinculada à cultura é um projeto de longa duração e que prevê uma formação das futuras gerações voltada para educação de valores: “precisa recuperar os veios de educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas”. Sendo assim, é interessante refletir sobre como esta escola vem sendo preparada, quais seus objetivos e metas para o processo educacional.

É, neste momento de tentativa em responder às indagações, que os professores ganham um papel fundamental no processo de formação, pois devem partir deles as inquietudes para que, posteriormente, os órgãos responsáveis pelo ensino oferecido possam encontrar caminhos para sanar os problemas levantados pelos professores em atuação.

Corroborando o texto das Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, observa-se que toda proposta de educação do campo precisa estar em consonância com a origem de seu povo, com suas lutas diárias e com sua história.

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os *currículos* precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. (BRASIL. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, Caderno de Subsídios, 2003, p. 22).

Reafirma-se, mais uma vez, a questão da desarticulação da proposta com a realidade vivida nas comunidades a qual fere o que se prevê nas pautas da Educação do Campo, é preciso, antes de qualquer tomada de decisão, que o educador do campo conheça as formas específicas de ser e de viver no campo, como as práticas da agricultura familiar, do extrativismo, da pesca, das crenças e dos valores, para proporcionar a estes sujeitos a valorização de sua cultura, enriquecendo e trazendo fatos novos que permitam o desenvolvimento sustentável de suas comunidades e populações, uma vez que esses saberes e culturas variam de acordo com suas formas de produção e de cultivo da terra.

Por outro lado, certas temáticas como a vida, as lutas, o trabalho, a cultura, os valores, as danças, o modo de trabalho, enfim, aos poucos vão ganhando espaço na escola, sendo elas práticas significativas, podendo ser consideradas como a entrada para os conteúdos culturais vivenciados pelos ribeirinhos, mostrando o potencial existente neste contexto e a possibilidade de inseri-los no ambiente escolar, não apenas como conteúdos curriculares mas, principalmente, como um direito e uma necessidade para garantir que as futuras gerações cresçam entendendo o valor do que é ser um homem do campo.

Dentre as características mais marcantes da cultura ribeirinha observadas nas experiências destes professores em escolas do campo, foram citadas:

São as turmas multisseriadas, onde funcionam várias séries em uma só turma, as enchentes, as estiagens, transporte fluvial, as festas religiosas. (Professor 1).

Vejo que o transporte escolar é uma das questões bem graves nas escolas do campo, porque muitos alunos passam um tempo largo no transporte e quando chegam na escola estão cansados. O ideal seria tentar atender esses alunos mais próximo de onde eles moram (Professor 2)

Conseguir manter-se em meio a tantos desafios e transformações, embora vivam em uma sociedade em que ninguém mais vive isolado e tantos caminhos com livre acesso conseguem manter-se únicos com o jeito campesino. (Professor 3).

A cultura ribeirinha, onde se dá na base da subsistência, cultivam principalmente para sua sobrevivência e de suas famílias. (Professor 4).

A vontade de aprender não importando quais problemas aconteçam. (Professor 5).

Percebe-se, dentre os pontos levantados, que o professor, ao mesmo tempo em que vê a multisseriação e o transporte escolar como características próprias da educação do campo, ele, também, volta o olhar para a cultura ribeirinha, para o seu modo de sobrevivência e para a relação com a natureza, e vai mais além, pontua como qualidade do homem do campo a

capacidade de manter-se como sujeito campestre. Nas entrevistas, percebemos que os professores não conseguem delimitar a influência de suas atuações para o alcance dessas características levantadas, não fazem relação da importância que seu trabalho educativo tem frente ao cotidiano vivido nas comunidades, onde devem primar por uma educação ribeirinha e deve obter conhecimentos mais aprofundados sobre o modo de ensino oferecido nas escolas do campo. Quando o professor não detém este tipo de esclarecimento, corre-se o risco de não oportunizar estas condições em suas práticas pedagógicas, desempenhando um trabalho rotineiro e mecânico.

Outro ponto merecedor de destaque é a necessidade de os professores ou conhecerem e se comprometerem com a realidade das populações rurais, ou serem naturais dessas comunidades, tendo como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo, possibilitando que criem vínculos com a raiz cultural do campo.

Percebemos, assim, que a defesa da igualdade de direitos à educação de qualidade, exige políticas específicas e afirmativas para os povos do campo ao considerar que estes possuem uma dinâmica diferenciada dos povos urbanos. Sobretudo, não faz sentido pensar em uma educação contextualizada sem pensar nas formas de organização do meio rural, como seus grupos religiosos, suas associações, meios de produção, tradições, todos estes fatores fazem parte de sua história e do seu direito enquanto cidadãos, portanto não podem ficar aquém do seu processo educativo.

Desta forma, consultando as anotações do Caderno de Campo desta pesquisa, observamos que os professores desempenham atividades rotineiras como: após iniciar o ano letivo, vão para as comunidades, ministram suas aulas junto aos alunos, recebem orientações da SEMED, fazem seus planos diários e os executam, porém sentem-se desamparados na forma como realizar suas incumbências, pois, nos “planejamentos não somos ensinados a elaborar plano nem planejamento, vamos aprendendo na marra, porque nem magistério nós fizemos e, apenas alguns estão estudando no PARFOR, mas também nem garante que aprendam fazer os planos” (Professor 5).

Os professores acabam sendo vistos como máquinas executoras de ações, recebem os comandos e os realizam, falta o tato do fazer pedagógico; as experiências adquiridas com o tempo vão moldando esse fazer, mas não são suficientes para garantir que, por si sós, elaborem as ferramentas básicas de sua profissão. Embora, também, tenhamos ouvido as discussões de que “os professores quando encaminhados recebem as orientações do técnico,

ele já vai consciente do que sua função irá lhe cobrar, não há obrigação, ele aceita se quiser, embora a maioria que participa do processo seletivo são os mesmos de outros anteriores, um aqui outro ali que são novatos, estes sim dou razão de sentirem dificuldades” (Supervisor do Campo).

O sistema onde as relações são dadas já está, também, automatizado, burocratizado e mecânico, seja pela parte dos técnicos, seja pela parte dos professores, todos foram amarrados pelas entranhas do taylorismo, prova disso foi o lançamento de uma campanha em novembro de 2014 chamada de 5’S na rotina escolar: Inovar para educar, quando percebemos que os sujeitos inseridos já interiorizaram estas informações e baseiam-se seus discursos na defesa de uma educação pautada na prática de conceitos e ferramentas para a qualidade, com a participação de 57 escolas da zona rural, secretários, coordenadores e professores.

É questionável que, da maneira como se apresenta a Educação do Campo hoje, seja alcançada a qualidade desejada, pois se lutamos por uma educação que tenha início nos debates dos próprios povos ribeirinhos; como pensar numa educação que vem de cima para baixo? Que resultados serão obtidos? O que se tem mascarado por trás destas iniciativas? São indagações que foram elucidadas no decorrer da pesquisa, mas não parecem ser tão reais no grupo de profissionais da educação no município.

Muitas vezes, esquece-se, nos currículos e mesmo nas práticas pedagógicas, que é necessário incluir os excluídos numa nova lógica de ensino, aquela onde as tradições, rituais e inquietudes das pessoas do campo passem a ser considerados como parte essencial da aprendizagem, para que não caiamos no velho equívoco das boas intenções, ao imaginar que qualquer coisa serve à escola do campo. Esta proposta apresentada há um ano não condiz exatamente em nada com o que vem sendo debatido pelos movimentos: uma proposta que não os afaste das realidades e dos sonhos vivenciados pelos povos do campo, e que, além disso, inter-relacione os anseios não só da escola, mas da comunidade onde se encontram, dos sujeitos que ali vivem e que ali desejam ficar.

No que diz respeito às condições de trabalho dos professores, os depoimentos foram breves, mostrando um receio de expor seus anseios por estarem desempenhando um trabalho com vínculo contratual, mas já indicam, também, as necessidades que estas escolas apresentam: “moradia inapropriada para o professor, escolas inadequadas, limitação de materiais pedagógicos, transporte escolar impróprio, ausência de acompanhamento pedagógico, carência de uma merenda escolar mais rica em nutrientes, sendo, às vezes,

insuficiente para o número de alunos e para os dias letivos; além da falta de merendeira, também não existe material apropriado para as séries de 6º ao 9º ano na disciplina Inglês e Artes, livros que não tratam sobre a realidade das comunidades ribeirinhas” (Caderno de Campo/2015).

Quando os professores foram indagados sobre os pontos positivos obtidos nos últimos anos, obtivemos as seguintes respostas:

Bom, para caracterizar os pontos positivos posso resumir dizendo que: o pouco índice de abandono porque temos o privilégio de estarmos próximos das famílias, boa relação professor X comunidade, o transporte escolar porque mesmo com algumas dificuldades em não deixar ele parar de funcionar quando o pagamento atrasa, a valorização e comemoração de datas importantes da história brasileira e do município, as comunidades estão recebendo incentivos agrícolas e saneamento básico, luz para todos que facilita usar metodologias mais inovadoras, ah! Também o fardamento e material escolar no início do ano letivo. Em resumo, posso dizer que estes pontos melhoraram na Educação do Campo (Professor 1).

Então, ao mesmo tempo em que percebemos que há indicadores para uma emergencial mudança no trato com as escolas do campo, em contrapartida, há indicadores de que vem melhorando, nos últimos anos, a maneira como se mantêm as escolas em sua origem. Certamente, as dificuldades levantadas pelos professores impossibilitam uma atuação mais eficaz no quesito ensino e aprendizagem, porém temos pontos a considerar que estão sendo moldados, mesmo com a ausência de um cenário de debate para garantia de direitos no município.

Uma educação que silencia as vozes do povo ou que as trata marginalmente não pode servir às intenções revolucionárias do homem do campo. É preciso que se considerem as realidades, as formações, concepções e processos políticos delineados como compromisso dos educadores. Nas palavras de Saviani (2010, p. 415), a educação entendida como popular deve inserir-se na visão libertadora, advogar em favor da organização e obrigatoriamente acontecer no seio dos movimentos populares. “[...] uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”.

Portanto, imaginar que os saberes da cidade ou o currículo citadino servem ao campo é cometer pelo menos um grande equívoco, um erro grave que afetará toda a história do homem do campo e, particularmente, dos maueenses. É um soar alienante, quando percebemos que o

educador, seja ele o professor ou técnico, possui atitudes pautadas no conformismo, consequentemente, na exclusão de valores tipicamente comuns na proposta de Educação do Campo. Para isto, é preciso, emergencialmente, entender que a classe de profissionais que atuam no campo e o poder público já têm direitos e deveres conquistados, que estes devem direcionar para a elaboração de políticas públicas reguladas a partir do que se prevê na legislação conquistada pelos movimentos do campo.

4.3 O que é ser educador do campo? Da simples resposta à imagem dos sonhos

Retomo à análise do que é ser educador do campo numa perspectiva de representação dos professores a partir de desenhos elaborados por eles e que objetivaram transcender qualquer análise discursiva. Destacamos que as imagens ora apresentadas levam-nos a fazer uma leitura dos sonhos que permeiam sua prática e dos modos como eles entendem ser um professor do campo nos dias atuais frente aos desafios levantados e das possibilidades de atuação profissional que indicam a visão de um projeto de escola ribeirinha.

É com esperança, somada ao comprometimento político e pedagógico – juntamente com as indignações – que os professores pontuam algumas representações para discussão da possibilidade de um projeto de escola ribeirinha, tentando aproximar as concepções da nova política da Educação do Campo. Partimos, neste sentido, de análises a partir das vivências no campo da pesquisa e que começam a ser germinadas por alguns professores, mesmo que timidamente os sonhos serão expostos e compartilhados, pensando na possibilidades de realizações.

Nas representações abaixo, o professor situa a comunidade num espaço geográfico delimitado pelas águas e terras locais. Mostra que os saberes vão sendo adquiridos numa relação de contato com o meio, numa interação do homem com a natureza. É nesta troca de saberes que o professor vai se autoidentificando, se modelando e se construindo como um professor único com atuação em diversidade. Ele, ao ter capacidade de construir mapas mentais do espaço, demonstra ter capacidade de identificação com o lugar, suas experiências vão lhe proporcionando saberes que, a princípio, não lhe eram próprios, mas que agora fazem parte não só de sua competência, mas também reserva estes saberes no seu trabalho pedagógico. Chamamos, aqui, nas palavras de Nogueira (2014, p. 92), que este conhecimento

tem um objetivo além dos meros ensinamentos geográficos: “(...) visam muito mais do que os esquemas e modelos de linha comportamental, tenta compreender o que une o homem e a terra, o que se enraíza, o que dá a sua vivência uma identidade particular aos lugares”.

É nesta relação que o professor do campo vai se identificando com a causa, com a luta do homem do campo: “Se não vivendo nele, permitindo que quem vive fale sobre ele” (IBIDEM), se, a priori, era uma questão de sobrevivência, com o tempo o professor fecunda, também, suas concepções de educação diferenciada e mergulha nos ideais desta causa.

FIGURA 09 - Localização geográfica e o que é ser educador / Professor 3



Fonte: Dados da pesquisa / 2015

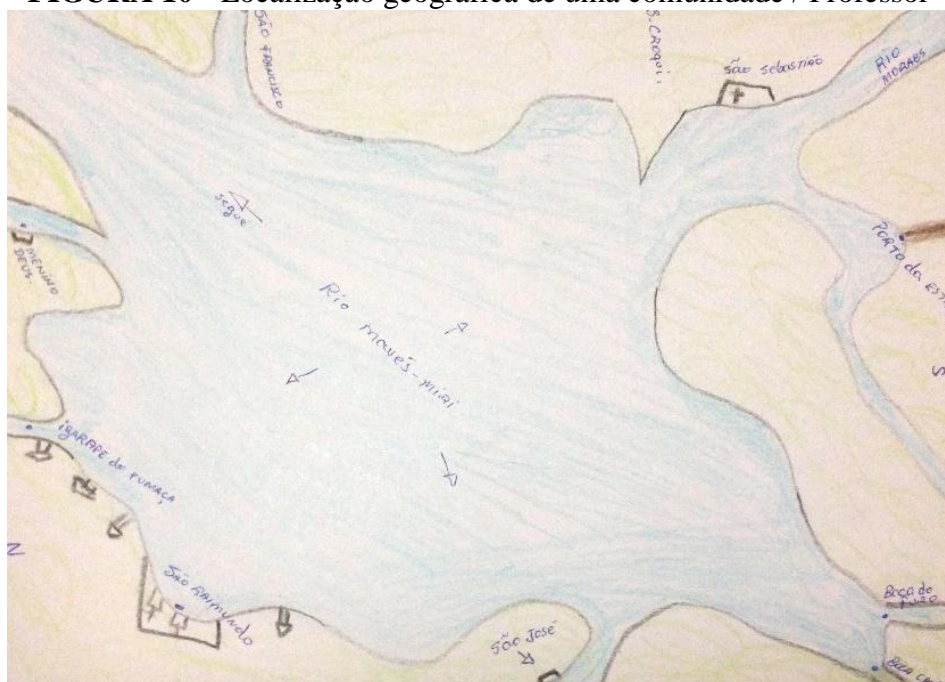
Este mesmo professor, em análise, mostra sua concepção do que seja professor do campo, desenha o que lhe transcende os olhos, conceitua que, ser este educador, é uma “obra em construção”, que deve possuir os conhecimentos típicos do lugar para que, no futuro, este aluno possa caminhar com suas próprias pernas, reconhecendo que, no lugar onde nasceu, tem a oportunidade de um futuro promissor.

Na primeira imagem, ele destaca dois caminhos viáveis para se chegar à comunidade, seja pela estrada de terra (passando pelo lixão do município), seja pelo rio (passando pelo furo em tempos de enchentes), localiza, ainda, outras comunidades circundantes. Na segunda

imagem, ele destaca uma ponte que liga o presente ao futuro, não desenha quem participa deste processo, e isso se entende, aqui, com suas próprias palavras: “Professora, não coloquei nenhuma pessoa neste desenho porque eu entendo que ser educador do campo é chamar as pessoas para que possam entender qual a causa desta classe, mas não são todas as pessoas que abraçam, porque não é fácil ser professor do campo” (Professor 4).

Percebemos que o mesmo lugar pode ser representado por outras maneiras, mas a sua localização não perde o objetivo. O segundo professor mapeia a mesma localização exposta anteriormente, mas a representação é única. Observamos que o percurso apresentado, também, possibilita o entendimento do que este professor vivencia no cotidiano de sua profissão. O percurso feito, ao sair da cidade de Maués até chegar à comunidade onde trabalhar, leva aproximadamente 1h30min de rabetá.

FIGURA 10 - Localização geográfica de uma comunidade / Professor 4



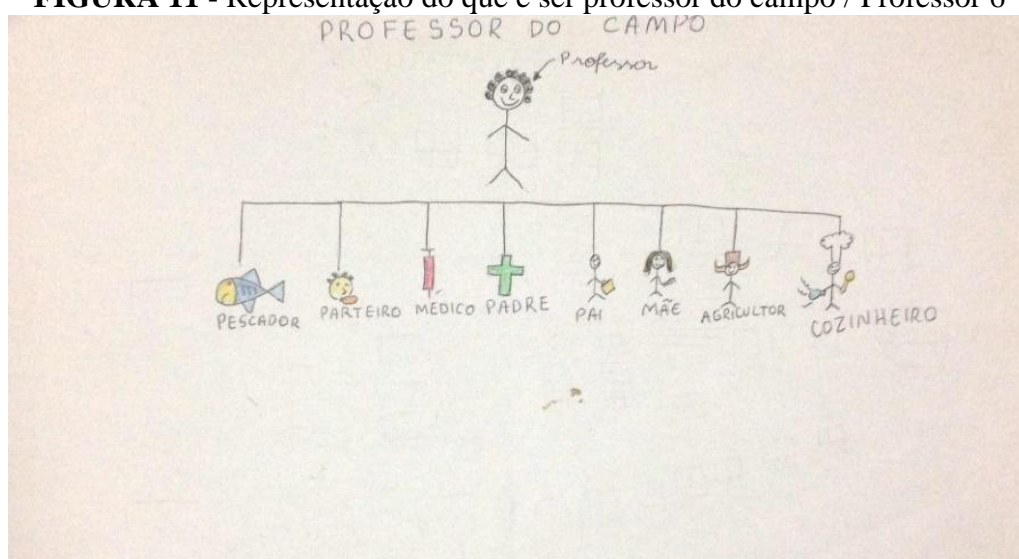
Fonte: Dados da pesquisa / 2015

Neste trajeto, o professor tem contato com demais comunitários, dialoga com outras pessoas, faz relações, amizades, trocas. Nogueira (2014) aprofunda pontuando que, para compreender os homens é necessária a “espacialidade”, vista por ela como o lugar onde o homem se encontra. E este lugar não se pode pensar que exista sem homens, sem mulheres,

sem agricultores, sem trabalhadores. A autora, ainda, acrescenta que o lugar sem homens e sua reciprocidade se torna apenas relações técnicas.

O professor do campo tem estas e outras possibilidades de identificação com o ser, com o lugar, com o humano. Podemos constatar tal fato quando o mesmo professor orientado para uma representação do que seja ser professor do campo, ele exerce seu papel no espaço em que vive:

FIGURA 11 - Representação do que é ser professor do campo / Professor 6



Fonte: Dados da pesquisa / 2015

A imagem mostra que a profissão vai além de suas incumbências pedagógicas. Este professor desempenha várias funções no espaço, como: pescador, parteiro, médico, padre, pai, mãe, agricultor, cozinheiro. Ele deixa de ser uma figura única de professor para desempenhar outras relações exigidas pelos demais comunitários. Isto se dá porque o profissional da educação é visto pelos comunitários como aquele que detém o conhecimento com o maior nível de escolarização na comunidade, ele deve possuir o saber para que possa, também, transferi-lo para as crianças e para os jovens em idade escolar daquela comunidade.

Quando indagado a motivação que teve em fazer esta representação, o professor destaca que há uma valorização dos comunitários com a figura do professor naquele espaço:

Somos tudo na comunidade, fazemos de tudo, nossa atuação vai além de ser apenas professor. Tem momentos que a comunidade chama pra “resolvermos” determinadas situações que só cabe, por exemplo, a juiz, delegado. Certa vez, houve uma situação

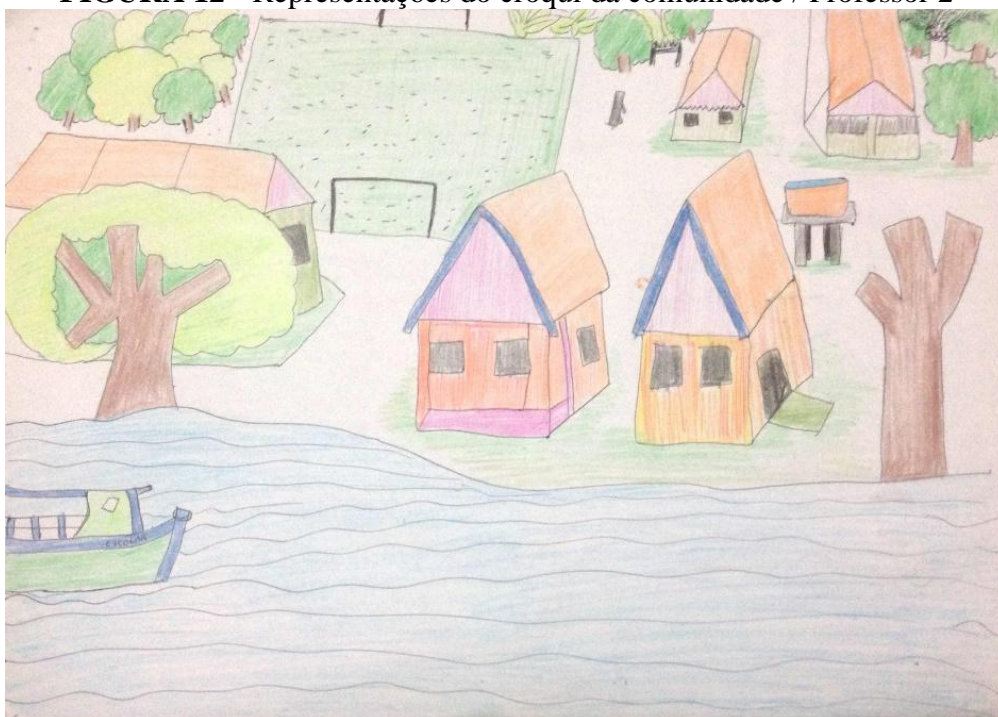
de encontrar droga com um rapaz, um aluno. Isto no campo do futebol. Daí, falaram: Chama o professor para ajudar a decidir aqui (Professor 3).

É comum ouvirmos este tipo de fala entre os professores, mas o diferencial aqui é a representação que este professor fez do que é ser educador do campo, ele se expõe não só à cobrança feita pela comunidade em sua atuação, mas também à sobrecarga de funções que desempenha concomitantemente à docência.

Outra análise são as representações construídas pelo professor 2, que expõem o mapeamento de sua comunidade, em que mostra a organização espacial da escola, do campo de futebol, deixa visível que já existe saneamento básico através da figura da caixa d'água, além do transporte escolar. Este espaço, embora não representado, é um lugar de socialização, quando percebemos a presença da escola e do campo de futebol, lugares que, diariamente, são frequentados pelos comunitários.

Reconhecemos que a escola está imersa nessa variedade de socializações, que ela não só desempenha um papel educativo, mas também político para estas pessoas. É ela que irá conduzi-los a patamares mais distantes, ela movimenta a comunidade. E o professor é o responsável por esta ação, se ele tende a esquivar-se dos eventos, a comunidade apresentará dificuldades em manter viva sua história.

FIGURA 12 - Representações do croqui da comunidade / Professor 2



Fonte: Dados da pesquisa / 2015

A imagem que representa o que é ser professor do campo mostra a aplicação de conteúdos peculiares ao campo: a figura do professor desempenhando seu papel de orientador e o aluno e/ou comunitário apreendendo, em suas atitudes diárias, as informações obtidas dentro do ambiente escolar.

Nesta análise, tanto o professor apreende informações que estão na realidade da comunidade, quanto o aluno/comunitário apreende o que está sendo tratado na escola. O conhecimento aqui é recíproco. Não existe o detentor do saber, existe o compartilhar de informações, reconhecendo que o homem que vive ali, também, detém informações valiosas que precisam ser ensinadas dentro da escola. O professor, ao analisar sua própria representação, destaca:

Quando a senhora me pediu para fazer esse desenho, eu pensei: O que é que eu vou desenhar? Meu Deus! Daí fui pensando o que é ser educador do campo hoje, se eu trato na minha sala de aula com as questões que rodeiam a comunidade eu estou fazendo meu papel. E se a comunidade recebe estas informações e coloca em prática, ela também está fazendo o seu papel. Mais a questão não é de dizer que tudo que falo é certo, mas de saber que todos estão somando, então por isso é preciso que os próprios comunitários participem mais na escola, tragam seus conhecimentos para repassar aos alunos, porque eu penso que isto seja ser educador do campo (Professor 2).

Essa mistura de saberes, essa troca, essa dinâmica educativa, são características próprias de uma escola genuína do campo, não é a imposição de conteúdo fora de seu contexto, mas as relações que existem entre os conhecimentos do todo com as particularidades do local. Estamos falando, aqui, de escola do campo, isto é, da escola do campo. Quando se entender que essa gama de saberes deve fazer parte do currículo do campo, estaremos caminhando para uma sonhada proposta curricular a partir do que está posto pelas comunidades.

Nesta dinâmica, o professor e todos os demais sujeitos possuem saberes, essa mediação dos conhecimentos é de responsabilidade do professor, mas ele, por si só, não detém o conhecimento, ele está inserido num campo de saberes tradicionais, regionais, locais, culturais, que devem fazer parte de sua prática.

Entretanto esse reconhecimento não é por parte apenas do professor, os próprios sujeitos devem ter a consciência de seu papel, portanto, se luta pelo reconhecimento das práticas, saberes e identidade da população do campo, procurando abarcar e valorizar as diversas

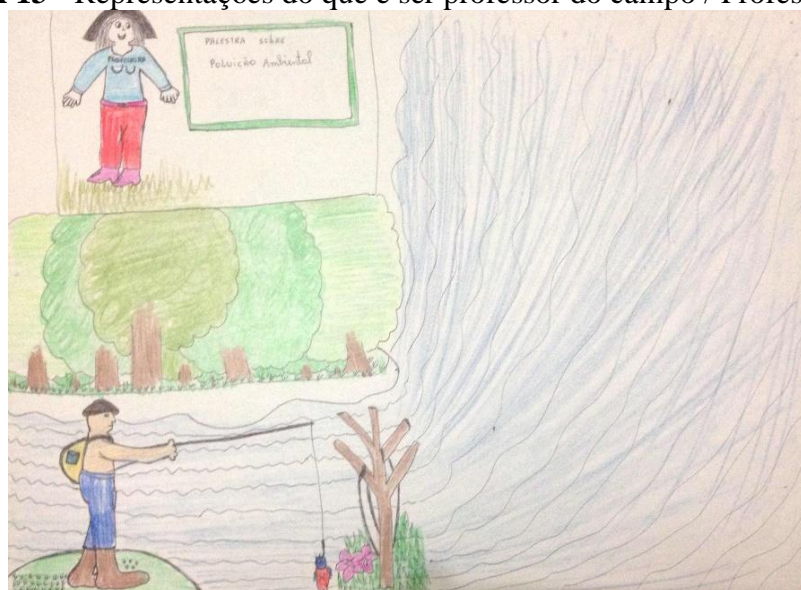
identidades dos sujeitos do campo, deve-se levar em conta os conhecimentos dos educandos produzidos na relação com a família, com o trabalho, com a vida na comunidade.

A leitura da imagem abaixo nos possibilitou encontrar, nas entrelinhas, a possibilidade da materialização de uma proposta pedagógica que envolve a articulação de ações políticas essenciais para a construção da escola e da educação do campo: a necessidade de um currículo que dê voz aos saberes e vivências dos jovens, adultos e crianças, ou seja, saberes do mundo do trabalho, das lutas dos sujeitos do campo.

Arroyo (2011, P. 325) assegura que o currículo oficial tem ocultado os professores e os alunos como sujeitos do conhecimento, defendendo que o currículo seja (re)politizado, no sentido de incorporar os saberes do trabalho como direito de todos:

O currículo deve ser espaço de debate público, de trato igualitário da memória, da reescrita e narrativa de histórias-memórias segregadas e inferiorizadas em nome de uma história-memória única, de uma interpretação única do tempo a ser ensinada e aprendida como a verdadeira. [...] Em um currículo onde apenas o necessário está previsto, sistematizado, inquestionável, a ser ensinado e aprendido como um ritual-percurso-passagem sagrados para uma economia-nação forte será um currículo e uma docência sem liberdade, sem possibilidade de ousadias criativas.

A Figura 13 descreve este cenário de possibilidades que o currículo pode oferecer à prática docente, à comunidade, aos sujeitos. O professor, nesta representação, mostra a figura do professor a partir de um aluno pescador, considerando os detalhes da mochila escolar e da vareta de pescar, ambos sujeitos estão imersos num contexto natural, fazendo a ligação do que a escola irá possibilitar de formação básica com o que este mesmo aluno vive em seu contexto real, sobre o mundo que o cerca.

FIGURA 13 - Representações do que é ser professor do campo / Professor 2

Fonte: Dados da pesquisa / 2015

O que percebemos são práticas pontuais sobre uma renovação curricular, pois os professores, reproduzem aqui e ali conteúdos curriculares já enraizados como primordiais, sem uma contextualização do interior e do entorno da escola, da localidade, da comunidade. Um dos princípios centrais do movimento “Por uma Educação do Campo” transmite uma proposição de que não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo. Para isto, é necessário pensar urgentemente em escolas com um projeto político pedagógico ligado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo, seja ele agricultor, pescador, caçador, sejam outros.

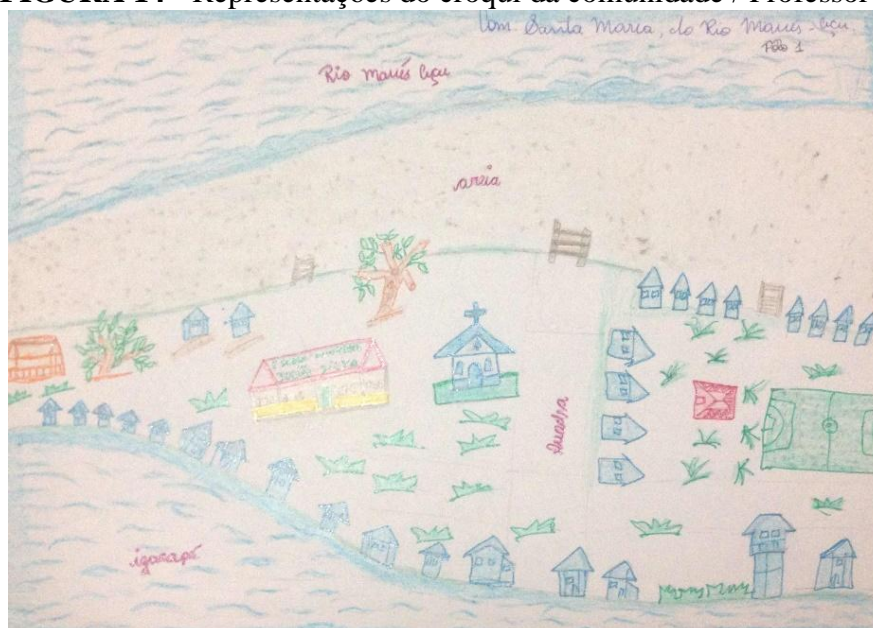
Tais professores, compondo seu arsenal de informações sobre a comunidade onde trabalham, já estão modelando sua identidade como professor do campo, buscam apreender informações peculiares deste povo. Dominam técnicas, saberes e valores que os caboclos campesinos dominam com perfeição e fazem delas suas orientações diárias. Isto se concretiza na capacidade de representarem a comunidade; percebem as riquezas, os detalhes e a sabedoria de quem vive no lugar. Na figura 14, o professor representou a comunidade a partir de sua visão holística, pontuando onde começa a areia, o rio, a ponte da comunidade, as casas, a igreja, o campo de futebol, o igarapé, a escola. Lugares que fazem parte da riqueza local, onde caminham, se cruzam e se constroem como sujeitos deste espaço, como homens e mulheres do campo.

Onde está o currículo neste cenário apresentado? O currículo está onde o homem do campo se encontra, onde ele convive. Portanto, não se pode pensar numa prática

contextualizada sem partir das concepções que este professor tem do lugar, onde ele atua. Nessa direção, reconhece que toda a prática de transmissão cultural está implicada na afirmação do valor da cultura transmitida, do sujeito que vive nesse lugar. Criticam-se, aqui, as atuais formas como se valoriza ou não o saber deste professor, deste homem do campo, dos alunos e de todos os sujeitos envolvidos, pois o que vemos é uma escolarização adaptada ao meio rural, como suas diretrizes formativas sem relação com um projeto social transformador para o campo.

Tal crítica não requer só uma análise superficial, mas também levar a uma reflexão mais profunda sobre o papel do professor de uma escola situada e construída no campo, que nasça de uma comunidade rural e que reflita a realidade vivida pelo homem do campo, de uma escola verdadeiramente do campo.

FIGURA 14 - Representações do croqui da comunidade / Professor 1



Fonte: Dados da pesquisa / 2015

A possibilidade da criação deste currículo das escolas do campo é vislumbrada ao analisar a representação do professor quando indagado o que é ser educador em escolas do campo, pois ele apresenta uma gama de possibilidades curriculares. A imagem reporta-nos a uma amplitude de ensino, sai das quadro paredes da escola e nasce e renasce da própria comunidade. O professor deixa de ter seu mero papel de transmissor para o de mediador do conhecimento, colocando o aluno no lugar de construtor de sua aprendizagem, quando o

professor possibilita que o aluno tenha acesso a informações variadas e contextuais, ele enriquece o aluno com informações peculiares e de significado.

O professor que reside no campo vive, geralmente, como os pequenos agricultores; assume a responsabilidade de ensinar sem uma formação específica e busca, através desta experiência, o conhecimento não só global, mas também local; são características constantes de uma complexidade socioeducativa que constituem questões com reflexos diretos nos modos de atuação numa dinâmica curricular própria das escolas do campo.

A educação do campo busca refletir pedagogicamente sobre a maneira de educar ao assumir uma identidade e um sentimento de pertencimento a um local/território em que a diversidade se sobrepõe, referenciando uma população multicultural com modos de vida bem característicos, portanto, implica uma educação, também, distinta. Na Figura 15, isso é refletido através da perspectiva do que é ser professor do campo, onde ele mostra a figura de um professor num contexto amplo, com alunos pescando, cultivando na agricultura, madeireiro reflorestando, como ribeirinhos/comunitários. Numa diversidade de posturas, reconhecendo que é este o aluno que entra na escola, com tais saberes que vão se modelando e se reconstruindo no dia a dia, e o professor é a figura que estará contribuindo para que este sujeito detenha as informações necessárias para o convívio em comunidade.

FIGURA 15 - Representações do que é ser professor do campo / Professor 1



Fonte: Dados da pesquisa / 2015

Os sujeitos são constituídos pelas experiências, principalmente, quando tratamos sobre a Educação do Campo, estamos diretamente ligados às experiências vividas que completam a existência humana, deste modo, não podemos pensar que os saberes da experiência são universais e únicos, mas, sim, pensar que estão vinculados a conhecimentos reais, que, somados as diversas experiências, possibilitam a detenção de um conhecimento significativo. Este encontro entre os saberes e as experiências possibilitam que os sujeitos do campo vão se constituindo, vão se construindo juntos, identificando-se entre os outros e percebendo as suas particularidades. E este encontro com o outro remete, ao mesmo tempo, a nós mesmos, à construção de nossa própria identidade.

Esta análise está relacionada com a fala do professor quando expõe os motivos que o levaram a fazer esta representação:

Tive a intenção de fazer esse desenho para mostrar que ser educador do campo deve estar ligado a todas as informações que a comunidade oferece. O professor é aquele que irá organizar estas informações para um saber mais organizado, de modo que, o aluno, que também é comunitário, agricultor, pescador, saiba que as informações que ele terá na escola irá somar com o seu dia a dia. Não é interessante para o aluno ficar num lugar que falam de outras coisas que não pertence ao mundo dele, é por isso que muitos desistem. Ser professor de escolas do campo é saber reconhecer essa importância. (Professor 1)

Caldart (2004) pontua que a terra é mais, simplesmente, do que terra, é o lugar de produção: de valores, de gente, de cultura. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, moradias, canoas, campos. Ele se produz na medida em que produz. É nesta relação que seu próprio ser vai produzido suas raízes, e não somente no sentido figurado, aqui é o lugar também onde enraíza seus saberes. Neste processo, ele se produz também como sujeito, seja pela produção manual, seja pela produção intelectual.

Portanto, olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas, por isso que a proposta de ser Educador do Campo é de ser trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos, é ser professor que produz e cultiva, que planta e colhe, da mesma forma que os próprios alunos são sujeitos de aprendizagens, eles, também, possibilitam o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo (GHEDIN, 2013, p. 273).

Ter desencadeado esta pesquisa no contexto da realidade do (meu) município possibilitou refletirmos sobre as experiências tidas no decorrer do trajeto profissional, o que constituiu um caminho de construção e desconstrução de conhecimentos, de olhar para além das aparências, como indicado por Marx (1980), deixar de percebermos as coisas da forma como elas meramente se apresentam, mas pensarmos nas diversas interpretações dos fatos, nas objetivações das coisas, e nas intenções tidas por trás dos acontecimentos.

Este processo de estudo e pesquisa, a partir do Programa de Pós Graduação em Educação, favoreceu elementos significativos na construção do nosso objeto de pesquisa, e deu-nos, ainda, um olhar investigativo sobre a realidade, revendo a postura não só profissional mas também nossa postura de cidadã e de educadora, multiplicadora de uma sociedade emancipatória ou alienada. Fez-nos questionar sobre que tipo sujeito está sendo formado dentro de nossas escolas? Que sujeito é este que vive e espera por políticas públicas de educação nas mais distantes calhas de rios em nosso (meu) município? Que educador somos dentro deste sistema? Muitos questionamentos surgiram, e levaram-nos a analisar a política educacional posta no município, e mais precisamente, nas escolas situadas nas áreas ribeirinhas.

Daí, nasceu a vontade de contribuir para uma discussão nacional e que, de certa forma, pudéssemos propor uma contribuição e análise local, já que tínhamos a convicção de que, no local, não estávamos sendo convidados a acompanhar a luta pela classe de trabalhadores rurais que acontecia em alguns estados brasileiros. Para isto, foram realizadas leituras profundas e encontros com teóricos que influenciaram no contato com objeto, momentos que marcaram a desconstrução de conceitos alienantes trazidos pelo trajeto de uma educação sistemática e bancária posta em nossa realidade.

Quebras! Desconstruções! Desamarras! Palavras que, aos poucos, foram sendo alcançadas, compreendidas. Somos prova viva de que a leitura engrandece o homem, e o trabalho o dignifica. Com as leituras e as experiências profissionais, os conceitos foram quebrados, e as lentes foram postas (literalmente!) para observar os detalhes que permeavam

o contexto da pesquisa. Quem disse que não foi dolorido? Ah, as dores foram sim, as marcas de um tempo alienado, foi preciso fazer os curativos necessários, percebendo que o sistema educacional é uma marionete de interesses neoliberais, e, ao perceber que, quem é responsável pela educação da sociedade, também, é vítima desse sistema, no caso, o próprio professor.

Como as palavras de Freire (1996, p. 53) afirmam, sobre a real situação dos seres humanos, que, como sujeitos inacabados, estamos propícios a não conclusão em si, mas a direcionamentos de análises: “Gosto de ser gente, porque inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”.

Sendo assim, esta pesquisa propôs, antes de tudo, olhar para a realidade e apontar caminhos, apontar possibilidades. Não uma conclusão fechada em si. Se estamos vivendo numa sociedade tão desigual, é de nossa responsabilidade estreitar as diferenças e lutar por direitos iguais. Essa responsabilidade se dobra quando, além de educadora, somos também caboclo maueense, que vive nessa terra, nesse rio, com essa gente. Eis aqui, o nosso maior desafio.

Foi com essa vontade enorme de tirar essas amarras e gerar, também, em nossos (meus) contrerrâneos a possibilidade de construir novos olhares sobre o real. E, ao tratar sobre a Educação do Campo, que emerge da luta de uma classe, não poderíamos imaginar que as máscaras fossem postas para disfarçar uma realidade que é a mais escancarada verdade absoluta de um povo que, historicamente, foi deixado de lado no que diz respeito às políticas públicas não só pelo Estado-nação, mas também pelo estado do Amazonas.

Na tessitura desse processo, logo de início, com a contribuição da incursão bibliográfica colocamos em evidência a educação do campo como uma categoria, um paradigma de resistência que nasce na radicalidade das lutas dos/as trabalhadores/as do campo com o propósito de se contrapor à precária e excludente escola rural de orientação urbanocêntrica, buscando não só construir uma nova teoria, uma epistemologia, mas também condições materiais favoráveis à construção de um novo projeto educativo e de sociedade, em que os diferentes sujeitos tenham seus direitos garantidos e respeitados.

Para legitimar esses direitos, temos a conquista de políticas públicas educacionais como condição primordial, e, nessa conquista, garantir uma educação que seja do/no campo é

temática de destaque, por entendermos que estaremos garantindo uma educação para todos a partir de suas especificidades. É uma conquista que vem sendo disputada pelos movimentos sociais e sindicais do campo no âmbito de um estado capitaneado pelo capital.

Nos trabalhos de campo, foi possível vivenciarmos, novamente, as idas e vindas dos professores no contexto ribeirinho. E percebermos que, por um lado, o trabalho pedagógico nestas localidades, muitas vezes, continua recebendo um tratamento secundário e que, por outro, as novas concepções pautadas na política da Educação do Campo estão, aos poucos, mudando os rumos da educação para estes contextos.

Foi possível confirmar que, no Brasil, a educação em contextos rurais, historicamente, recebeu um tratamento inferior por parte do Estado. Atualmente, as populações que vivem e trabalham nestas localidades lutam cada vez mais por uma outra educação escolar e para que sejam sujeitos importantes nas discussões e decisões de uma educação com qualidade social e culturalmente referenciada.

No decorrer da pesquisa, foi possível percebermos que não existe oficialmente um projeto de escola ribeirinha que contemple suas especificidades, e tampouco autonomia para reorganizar o sistema que ora se apresenta no interior das escolas situadas no campo. Embora tenhamos que considerar avanços quanto à implantação de uma coordenação do campo com uma equipe pedagógica, sabemos que tais profissionais não são suficientes para que os projetos políticos pedagógicos sejam construídos e implementados a partir das conquistas já alcançadas voltadas para a Educação do Campo.

Vale destacar que, para que este projeto de Educação do Campo torne-se real, existe a necessidade de que os envolvidos estejam diretamente ligados aos movimentos sociais ou aos sindicais, o que não é uma característica deste departamento; as relações profissionais e sociais estão ligadas às experiências dos professores de escolas ribeirinhas que estão, atualmente, exercendo a função de supervisores pedagógicos no acompanhamento das escolas do campo no município.

É indiscutível que a educação é um direito inalienável. Entretanto, na sociedade em que está posta, o indivíduo é submetido à exclusão social, à negação de políticas que não atendem suas necessidades, embora reconheçamos que temos direitos, isto não faz, por si só, uma realidade concreta: “O fato de sermos pessoa humana nos faz portadoras desses direitos” (MOLINA, 2004, p. 23). É importante enfatizar que, embora as comunidades rurais se apresentem com distanciamento geográfico, o direito à educação é o mesmo dos que moram

na cidade. Não se pode negar que a especificidade amazônica seja um dos fatores que levam o Poder Público a limitar investimentos nas áreas rurais, porém reafirmamos que a educação é um direito constitucional e, como direito, é dever do Estado garantir a educação de qualidade a todos.

Percebemos que, mesmo timidamente, existem algumas iniciativas para a implantação de uma proposta da Educação do Campo por parte do sistema educacional, porém, sem uma discussão e estudo sobre o que permeia este campo de possibilidades, todo esforço realizado será em vão. Daí a necessidade de haver engajamento político à causa pelos profissionais que atuam nesse departamento, caso contrário, serão apenas idealizadores de uma causa camuflada e que sustentam os interesses do neoliberalismo.

Há agravantes quanto ao processo de escolha dos componentes do departamento de Educação do Campo, sendo nomeados a partir de cargos comissionados, estão sujeitos ao sistema e executam, a partir dele, suas ações, portanto, não há, na seletividade, requisitos mínimos para que se possam considerar a formação, o envolvimento nos movimentos sociais e a experiência no contato com o homem do campo, o que acarreta um perfil frágil com profissionais contratados, alguns com formação, apenas, em Ensino Médio e sem nenhum conhecimento sobre a proposta e as pautas de discussão dos movimentos sociais e sindicais quanto à proposta de Educação do Campo.

Ressaltamos que, durante o processo da pesquisa, dos técnicos investigados, as informações mais detalhadas foram daqueles que têm maior tempo de experiências no setor, comprovando que os saberes vão se construindo no laço e no contato com este povo, já que estes possuem abertura para uma discussão política, mas são limitados por terem vínculos com o poder público. Daí, a necessidade emergencial da presença dos movimentos sociais, dos sindicatos, dos conselhos voltadas para a educação, a fim de que minimize as inquietações desta classe e garanta uma educação do/no campo.

Consideramos, como uma das mais significativas conquistas do Movimento Por uma Educação do Campo, a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução no 1/2002 do CNE/CEB). Contudo, essas diretrizes não são analisadas dentro do setor, ocorrendo, apenas, a execução de ações impostas pela organização curricular estadual, até porque o município não tem um sistema educacional próprio, ficando a mercê das orientações do Estado.

Os próprios técnicos reafirmam as problemáticas que dificultam realizar um melhor trabalho nas escolas rurais. Podendo citar: o acompanhamento das escolas está diretamente ligado às viagens repentinas e prolongadas para as comunidades, entretanto, o departamento não tem autonomia para propor decisões imediatas, nem para participar da organização destas viagens já que são decididas por outros setores, o que é deixado de lado, e as outras ações dentro da SEMED recebem maior prioridade; daí, a carência de educadores em áreas específicas para atuarem no modelo de ensino modular para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a não realização de Concurso Público destinado ao preenchimento de vagas para professores do campo, com a exigência de prova de conhecimentos específicos e titulação para experiência ou cursos na área, o que não garantiria uma educação de qualidade, mas amenizaria alguns entraves nesta questão.

Quanto à organização curricular, é perceptível a relação urbanocêntrica nas ações do Departamento de Educação do Campo, na medida em que eles propõem ações próprias das escolas urbanas. Os encontros pedagógicos são realizados na cidade, em escolas que não lembram a realidade ribeirinha, com materiais industrializados, com dinâmicas que não se aproximam dos valores e costumes vividos pelo homem do campo. Diferentemente de encontros realizados pelos sindicatos locais quando realizam a mística, cantam os hinos e mostram a bandeira de luta de cada comunidade, ações tão comuns em momentos em que se debate a Educação do Campo. Esquecem que os povos do campo lutam por uma identidade nas políticas educacionais que supere a tão apregoada adaptação curricular, mas que considera os sujeitos do campo como construtores de conhecimento e de história. O campo é compreendido para além de um espaço geográfico (setor econômico), mas como um espaço de vida, de construções e de troca de saberes produzidos pelos que vivem naquele espaço.

Destacamos aqui, a experiência que está sendo realizada pela SEMED como a Caravana da Educação que leva às comunidades ações tipicamente educacionais, principalmente, os programas voltados para estas escolas, tendo a presença de comunidades que se localizam no entorno de uma comunidade-sede, quando num dia realizam os “encontros pedagógicos” com orientações aos professores e coordenadores. Sobretudo, é importante analisar que esta ação tem caráter de exposição de programas e benefícios ao homem do campo, sua participação, sua fala e sua voz têm pouco espaço ou quase nenhum, tornando o homem do campo um espectador de ações postas sem considerar os anseios que sua comunidade possui frente aos desafios de seu cotidiano. A experiência é uma oportunidade de aproximar os técnicos com as próprias comunidades; sugerimos, apenas, sua reestruturação e a transformação deste dia num

momento de discussão e crescimento para o homem que vive ali, que ele se transforme em um cidadão participativo das questões políticas de seu município, e mais especificamente, de sua comunidade.

No que diz respeito aos professores que atuam em escolas do campo, foram detectados alguns elementos que podem estar limitando seu profissionalismo e, conseqüentemente, uma educação de qualidade para o homem do campo. Por outro lado, há indícios, também, de olhares que respeitam a diversidade e as especificidades do campo entre os professores que, em sua realidade, atuam de maneira a garantir que a cultura, os valores, os costumes, as crenças, os mitos, o trabalho e outros elementos de seu cotidiano sejam contemplados pela proposta educacional para as escolas do campo.

Verificamos que os professores estão desempenhando outras funções, que não a docência, o que impossibilita uma dedicação exclusiva na organização do processo ensino-aprendizagem, causando baixo rendimento dos alunos e sobrecarga de trabalho aos professores. Em sua maioria, exercem a função de merendeiro, faxineiro e vigia, aspecto que precisa ser discutido pelo poder público a fim de evitar a baixa qualidade do ensino e a diminuição da carga horária letiva já comprometida, também, pelos dias que tais professores estão na cidade para recebimento de seus proventos e abastecimento alimentício e pessoal. Essas questões precisam ser levadas em consideração quando formulado o Calendário Escolar destas escolas, pois a pesquisa mostrou que estas práticas extras comprometem o tempo escolar e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos e a atuação dos professores.

Considerando a especificidade das turmas multisseriadas dos anos iniciais e do sistema de ensino Modular para os Anos Finais do Ensino Fundamental, há de se pensar numa prática educativa que atenda a todos os alunos de forma efetiva, sendo um dos caminhos a Pedagogia da Alternância, não aprofundada nesta pesquisa, mas que apresenta possibilidades de sucesso, a exemplo das Casas Familiares Rurais, como a localizada na vizinhança do município em Boa Vista do Ramos – Amazonas. Para isto, estas iniciativas exigem reflexão quanto à postura e às ações realizadas pelos professores e pela equipe responsável diante do desafio que cerca o contexto educacional das escolas do campo.

Sobretudo, vale destacar que a pesquisa mostrou que, no árduo trabalho cotidiano, os sujeitos – sejam eles professores ou técnicos – conseguem construir e ampliar sua formação, desenvolvendo ações que contemplam a inter e a transdisciplinariedade em que como profissionais vão acrescentando possibilidades ricas de aprendizagem num contexto de

múltiplas faixas etárias e multicultural e com uma dinâmica coletiva vão calçando o chão de uma proposta adequada à Educação do Campo.

Estes profissionais estão saindo da neutralidade pedagógica e atuando como sujeitos de formação política, vão aperfeiçoando os conhecimentos teóricos junto à prática numa relação de coletividade, veem o homem do campo como idealizador de sua história e incorporam, em suas práticas profissionais, os anseios de uma classe marginalizada a partir dos ditames do capital. Estas iniciativas mostram o leque de possibilidades que a Educação do Campo oferece aos sujeitos e pontuam que é, na diversidade, que a aprendizagem ganha sentido, e, no contato com os múltiplos sujeitos e culturas, vão construindo a identidade de uma escola do/no campo, assumindo riscos e posturas mais ousados saindo de um estado confortável e dando uma nova identidade à escola e aos sujeitos inseridos neste contexto.

Entretanto, outro elemento constatado na pesquisa refere-se à formação inicial e continuada destes professores que atuam nas escolas do campo, o problema da formação profissional depara-se diariamente com a realidade vivida pelos professores no enfrentamento das diferentes situações que se apresentam no cotidiano escolar. Os dados mostram que 70% do universo entrevistado não possui ensino superior, comprovando uma necessidade de uma política de formação que atenda a esta demanda. Por outro lado, esta mesma formação oferecida aos professores levanta-nos questionamentos como: As vagas dos cursos oferecidos partem das necessidades do município? Que concepção de educação do campo está atrelada aos cursos? Como a quantidade de vaga é decidida, se a maior parte dos professores estão sem formação?

Vimos que o PARFOR tem alcançado docentes nos diferentes municípios de nosso País, atendendo a professores de escolas de lugares bem longínquos como as do campo, pois trata-se da política de formação docente em serviço, diminuindo o índice de professores sem formação e atendendo à exigência legal, porém a formação que está sendo oferecida aos professores do campo deve ser repensada a partir do questionamento sobre as concepções políticas atreladas aos cursos, na medida em que ela necessita de muito mais do que métodos e técnicas de ensino, precisa de profissionais que estejam comprometidos politicamente com as questões relativas ao meio rural, e compete às universidades oportunizarem momentos de reflexão e construção de projetos diferenciados. Do contrário, estaremos favorecendo o desenvolvimento de práticas que não favorecem a melhoria das condições de vida da população do campo, mas, simplesmente, contribuem para manutenção do sistema de dependências e desigualdade social.

Nessa perspectiva, há necessidade não só de profissionais que deem aulas tecnicamente perfeitas, mas também que, nessas aulas, promovam a valorização dos sujeitos do campo e das suas produções culturais, auxiliando-os no processo de construção de projetos para o desenvolvimento desse espaço, contribuindo para a permanência dessa população em suas comunidades, assegurando-lhes as condições necessárias para uma vida digna.

E se, por um lado, esses cursos de formação inicial atendem, parcialmente ou quase nada, a proposta de Educação do Campo, os cursos de formação continuada também não estão oferecendo o debate sobre as especificidades do campo, partem do oferecimento de técnicas e metodologias, como se a aprendizagem tivesse fórmula pronta e se o indivíduo fosse um depósito de informações, desvalorizam a formação política e humana, mostrando a fragilidade desta classe, que convivem com a alienante cultura dominante e que, muitas vezes, os ensina a serem submissos e inferiorizados.

Com isto, comprovamos que, apesar das consideráveis investidas dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada em nosso País no intuito de garantir uma educação apropriada para a população do campo, a realidade parece trair esses ideais no que se refere à formação de professores que desenvolvem atividades em escolas do campo. Reafirmamos a necessidade de projetos educativos que sejam construídos no seio dessa cultura e que se firmem enquanto instrumentos de valorização, de resistência e de libertação para a população do campo.

A pesquisa aponta pouco envolvimento dos professores na sociedade civil organizada local, o que limita a sua participação em discussões mais acirradas sobre a atual realidade em que se encontram as escolas no município, reconhecendo a necessidade de engajamento político pelos professores, ou seja, envolverem-se com a causa da educação do campo enquanto projeto coletivo a fim de estimular a construção nessa coletividade de uma consciência camponesa capaz de superar a dominação cultural imposta.

Ao considerar, sobretudo, a questão do tempo em educação e, especificamente, na atuação em escolas do campo, evidenciamos uma fragilidade no quadro de professores quanto ao número significativo de contratos temporários, favorecendo atuações passageiras nas comunidades ribeirinhas a partir de uma rotatividade de professores e comprometendo os resultados de uma política de formação do quadro permanente de profissionais.

Na concepção dos professores, a pesquisa aponta que, apesar dessas fragilidades e da ausência de uma formação específica, reconhecem que o currículo precisa partir da realidade

local e que suas práticas estejam ligadas às particularidades e aos sujeitos do campo. Suas experiências lhes fornecem informações peculiares do homem do campo que vai dominando o modo de viver e o trato com a natureza e apreende que existem características que o definem como professor do campo e que, no dia a dia de sua prática, elas lhes subsidiam para um olhar mais acurado sobre os sujeitos que estão dentro e fora da escola.

Essa aquisição de saberes próprios do homem do campo possibilita vislumbrar caminhos para uma prática emancipadora, passando a enxergar que esses conhecimentos podem (e devem!) estar dentro do currículo escolar, que o sujeito ali tem direito a estudar sua própria realidade a partir de seu contexto, da forma como vive, das relações com o trabalho, com o outro, com a natureza e o modo como vive em coletividade.

A pesquisa deixa evidente que estes professores, direta ou indiretamente, dão abertura para uma possibilidade de reestruturação curricular, de uma adequação da proposta no cerne de suas escolas, e de uma visão clara do que seja Educação do Campo na perspectiva do debate com os movimentos que defendem e propõem um modelo de educação para o homem do campo. Suas representações mostram o que é ser educador do campo, destacando a presença dos sujeitos envolvidos neste processo e a relevância de seus papéis na construção de uma sociedade que busque a garantia de seus direitos na construção de políticas públicas.

Os professores que atuam nas escolas do campo da Floresta da Amazônia, também, têm demonstrado que dominam saberes. Conhecem os rios que “enche” e “vaza”, sabem que a derrubada de grande área de floresta torna o solo infértil, conhecem o período da coleta dos frutos, entendem a geografia do rio, da mata; trazem consigo a cultura de seus antepassados impregnada em suas cantigas, danças e lendas, e em seu jeito de ser homem, mulher, caboclo, sujeito de saberes amazônidas. Mas a incorporação de sua cultura nos currículos escolares se processa por aspectos que envolvem desde políticas públicas para a educação como também, a aproximação do professor com o aluno e sua realidade por meio de situações problematizadoras.

Sendo assim, diante da pesquisa, é indiscutível a necessidade de se pensar em uma proposta de educação para o campo, pressupondo pensá-la enquanto política pública em que sejam considerados o seu devido financiamento, a formação profissional e o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada em princípios filosóficos, os quais devem manter relações estreitas com os ideais da população do campo. Para tanto, os sujeitos envolvidos nesse

processo devem se perceber enquanto sujeitos históricos e políticos com capacidade para construir e modificar os rumos da história.

Portanto, se a educação do campo deixar de ficar silenciada no currículo, e os educadores se empenharem no desenvolvimento e exploração da cultura local, o aprendizado e a convivência social dos sujeitos alcançarão maior êxito, e a proposta de educação no município obterá resultados satisfatórios, tanto para o homem do campo, quanto para a própria organização educacional municipal, só assim a proposta curricular das escolas do campo estará falando a própria língua do homem do campo e aperfeiçoando seus conhecimentos, mantendo viva a sua história, o seu modo de vida, sem abrir mão da qualidade do ensino. Sem dúvida, tudo isso reforça a importância de implantação de políticas públicas que estejam alinhadas com o debate sobre a Educação do Campo advinda dos movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade para estes sujeitos.

Outras pesquisas devem ser realizadas para impulsionar uma prática de emancipação dentro da classe de professores, principalmente, ao tratar da proposta política da Educação do Campo. Só assim, o poder público será pressionado a observar as pautas construídas no campo do debate político, a partir do respeito do homem do campo, colocando-o como cidadão ativo de um processo de que ele faz parte e não como mero espectador de sua própria história.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de subsídios. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo: Brasília, 2003.

_____. et al. **Apresentação**. In: ARROYO, M. G. *et al.* (org), Por Uma Educação do Campo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

_____. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ, Júlio Emilio e PEREIRA, Geraldo Leão (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autencia, 2008.

_____. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. v. 2. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

BITTENCOURT, Agnello. **Dicionário Amazonense de Biografias: vultos do passado**. Rio de Janeiro: Ed. Conquista, 1976.

BRASIL Ministério da educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. [Lei Darcy Ribeiro (1996)].** – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

_____. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes**. Plano Nacional da Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/PARFOR>. Acessado em: 25 de fevereiro de 2015.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução 01/2002 do CNE/CEB, nº1, Brasília, 2002.

_____. **Lei nº 11.738 de 16/07/2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional**. Disponível em portal.mec.gov.br. Acessado em: 15/05/2015.

_____. **Programa Nacional de Apoio ao Transporte escolar – PNATE**. Instituído pela LEI Nº 10.880, DE 9 DE JUNHO DE 2004. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Acessado em: 22 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>.

BRASIL, Portal da Cidadania. Território da Cidadania. **Baixo Amazonas**. 2015. Disponível em: http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/baixoamazonasam/one-community?page_num=0. Acessado: 29/11/2015.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2010.

_____. **Sobre Educação do Campo.** In: Por uma educação do campo. Campo – Políticas Públicas – Educação. SANTOS, Clarice A. dos. (Org). Cad.7. Brasília: Incra; MDA, 2008.

_____; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** RJ/SP. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova Didática.** 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

Centro de Pesquisa Agroflorestal da Amazônia Ocidental. EMBRAPA. **Sistema de Produção para guaraná:** desempenho do guaranazeiros clonados em relação aos plantios tradicionais. 3ª edição, Manaus, 2008.

CERQUA, Arcângelo. **Clarões de fé no Médio Amazonas.** Manaus: Imprensa Oficial, 1980.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Amazônia:** a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. Revista NERA – Ano 14, Nº. 18 – Janeiro/Junho de 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewArticle/1336>> Acesso 24 de dez. de 2014.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da Educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2007.

DAMASCENO, Maria N; BESSERA, Bernadete. **Estudos sobre a educação rural no Brasil:** estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n. 1, p.73-89, jan./abr. 2006.

EMBRAPA. Centro de Pesquisa Agroflorestal da Amazônia Ocidental. **Sistema de Produção para guaraná.** 3ª edição, Manaus, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mancano. **Educação do Campo:** campo-políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2004.

FONSECA, Rosa Maria Conceição. **A Representação Social da Educação em Zona Rural dos Professores dos Municípios de Iranduba, Manacapuru e Novo Airão – Am.** Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: PPGE-UFAM, 2008.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura cabocla-ribeirinha:** mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHEDIN, Evandro. (org.). **Epistemologia e práticas**. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____; BORGES, Heloisa da Silva. (orgs.). **Educação do Campo: a epistemologia de uma horizonte de formação**. Manaus: UEA Edições, 2007.

_____. (org.). **Efeito borboleta: experiências em educação do campo**. – Manaus: UEA e Editora Valer, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. – 8. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

_____. **Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate**. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D.. **Amazônia indígena: conquistas e desafios**. Estud. av. [online]. 2005, vol.19, n.53, pp. 237-255. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142005000100015>.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Município de Maués**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=130290>. Acessado em: 23/06/2014.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> Acessado em: 24.08.2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: INEP, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16.08.2014.

KOLLING, Edgar J; NERY, Israel J; MOLINA, Mônica C (Orgs). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB, 1999.

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

LORENZ, Sonia da Silva. **Saberes e Fazeres: o Guaraná de Maués**. Museu da Pessoa. São Paulo: 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. **O Programa Escola Ativa: análise crítica**. In: VII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação, 2010, Belo Horizonte - MG. Anais do VII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação. São João Del-Rei: Editora UFSJ, 2010. p. 1-13.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural. Livro 1, Tomo 1, 1980.

MAUÉS, Município de. **Lei Orgânica de Maués votada e aprovada por sua Câmara Municipal**. 2013. (Alterado pelo art. 1º da Emenda nº 11, de 28 de Novembro de 2013).

MAUÉS, Secretaria Municipal de Educação de. **Coordenação de Educação do Campo**. Dados Municipais, 2015.

_____. **Departamento de Estatística**. Dados Municipais, 2015.

_____. **Departamento de Transporte Escolar**. Dados Municipais, 2015.

_____. **Regimento Interno da SEMED**. Dados Municipais, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (organizadora). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

_____; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

MOURÃO, Arminda R. B. **Radiografia da mulher na Universidade do Amazonas**. In PASSOS, E. S. (Org.). Um mundo dividido: o gênero nas Universidades do Norte e Nordeste. Salvador: UFBA, 1997.

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya F.; PEIXER, Isabel. (org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2 ed. rev., 2011.

NASCIMENTO, Maria Augusta Vilalobos. **A construção da identidade profissional na formação inicial de professores**. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 41-2, págs. 207-218, 2005.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Percepção e representação gráfica: a “geograficidade” nos mapas mentais dos comandantes de embarcações no Amazonas**. Manaus: Edua, 2014.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA. Antonio (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

NUNES, Pereira. **Os índios Maués**. 2ª ed. Ver. Manaus: Editora Valer, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém/PA: CCSE-UEPA, 2003.

OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de. **Educação do campo e currículo na Amazônia paraense: tecendo relações**. Revista MARÉ - Ano I, nº 0 - 2011. Disponível em: <http://educampoparaense.eform.net.br/revistamare/?q=ano1n0>> Acesso em julho de 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

PINHEIRO, T.T.; GÓES, K.O.C.; NASCIMENTO, A.I.; SILVA, M.G.S.N., SILVA, J.C. **Um Modo de Produção no Espaço Ribeirinho: Um Estudo no Distrito de Nazaré/RO**. UFU, 2012. Acessado em: 20/05/2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/Escola%20Ribeirinha/Um%20Modo%20de%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20no%20Espa%C3%A7o%20Ribeirinho.pdf>.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

RABELO, A. Oliveira; MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério**. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 03 de set de 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês: trabalho e educação: liberdade, autonomia: princípios/fins da formação humana**. 2 ed.. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Clarice A. dos. (org.). **Por uma educação do campo**. Campo – Políticas Públicas – Educação. Cad.7. Brasília: DF, Inca; MDA, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

SILVA, Jorge Gregório. **Análise Histórico-crítica do processo de globalização na região amazônica.** Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Ano 7 – n. ½ - jan./dez. 2002. Manaus: EDUA, 2003.

TRIVIÑOS, A.N. **A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1995.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras Florestas e águas do trabalho:** os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Série Amazônia: a terra e o homem. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

Considerando a necessidade de estudos a respeito da Educação do Campo na Amazônia, estamos consolidando pesquisas no âmbito da educação para que surjam, com isso, novas políticas públicas e diretrizes que levem em consideração as particularidades das escolas localizadas na zona rural dos municípios do Amazonas.

Para isto, convidamo-lo a participar da pesquisa “EDUCAÇÃO DO CAMPO: um recorte das políticas públicas no município de Maués-AM”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Cristina Tavares Pimenta com a orientação da Prof. Doutora Arminda Rachel Botelho Mourão, a qual pretende analisar as políticas públicas da Educação do Campo no Município de Maués-AM, a fim de obter um recorte das políticas públicas implementadas no contexto brasileiro.

Para atingir o nosso objetivo, partiremos de um estudo exploratório através de observação, questionários, entrevistas e análise documental, possibilitando uma compreensão do todo e projetando possíveis interpretações sobre o objeto em estudo.

É importante dizer que todo material coletado servirá como instrumentos da pesquisa que subsidiarão as análises do objeto e proporcionarão possíveis encaminhamentos. Ninguém deverá pagar ou receber nada porque todas as despesas serão de responsabilidade da pesquisadora, que é discente do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE – UFAM.

Como em qualquer outra pesquisa, há riscos admissíveis no decorrer do processo. Estes riscos podem estar relacionados ao constrangimento e ao desconforto nos momentos da observação, aplicação dos questionários e entrevistas e, ainda na solicitação de documentos institucionais. No sentido de minimizá-los esclarecemos que as informações coletadas serão sigilosas, se assim preferirem. Cuidaremos para que a coleta também seja aplicada individualmente, reservando a privacidade de cada sujeito no momento de entrevistas e questionários. Estas medidas têm como objetivo deixá-los mais à vontade no momento da coleta de dados da pesquisa. Destaca-se ainda que, a relevância social da pesquisa aponta para

índices de futuras pesquisas em políticas públicas para as escolas do campo possibilitando melhoria neste contexto.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada. Esclarecemos também que o(a) Sr(a) terá conhecimento sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como receberá e assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, do qual receberá uma cópia.

Esclarecemos ainda que: 1º) o(a) Sr(a) pode aceitar ou não participar; 2º) caso o(a) Sr(a) aceite, não será prejudicado por participar dessa pesquisa; 3º) em todos os textos que escrevermos, os nomes serão mantidos em sigilo; 4º) caso desista de participar da pesquisa a qualquer momento, não haverá prejuízo algum; 5º) estamos disponíveis para tirar qualquer dúvida sobre essa pesquisa; 6º) o(a) Sr(a) apenas assinará esse papel quando tiver entendido o que lhe explicamos.

Para qualquer outra informação o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Ana Cristina Tavares Pimenta, na Faculdade de Educação da UFAM, Av. General Rodrigo Octávio n.6200, Coroado I, Cep 69077-000, Manaus- AM Telefone: (92) 99248-0751, ou pelo e-mail: cristina_tpimenta@yahoo.com.br, ou ainda com sua orientadora, Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Caso o senhor queira fazer qualquer reclamação ou deseje mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá a qualquer momento, entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, pelo telefone (92) 3305-5130.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma de nós.

Maués, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do Participante:

Assinatura do Pesquisador Responsável:

APÊNDICE B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



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

Ilmo. Senhor,
Luiz Gonçalves
Secretário Municipal de Educação – Maués
SEMED/AM

Eu, Ana Cristina Tavares Pimenta, professora da Rede Municipal de Educação desde 2002, na qual desenvolvi nos anos de 2008-2012 trabalhos na Supervisão Rural das Escolas do Campo, atuando no acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores da rede pública municipal.

Com a intenção de refletir sobre as inquietações geradas nas minhas experiências como supervisora pedagógica da Escola Pública Rural, busquei aprofundar meus conhecimentos problematizando a realidade do campo e para tanto, ingressei no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE na linha de pesquisa– Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, na Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação da Professora Dr^a. Arminda Rachel Botelho Mourão.

Acredito que o fortalecimento de outras políticas públicas, como por exemplo, o trabalho com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, a Formação Inicial e Continuada para os professores que atuam nas Escolas do Campo, o Departamento Pedagógico da Escola do Campo são importantes instrumentos para o sistema de ensino, e, para isto, demanda a realização de investigações que busquem aproximação com os professores, em suas ações no cotidiano escolar e as reestruturações do próprio sistema de educação local.

Diante disso, para a definição de foco da minha pesquisa da dissertação de Mestrado, proponho a realização de um questionário a ser aplicado aos professores que atuam em escolas no campo para levantar elementos sobre as relações que eles estabelecem em sua prática com as diretrizes voltadas para as Escolas do Campo. Não se trata de avaliar as

diretrizes, e sim conhecer as formas pelas quais os professores se apropriam de determinados elementos, especialmente considerando o grau de participação que tiveram nas ações da secretaria, cursos e assessoramentos proporcionados pelo Município.

A intenção é disponibilizar também esses dados à SEMED, como subsídio para implementação de outras ações. Considerando o exposto, peço a autorização para realização deste Diagnóstico, junto a Secretaria Municipal de Educação.

Atenciosamente,

Ana Cristina Tavares Pimenta – Mestranda

Arminda Rachel Botelho Mourão - Orientadora

APÊNDICE C - Questionário para Professores

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Faixa Etária:

() 18 a 20 anos () 31 a 40 anos () mais de 51 anos

() 21 a 30 anos () 41 a 50 anos

3. Estado Civil:

() Solteiro(a) () Desquitado(a)

() Casado(a) () Divorciado(a)

4. Local de moradia:

() Casa do Professor () Casa cedida pela SEMED/Maués

() Casa cedida pela Comunidade () Na própria escola

() Casa própria na comunidade () Outros. Especificar: _____

5. Escolaridade

() Ensino médio

() Magistério

() Graduação concluída em _____

() Graduação não concluída em _____

() Pós – graduação em _____

6. Atuação:

Classe Multiseriada ()

Classe Seriada ()

Série/ano que trabalha: _____

7. Tempo de docência

Tempo de docência nesta escola _____

Tempo na educação _____

Tempo de docência em escolas do campo _____

7. Sobre a sua profissão e prática pedagógica:

Como entrou nesta área?

() Concurso Público () Contrato () Outro. Qual?

Cite os cursos de formações que você já fez para enriquecer sua prática profissional?

Como você planeja suas aulas?

Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo?

Quais as principais dificuldades na aprendizagem dos alunos?

Quais os principais dificuldades na sua prática pedagógica?

Fale sobre sua trajetória profissional

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA (professores)

Dados de identificação

Nome:

Idade:..... Comunidade:..... Polo:..... Setor:

Formação:.....

Tempo de serviço em magistério:..... Série de atuação:.....

- 1- Como você se tornou professor de escolas do campo?
- 2- O que significa ser educador de uma comunidade ribeirinha?
- 3- Como você define (quais são as características de) uma escola ribeirinha?
- 4- Como é realizado o planejamento curricular das escolas do campo?
- 5- Como é feita a seleção dos conteúdos que fazem parte do currículo da escola?
- 6- Em sua opinião, os conhecimentos e os saberes da cultura dos ribeirinhos estão presentes no currículo da escola?
- 7- Que conhecimentos a escola ribeirinha deveria estar ensinando?
- 8- Você professor (a) participa de algum projeto de formação de professores? qual?
- 9- Esta formação lhe ajuda a compreender o contexto e o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola ribeirinha?
- 10- Que ferramentas este projeto lhe propicia para o enfrentamento dos desafios de uma escola ribeirinha?
- 11- Quais são os maiores gargalos / dificuldades enfrentados pela Equipe de Supervisores Técnicos das Escolas do Campo?
- 12- Que sugestões você daria para melhoria deste acompanhamento pedagógico realizado pelos supervisores / SEMED?

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA (Técnicos da SEMED)

Dados de identificação

Nome:.....

Formação:..... Profissão:.....

- 1- Como é realizado o planejamento curricular das escolas do campo?
- 2- Como é feita a seleção dos conteúdos que fazem parte do currículo da escola?
- 3- Em sua opinião, os conhecimentos e os saberes da cultura dos ribeirinhos estão presentes no currículo da escola?
- 4- Que conhecimentos e saberes da cultura dos ribeirinhos devem estar presentes no currículo da escola?
- 5- Que conhecimentos a escola ribeirinha deveria estar ensinando?
- 6- A escola trata de temas relacionados à sustentabilidade ambiental e ecologia?
- 7- A escola do meio rural possui projeto político pedagógico?
- 8- Quais são os maiores gargalos / dificuldades enfrentados pela Equipe de Supervisores Técnicos das Escolas do Campo?
- 9- Que sugestões você daria para melhoria deste acompanhamento pedagógico realizado pelos supervisores / SEMED?
- 10- Vocês estão satisfeitos com a estruturação institucional oferecida pela SEMED para o atendimento das Escolas do Campo?
- 11- Se não, quais sugestões você daria para melhorar este serviço oferecido a estas escolas?
- 12- Em sua opinião como deveria ser a escola rural ribeirinha?

ANEXOS



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escolas do Campo: um recorte das políticas públicas no município de Maués-AM

Pesquisador: ANA CRISTINA TAVARES PIMENTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42203315.8.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.033.172

Data da Relatoria: 22/04/2015

Apresentação do Projeto:

"A Educação Brasileira na atual conjuntura é marcada pelos inúmeros documentos legais que permeiam a realidade das instituições escolares quanto ao cumprimento de normas e regras para garantir a melhoria da educação em todo o País, elegendo como um dos pontos a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo. A história da população excluída socialmente, sejam por fatores econômicos, sociais, políticos

ou educacionais, ainda é pouco mencionada nos relatos que falam sobre a Amazônia, porém precisa fazer parte das discussões do País, nos estados e município, para colocar em evidência os mecanismos que produzem e/ou contribuem para com esta formação. Por esta razão, percebemos a necessidade de se analisar as políticas educacionais neste município, em prol de garantir aos ditames das legislações dos sistemas educacionais, porém ao tratar sobre a Educação do Campo é importante reportar que a realidade dessas escolas acaba sendo, muitas vezes, esquecidas ou deixadas como segunda prioridade no levantamento das políticas dos sistemas locais, sendo esta uma realidade frequente nos mais diversos municípios brasileiros. Este projeto está vinculado a linha de pesquisa que trata sobre a Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, entendendo que historicamente, a educação destinada as pessoas residentes nas zonas rurais esteve sempre atrelada ao modelo

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.033.172

hegemonico de cada época, desclassificando as suas reais necessidades, onde em sua maioria desconsidera e desvaloriza suas experiências, havendo a necessidade emergencial da implantação de iniciativas que busquem reverter este quadro. A partir deste cenário, muitos movimentos sociais foram sendo organizados visando o enraizamento desta classe social e a garantia de seus direitos, partindo do princípio de que o Brasil é um país multicultural e que não poderia ser permitido que as escolas do campo fossem vistas como

desmerecedora de políticas públicas governamentais. Neste contexto, o PPP desempenha importante papel porque reflete a cultura da comunidade escolar, seus anseios, suas perspectivas na formação de homem, suas vivências, seus ideais na sociedade, destacando que, esses fatores devem estar refletidos no decorrer do projeto criado pelos membros da comunidade escolar. Portanto, os problemas apontados impulsionaram os seguintes questionamentos: As escolas do campo estão perdendo sua identidade pela presença massacrante de propostas pedagógicas desvinculadas a realidade local? O sistema educacional municipal permite em seus projetos a desvalorização desta cultura e considera desnecessário medidas que poderiam estar possibilitando a autonomia e uma gestão democrática no contexto destas escolas do campo?"

Objetivo da Pesquisa:

GERAL: Analisar as políticas públicas da Educação do Campo no município de Maués, a fim de fazer um recorte da realidade do reflexo dos movimentos para a Educação do Campo e as políticas implantadas pelo MEC.

ESPECÍFICOS:

- Discutir a trajetória histórica da educação do campo, reconhecendo os sujeitos que construíram os movimentos em defesa da educação do campo.
- Caracterizar a Educação do Campo no município, centrando na identidade cultural e dos saberes das populações ribeirinhas de Maués-AM.
- Identificar o planejamento educacional e curricular destinado às Escolas do Campo no município de Maués-AM, através do projeto de formação que o sistema educacional municipal sustenta no modo de organizar o currículo para atuar no contexto de suas escolas.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.033.172

- Identificar na proposta curricular o modo de organizar o currículo para atuar no contexto de suas escolas do campo no município de Maués.

- Verificar que concepções de educação possuem os professores que atuam na Educação do Campo e como estas influenciam seu trabalho pedagógico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como em qualquer outra pesquisa, há riscos admissíveis no decorrer do processo. Estes riscos podem estar relacionados ao constrangimento e ao desconforto nos momentos de observação, solicitação de documentos institucionais. No sentido de minimizá-los esclarecemos que as informações coletadas serão sigilosas, se assim preferirem. Cuidaremos para que a coleta também será aplicada individualmente, reservando a privacidade de cada sujeito no momento da entrevista e dos questionários. Estas medidas tem como objetivo deixá-los mais à vontade no momento da coleta de dados da pesquisa. Destaca-se ainda que, a relevância social da pesquisa aponta para índices de futuras pesquisas em política pública para as escolas do campo possibilitando melhoria neste contexto.

Benefícios:

Colaborar com um estudo profundo a respeito das políticas públicas educacionais voltada para as Escolas do Campo, especificamente no município de Maués, estado do Amazonas, a fim de que, a educação local seja analisada a partir dos indícios desta pesquisa, garantindo uma melhor qualidade nos serviços oferecidos a sociedade. Entretanto pode-se considerar que os benefícios à coletividade são amplos e extensivos, colaborando aos sujeitos envolvidos a uma melhor educação, direito constitucional assegurado em Lei.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma projeto de dissertação de mestrado da aluna Ana Cristina Tavares Pimenta do Mestrado em Educação - FACED/UFAM sob orientação da Prof Dr Arminha Mourão. Trata-se de um estudo exploratório, de observação, questionamentos, entrevista e análise documental a cerca das Políticas Públicas voltadas para Escolas do Campo, sua construção e aplicabilidade num processo

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 1.033.172

dinâmico e articulado com a comunidade escolar. Farão parte do estudo técnicos e professores diretamente relacionados com as Escolas de Campo do Município de Maués.

Os critérios de exclusão foram ajustados conforme orientação do primeiro parecer.

" Critério de Exclusão:

Serão excluídos da pesquisa os professores e técnicos que, por ventura, não disponibilizarem de tempo para aplicação dos questionários e das entrevistas, na medida em que este momento de coleta será realizada especificamente na sede do próprio município (zona urbana)."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Quanto aos termos de apresentação obrigatória, o presente protocolo de pesquisa apresentava as seguintes pendências:

1. Folha de rosto: o orientador, interessado direto no estudo, não deve assinar no campo do Coordenador do Programa de Pós, mesmo o sendo, uma vez que gera suspeição no processo.
2. Riscos: ajustar medidas que irão minimizar os riscos do estudo
3. TCLE: ajustar informações das medidas que irão minimizar os riscos e atualizar o número do telefone do CEP-UFAM.
4. Cronograma: Ajustar o cronograma para início da coleta apenas depois da aprovação no CEP.

Em segunda submissão, a pesquisadora respondeu adequadamente a todas as pendências.

1. Folha de Rosto: a nova folha de rosto foi anexada com a assinatura da Prof^a Maria Peixoto, Vice-Coordenadora do Programa de Pós.

2. As medidas adotadas para minimizar os riscos do estudo forma apresentadas de forma satisfatória:

"Como em qualquer outra pesquisa, há riscos admissíveis no decorrer do processo. Estes riscos podem estar relacionados ao constrangimento e ao desconforto nos momentos de observação, solicitação de documentos institucionais. No sentido de minimizá-los esclarecemos que as

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 1.033.172

informações coletadas serão sigilosas, se assim preferirem. Cuidaremos para que a coleta também será aplicada individualmente, reservando a privacidade de cada sujeito no momento da entrevista e dos questionários. Estas medidas tem como objetivo deixá-los mais à vontade no momento da coleta de dados da pesquisa. Destaca-se ainda que, a relevância social da pesquisa aponta para índices de futuras pesquisas em política pública para as escolas do campo possibilitando melhoria neste contexto."

3. TCLE: o mesmo foi ajustado e apresentado com as modificações apontadas em primeiro parecer.

4. Cronograma: o mesmo foi ajustado para início da coleta de dados, através da aplicação dos questionários a partir de 11 de maio de 2015.

Recomendações:

Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o protocolo apresentado, o mesmo não possui restrições éticas para sua execução estando de acordo com a Res. 466/12.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 1.033.172

MANAUS, 23 de Abril de 2015

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM **Município:** MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



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

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ilmo. Senhor,
Luiz Gonçalves
Secretário Municipal de Educação – Maués
SEMED/AM

Recebido
28.01.2015
Jm

Eu, Ana Cristina Tavares Pimenta, professora da Rede Municipal de Educação desde 2002, na qual desenvolvi nos anos de 2008-2012 trabalhos na Supervisão Rural das Escolas do Campo, atuando no acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores da rede pública municipal.

Com a intenção de refletir sobre as inquietações geradas nas minhas experiências como supervisora pedagógica da Escola Pública Rural, busquei aprofundar meus conhecimentos problematizando a realidade do campo e para tanto, ingressei no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE na linha de pesquisa- Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, na Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação da Professora Dr^a. Arminda Rachel Botelho Mourão.

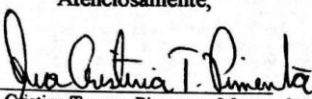
Acredito que o fortalecimento de outras políticas públicas, como por exemplo, o trabalho com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, a Formação Inicial e Continuada para os professores que atuam nas Escolas do Campo, o Departamento Pedagógico da Escola do Campo são importantes instrumentos para o sistema de ensino, e, para isto, demanda a realização de investigações que busquem aproximação com os professores, em suas ações no cotidiano escolar e as reestruturações do próprio sistema de educação local.

Diante disso, para a definição de foco da minha pesquisa da dissertação de Mestrado, proponho a realização de um questionário a ser aplicado aos professores que atuam em escolas no campo para levantar elementos sobre as relações que eles estabelecem em sua prática com as diretrizes voltadas para as Escolas do Campo. Não se trata de avaliar as diretrizes, e sim conhecer as

formas pelas quais os professores se apropriam de determinados elementos, especialmente considerando o grau de participação que tiveram nas ações da secretaria, cursos e assessoramentos proporcionados pelo Município.

A intenção é disponibilizar também esses dados à SEMED, como subsídio para implementação de outras ações. Considerando o exposto, peço a autorização para realização deste Diagnóstico, junto a Secretaria Municipal de Educação.

Atenciosamente,


Ana Cristina Tavares Pimenta - Mestranda


Arminda Rachel Botelho Mourão - Orientadora



PREFEITURA MUNICIPAL DE MAUÉS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas –
CEP/UFAM
A/c. Prof. MSc. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva
Coordenador do CEP/UFAM

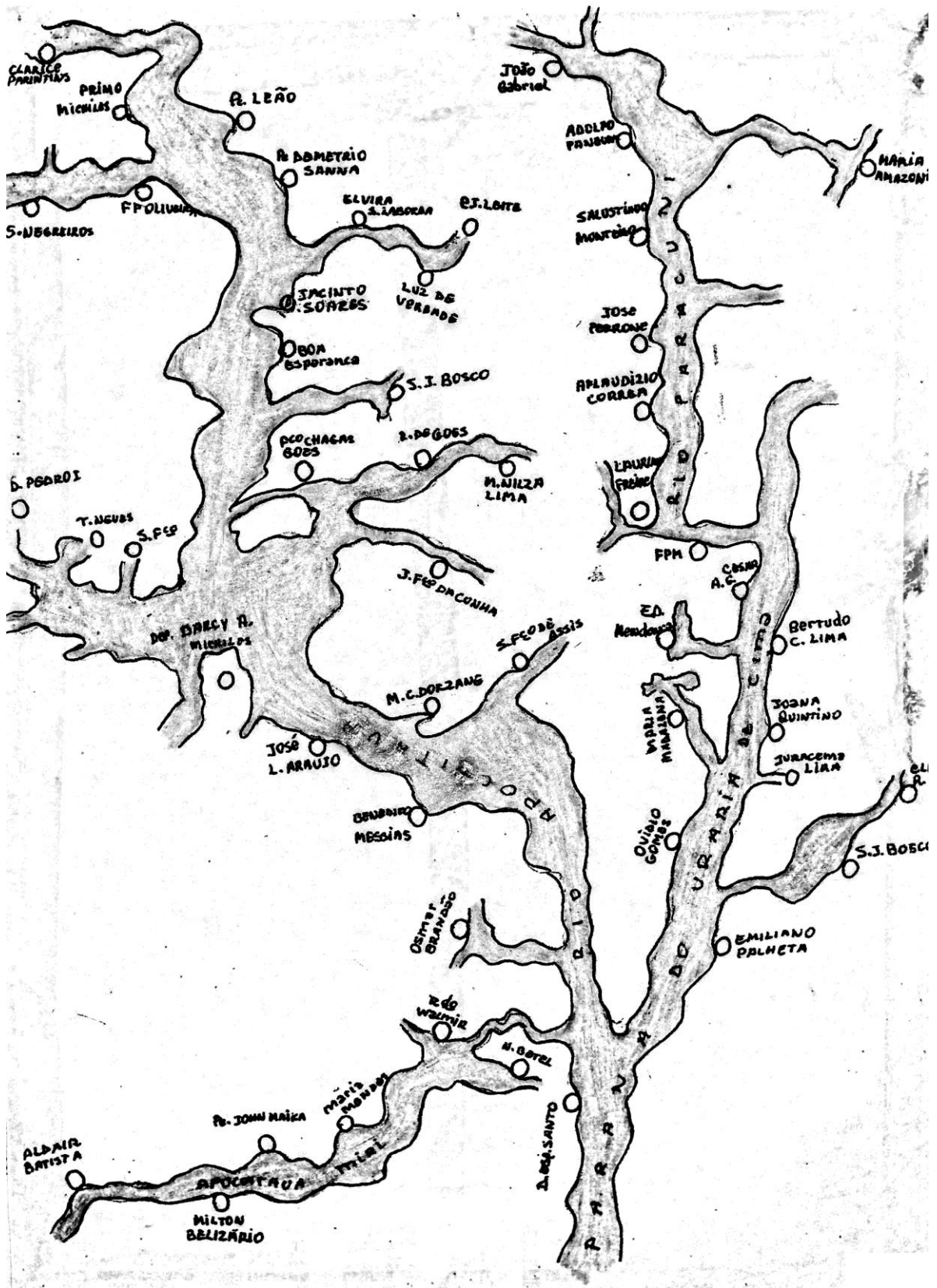
Autorização para realização de pesquisa

Eu, Luiz Gonçalves, Secretário de Educação do Município de Maués-AM, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Ana Cristina Tavares Pimenta, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a realizar a pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO DO CAMPO: um recorte das políticas públicas no município de Maués-AM”, sob a orientação da Prof. Doutora Arminda Rachel Botelho Mourão.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Maués, 28 de janeiro de 2015.

Luiz de Oliveira Gonçalves
Luiz de Oliveira Gonçalves
Secretário Municipal de Educação
- Secretário Municipal de Educação -



Equipe: Sérgio