



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

E O RIO, ENTRA NA ESCOLA? COTIDIANO DE UMA ESCOLA
RIBEIRINHA NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT/AM E
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES

Jarliane da Silva Ferreira

MANAUS-AM
2010

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

JARLIANE DA SILVA FERREIRA

E O RIO, ENTRA NA ESCOLA? COTIDIANO DE UMA ESCOLA
RIBEIRINHA NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT/AM E
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Helena Dias da Silva.

MANAUS-AM
2010

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

L557f	Ferreira, Jarliane da Silva. E o rio, entra na escola? Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da Formação de seus Professores. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010. 136 f.; c/il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2010. Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Rosa Helena Dias da Silva. 1. Cotidiano escolar rural/ribeirinho 2. Multi/interculturalidade e diferenças 3. Educação do campo/ribeirinha I. Título CDU 371.13056.262 CDD 371.12
-------	--

JARLIANE DA SILVA FERREIRA

E O RIO, ENTRA NA ESCOLA? COTIDIANO DE UMA ESCOLA
RIBEIRINHA NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT/AM E
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Helena Dias da Silva.

Aprovado em 25/08/2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosa Helena Dias da Silva – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof. Dr. Therezinha de Jesus Pinto Fraxe – Membro
Universidade Federal do Amazonas/ICHL – UFAM

DEDICATÓRIA

Ao meu filho - Dickson que, mesmo nos momentos de minha ausência, soube compreender e suportar o peso da distância.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que tem proporcionado ao longo de minha vida;

A meus pais, João e Raimunda Paula, por todo empenho, incentivo e por acreditarem que eu posso ir longe;

A minha avó Adelina pela companhia nos momentos de produção;

Aos meus irmãos Cleiton, Orley, Raimunda e Janaína – pelo carinho e torcida. E ao Keliton pelo incentivo e auxílio na revisão do trabalho;

Ao Edvaldo, pelo amor e companhia;

Ao Willy, pela presença firme e apoio ao nosso filho nos momentos de minha ausência nesta caminhada;

A minha orientadora Rosa Helena pelas intervenções precisas e valiosas no decorrer desta produção e, principalmente pela sua amizade e por acreditar em mim;

Ao grupo de pesquisa Formação e Práxis do/a Educador/a frente aos desafios amazônicos – Linha 3 pelo exemplo de profissionalismo e determinação. Vocês me fizeram re-acreditar na instituição que trabalho e que é possível fazer a diferença;

Aos professores – Lucíola Inês, Ana Alcídia, Valéria Weigel, Graça Peixoto, Aminda Mourão, Selma Suelly, Aristonildo, Jorge Gregório pelos ensinamentos nas disciplinas do Mestrado;

Aos colegas/professores da turma de 2008 – MSNTRA – pelos momentos de construção do conhecimento em especial à Marinete pela amizade e companheirismo intelectual e solidário nesta jornada;

Aos colegas Amarino, Ednailda, Valdemir, Eliane Regina, Vera da turma MINTRA pelas fortes discussões na disciplina da Linha 03 e pelo companheirismo e amizade;

À Dona Cléo, Rui, Cristina, Dodó e Socorro por abrirem as portas de suas casas e por me acolherem como membro da família;

À prima Eliossandra, ao tio Gentil e tia Dôra pela sincera acolhida e carinho, vocês tornaram o peso da saudade algo mais leve;

Aos professores da Escola Municipal Boa Vista – Antônio, Victor e Zita – pela acolhida sincera e principalmente pela parceria na execução deste trabalho. Vocês tornaram possível essa realização;

Aos comunitários também sujeitos da pesquisa – Senhor Bonifácio e Seu Manoel – pela simplicidade e persistência em toda vida em comunidade que vocês ensinam;

À SEMED/BC por compartilhar informações precisas para realização deste trabalho;

À Universidade Federal do Amazonas pela oportunidade de dar continuidade em minha formação docente na mesma instituição onde trabalho e em que estou inserida desde a graduação;

Ao CNPq por acreditar na formação de pesquisadores da Região Amazônica, pois a ajuda financeira foi importantíssima para concretização deste sonho.

POR TUDO ISSO... Muito Obrigada!

O homem e o rio são os dois mais ativos agentes da geografia humana da Amazônia, cujo destino está entregue aos caminhos que andam [...]. O rio enchendo a vida do homem de motivações, é o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional [...]. O rio, sempre o rio unido ao homem, em associação quase mítica (Leandro Tocantins, 2000).

A esperança se torna práxis na adversidade das mediações, de como o viver se torna o sonhar no reencontro de homens e mulheres consigo mesmos, na adversidade das terras, águas e florestas amazônicas que, longe de serem os tristes trópicos, o são a terra da boa esperança (José Aldemir de Oliveira, 2007).

RESUMO

A presente dissertação trata do cotidiano de uma escola rural/ribeirinha na Amazônia analisando se – e de que forma – a vida, a cultura e o rio entram na escola, identificando como estas temáticas são consideradas e trabalhadas (ou não) no contexto escolar, além de verificar se essa realidade diferenciada é considerada nos processos de formação dos professores. A pesquisa intitulada “E o rio, entra na escola? Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da formação de seus professores” foi realizada na escola Boa Vista, pertencente à área rural do município de Benjamin Constant/AM e contou com a participação de cinco sujeitos ligados direta e indiretamente ao dia-a-dia da escola. Algumas questões nortearam todo o processo de construção deste trabalho: Que concepções marcaram historicamente no Brasil a educação para contextos rurais? O que caracteriza a nova política da educação do campo? Esta nova política contempla as especificidades de uma educação escolar rural/ribeirinha? Existem relações entre as temáticas do rio, da vida e da cultura ribeirinha com o cotidiano da escola investigada? De que forma as temáticas do rio, da vida e da cultura ribeirinha aparecem e são trabalhadas no cotidiano da escola investigada? Existe uma proposta de educação escolar rural/ribeirinha? O processo de formação vivenciado pelos professores integra as temáticas do rio, da vida e da cultura ribeirinha? Metodologicamente, a pesquisa assumiu características de uma investigação etnográfica, com observações participantes, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Nas idas e vindas ao campo da pesquisa – e pela participação ativa em atividades que a escola promoveu ao longo do período do trabalho de campo – pode-se constatar uma série de desafios para o trabalho pedagógico com as temáticas que integram a vida, cultura dos/as educandos/as ribeirinhos, uma vez que, por um lado, este espaço foi marcado historicamente como inferior, atrasado e recebeu, na maioria das vezes, por parte do Estado, atendimento na perspectiva das políticas compensatórias. Consequentemente, os significados, valores, interesses, as problemáticas ribeirinhas, de certa forma não são bem vindas no contexto escolar. Por outro lado, pode-se perceber fortes potenciais desses conteúdos e de sua integração no cotidiano da escola, principalmente com as orientações do Programa Escola Ativa, onde os professores – sujeitos da pesquisa – estão inseridos. Neste sentido, o trabalho ensaia uma reflexão e uma proposta como possibilidade de construção de um projeto de escola ribeirinha. Tal proposta fundamenta-se na discussão da incorporação das temáticas do mundo ribeirinho no contexto escolar pautada na perspectiva multi/intercultural e na valorização (e problematização) das diferenças como caminho nesta construção. Esta proposta também se assenta na necessidade da inserção da interdisciplinaridade e da contextualização principalmente na turma multisseriada da escola Boa Vista. A dissertação está estruturada em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações finais: 1) Nos caminhos da pesquisa: o desafio de pesquisar em contextos rurais/ribeirinhos; 2) Educação do campo: uma nova política para contextos rurais; 3) E o rio, entra na escola? Conhecendo o cotidiano da Escola Boa Vista; 4) Escola rural/ribeirinha, diferenças e multi/interculturalidade: uma construção possível?

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano escolar rural/ribeirinho. Multi/interculturalidade e diferenças. Educação do campo/ribeirinha.

RESUMEN

El presente trabajo se refiere al día a día de una escuela rural/riberaña en la Amazonía, analizándose de qué manera, la vida, la cultura y el río entran en la escuela. Identificando de qué maneras estas temáticas son consideradas y trabajadas o no en el ámbito escolar, además de verificar si esa realidad diferenciada es considerada en los procesos de formación de los profesores. La investigación intitulada “Y el río, ¿entra en la escuela? El cotidiano de una escuela ribereña en el municipio de Benjamin Constant/AM y los desafíos de la formación de sus profesores” fue realizada en la escuela Buena Vista, localizada en el área rural del municipio de Benjamin Constant y tuvo la participación de cinco personas ligadas de manera directa o indirecta con el día a día de la escuela. Algunas cuestiones guiaron todo el proceso de construcción de este trabajo. ¿Qué concepciones marcaron históricamente en el Brasil la educación para contextos rurales? ¿Qué caracteriza la nueva política de educación en el campo? Esta nueva política contempla las especificidades de una educación rural/riberaña? Existen relaciones entre los temas del río, de la vida y de la cultura ribereña con el cotidiano de la escuela estudiada? ¿De qué manera los temas sobre el río, de la vida y de la cultura ribereña aparecen y son trabajadas en el cotidiano de la escuela en estudio? ¿Existe una propuesta de educación escolar rural/riberaña? ¿El proceso de formación evidenciado por los profesores hace parte de las temáticas del río, de la vida y de la cultura ribereña? Metodológicamente, la investigación tomó características de un estudio etnográfico, con observaciones participantes, entrevistas, semi-estructuradas y análisis documental. En las idas y vueltas al campo de pesquisa y por la participación activa dentro de las actividades que la escuela promovió durante el periodo de trabajo de campo se pudo constatar una serie de desafíos para el trabajo pedagógico con temas que integran la vida, cultura de los educandos ribereños, ya que, por un lado, este proceso fue marcado históricamente como inferior, atrasado y recibió, en la mayoría de las veces, por parte del Estado, atención en la perspectiva de las políticas compensatorias. Consecuentemente, los significados, valores, intereses, las problemáticas ribereñas, de cierta manera no son bienvenidas en el contexto escolar. Por otro lado, se puede percibir fuertes potenciales de esos contenidos y de su integración en el cotidiano de la escuela, principalmente con las orientaciones del Programa Escuela Activa, donde los profesores sujetos de la investigación están comprendidos. En este sentido, el trabajo ensaya una reflexión y una propuesta como posibilidad de construcción de un proyecto de escuela ribereña. Tal propuesta se fundamenta en la discusión de la incorporación de las temáticas del mundo ribereño en el contexto escolar guiada en la perspectiva multi/intercultural y en la valorización (y problematización) de las diferencias como camino en esta construcción. Esta propuesta también se sustenta en la necesidad de la inserción de la interdisciplinariedad y de la contextualización, principalmente en la clase unidocente de la escuela Buena Vista. Este trabajo está estructurado en cuatro capítulos, además de la Introducción y de las consideraciones finales: 1) En los caminos de la investigación: el desafío de investigar en contextos rurales/riberños; 2) Educación del campo: una nueva política para contextos rurales; 3) Y el río, ¿entra en la escuela? Conociendo el cotidiano de la escuela Buena Vista; 4) Escuela rural/riberña, diferencias y multi/interculturalidad: ¿una construcción posible?

PLABRAS-CLAVE: Cotidiano escolar rural/riberño. Multi/interculturalidad y diferencias. Educación del campo/riberña.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Porto da cidade.....	34
Figura 2 – Vista parcial da comunidade Boa Vista – local da pesquisa.....	39
Figura 3 – Vista das casas no período da enchente.....	63
Figura 4 – Vista das casas no período da enchente.....	63
Figura 5 – Vista da Escola Boa Vista no período da enchente.....	64
Figura 6 – Vista da Escola Boa Vista no período da enchente.....	64
Figura 7 – Imagem de barcos “peque-peque” utilizados na região.....	66
Figura 8 – Imagem de barcos “peque-peque” utilizados na região.....	66
Figura 9 – Educandos/as chegando à escola.....	67
Figura 10 – Educandos/as chegando à escola.....	67
Figura 11 – Vista da frente da escola.....	71
Figura 12 – Imagem das duas turmas.....	72
Figura 13 – Imagem das duas turmas.....	72
Figura 14 – Aluna registrando presença no controle mensal.....	77
Figura 15 – Alunos/as merendando.....	80
Figura 16 – Alunos/as merendando.....	80
Figura 17 – Professores preparando a merenda. Professores guardando o motor.....	83
Figura 18 – Professores preparando a merenda. Professores guardando o motor.....	83
Figura 19 – Gravuras trabalhadas com os/as alunos/as.....	112
Figura 20 – Gravuras trabalhadas com os/as alunos/as.....	112
Figura 21 – Alunos/as em grupo em atividade escolar.....	112
Figura 22 – Moradores da comunidade na construção de canoa. Alunos/as utilizando suas canoas para as idas e vindas à escola.....	119
Figura 23 – Moradores da comunidade na construção de canoa. Alunos/as utilizando suas canoas para as idas e vindas à escola.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por série, sexo, faixa etária, ano 2009.....	70
Tabela 2 – Distribuição dos alunos por série e idade na turma multisseriada.....	70
Tabela 3 – Organização dos alunos na turma multisseriada ano 2010.....	70
Tabela 4 – Distribuição dos alunos por série/ idade.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sobre o Programa Escola Ativa.....	91
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
PRIMEIRAS PALAVRAS.....	20
CAPÍTULO 1	
1 – NOS CAMINHOS DA PESQUISA: O DESAFIO DE PESQUISAR EM CONTEXTOS RURAIS/RIBEIRINHOS.....	28
1.1 – Sobre o campo da pesquisa: Conhecendo o Município de Benjamin Constant/AM.....	34
1.2 – A comunidade Boa Vista.....	39
CAPÍTULO 2	
2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA NOVA POLÍTICA PARA CONTEXTOS RURAIS.....	44
2.1 – O velho paradigma da Educação Rural e o predomínio do “ruralismo pedagógico”.....	45
2.2 – O caráter modernizador presente na Educação Rural.....	47
2.3 – A Educação Rural em leis educacionais- lei 4024/61, 5692/71.....	49
2.4 – Educação Rural nos anos 90.....	50
2.5 – Educação Rural ou Educação do Campo? Outros olhares, novos desafios para espaços rurais/ribeirinhos.....	53
2.6 – E o “rio”, entra na Educação do Campo? Por uma Educação Escolar do Campo/Ribeirinha.....	57
CAPÍTULO 3	
3 – E O “RIO”, ENTRA NA ESCOLA? CONHECENDO O COTIDIANO DA ESCOLA BOA VISTA.....	62
3.1 – Mergulhando no cotidiano da escola Boa Vista.....	64
3.2 – A escola municipal Boa Vista e minhas primeiras experiências de campo como pesquisadora: velhas questões, novos entendimentos.....	71
3.3 – Turma multisseriada: potencialidades, diferenças e interculturalidade.....	74
3.4 – O contexto da escola ribeirinha Boa Vista: desafios e possibilidades.....	80
3.5 – Os professores da Escola Boa Vista e seus processos de formação.....	85
3.6 – O Programa Escola Ativa e Turmas multisseriadas: outros olhares, novos caminhos para a formação continuada dos professores que atuam em escolas rurais/ribeirinhas.....	87

CAPÍTULO 4

4 – ESCOLA RURAL/RIBEIRINHA, DIFERENÇAS E INTERCULTURALIDADE: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL?.....	93
4.1 – Tecendo um diálogo multi/intercultural: as diferenças como valor.....	95
4.2 – Multi/interculturalismo, diferenças e contextualização: tecendo reflexões em torno da possibilidade de um projeto de escola ribeirinha.....	101
4.3 – Por um projeto intercultural e contextualizado.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXOS.....	132

INTRODUÇÃO

Na conjuntura que abrange o período de mais de duas décadas desde a vigência da Constituição Federal (CF/1988), da qual os brasileiros receberam um projeto de sociedade que se define como Estado Democrático de Direito e o Brasil é reconhecido como um país pluricultural, a educação foi definida como direito do cidadão e dever do Estado e da sociedade, ensejando a educação como questão nacional. Isto é, o princípio da qualidade social tem de orientar o desenvolvimento e a manutenção dessa prática social em todo e qualquer espaço do Território Nacional.

No processo de conquistas visando a garantia de direitos sociais, muitos movimentos demarcaram espaços para além do que reconhecem os textos constitucionais e infraconstitucionais vigentes (CF/1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF/96; Plano Nacional de Educação – PNE/2001; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB/2007, dentre outros).

No que se refere às concepções sobre a educação para os contextos rurais, atualmente têm-se superado perspectivas autoritárias, ruralistas, graças aos vários movimentos sociais que têm assumido como bandeira de luta a educação voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos e populações que habitam e trabalham no meio rural.

Um avanço importante é a política de Educação do Campo (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, MEC, 2002) que afirma princípios e procedimentos para construir uma identidade das escolas do campo definida pela sua vinculação a questões inerentes à sua realidade, temporalidade, saberes próprios dos grupos

socioculturais, memória coletiva, bem como à rede de ciência e tecnologia, superando – nesta perspectiva – o ruralismo pedagógico.

Porém, de forma contraditória, no chão das escolas situadas no meio rural – escolas diferenciadas e em contextos também diferenciados: ao longo dos rios, igarapés, lagos, furos, florestas, várzeas e terras-firmes que sustentam o desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que vivem às suas margens – na maioria das vezes ainda prevalece o tratamento periférico dado historicamente à educação básica no meio rural.

Assim, o desafio de realizar a pesquisa em uma comunidade rural/ribeirinha perpassa por vários e árduos caminhos. Primeiro, pelo aspecto geográfico, pois nem sempre é possível chegar à comunidade. As constantes chuvas (nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro) e a falta de transporte dificultam o acesso à comunidade. Segundo, pela indignação em presenciar as precárias condições em que o trabalho é desenvolvido. O “duplo papel” (de ser agora uma educadora-pesquisadora) muitas vezes se confunde, pois me inserindo novamente no contexto da Escola Ribeirinha Boa Vista, vejo que tantos percalços já vivenciados por mim há doze anos, enquanto professora, se repetem com os/as atuais professores/as e alunos/as que estão cotidianamente na escola – que agora se torna *locus* da pesquisa¹.

O cotidiano de uma escola ribeirinha é marcado principalmente pela presença da água em seu contexto. A água, que é utilizada como principal sustento e fonte de vida para a população ribeirinha, no período de fevereiro a maio é considerada um dos desafios enfrentados, devido às enchentes / cheias da região.

Voltar à comunidade para realizar a pesquisa foi a oportunidade de re-inserir-me na escola. Foi lembrar e vivenciar as mesmas trajetórias que realizava a caminho da escola. Logo na entrada do “furo” (tipo de atalho/desvio) para chegar à comunidade (afluente do rio Javari ou “Boca do Moa”, como é popularmente conhecida)² vivencio novamente as muitas travessias que fazia neste mesmo período.

Mary Del Priore e Flávio Gomes (2003), em seu livro “Senhores dos rios”, nos convidam a refletir sobre nossos próprios contextos, para não correremos o risco de “continuarmos estrangeiros” no nosso próprio espaço. Para começar tal reflexão, os autores nos convidam a fazê-la “nas canoas dos senhores dos rios”. Os autores expressam que esses

¹ Muitas vezes, durante o processo de pesquisa, cheguei a pensar em denunciar as precárias condições de transporte que os professores utilizam para chegar à escola. Estes chegam a correr risco de vida, sem falar da qualidade da água que os alunos – e também os professores – consomem diariamente na escola. Fiz contato com a coordenação da área rural e relatei o caso, porém, não foi possível reunir com a secretária de educação, por não estar no município na época.

² Paraná que liga à comunidade ao rio Javari. Dizem os mais antigos da comunidade que este nome dado ao paraná é referente à lenda da Cobra Grande, pois dizem que neste lugar vivia uma imensa cobra e que ao sair deu origem ao paraná.

homens e mulheres “são caboclos conhecedores dos sinais de chuva e das vazantes dos rios as cores do tambatajá [...]”. Considerar esses espaços e seus sujeitos no decorrer desta pesquisa significa principalmente considerar “o cheiro do rio *que anuncia* outro mundo. Outro espaço, *outras vozes*, outras cores [...]. Terras singradas pelos “senhores dos rios” numa Amazônia feita de histórias plurais” (p. 7) [grifo meu].

Como não considerar os sujeitos concretos e históricos que compõem esse cenário? Sensível e motivada por esta realidade, o objetivo central da pesquisa foi analisar de que forma as temáticas do rio, da cultura e da vida ribeirinha são (ou não) consideradas e trabalhadas no contexto do cotidiano da escola Boa Vista e na formação de seus professores. E, mais especificamente:

- Conhecer, na história da educação brasileira, as concepções de educação para contextos rurais/ribeirinhos, discutindo a política da educação do campo como novo paradigma para o meio rural;
- Identificar se as temáticas do rio, da vida e da cultura ribeirinha integram o cotidiano da escola Boa Vista;
- Verificar se as temáticas do rio, da vida e da cultura ribeirinha integram os processos de formação de seus professores;
- Compreender as relações que se estabelecem entre a temática do rio, da cultura e da vida ribeirinha com o cotidiano da escola boa vista e a formação de seus professores.

Neste caminho investigativo elegi as seguintes questões que nortearam a pesquisa: Que concepções marcaram historicamente, no Brasil, a educação para contextos rurais? O que caracteriza a nova política da educação do campo? Esta nova política contempla as especificidades de uma educação escolar rural/ribeirinha? Existem relações entre as temáticas do rio, da vida e da cultura ribeirinha com o cotidiano da escola investigada? De que forma as temáticas do rio, da vida e da cultura ribeirinha aparecem e são trabalhadas no cotidiano da escola investigada? Existe um projeto de escola rural/ribeirinha? O processo de formação vivenciado pelos professores integra as temáticas do rio, da vida e da cultura ribeirinha?

O capítulo 1 registra e reflete sobre os caminhos da pesquisa e os desafios de pesquisar em contextos rurais/ribeirinhos. O capítulo 2 refere-se à temática da “Educação do Campo”, compreendendo-a como uma nova política de educação para contextos rurais do país: uma política da Educação do Campo como forma de superação do antigo paradigma da educação rural. Traz também algumas concepções que marcaram a história da educação em contextos

rurais. Ainda nessa discussão, faço algumas considerações em torno da nomenclatura “Educação do Campo” com objetivo de contextualizar esta nova concepção de educação escolar aproximando-a do espaço rural/ribeirinho.

O capítulo 3 traz o cotidiano da escola Boa Vista – ilustrado com dados que são resultado da pesquisa de campo (com algumas características da etnografia aplicada à educação) – analisando até que ponto as temáticas da vida, da cultura e do rio integram a escola e os processos de formação de seus professores.

O capítulo 4 dialoga com teóricos como Canen e Moreira (1999); Fleuri (2000); Torres (2001); Canen e Oliveira (2002); Candau (2001, 2008); Victória (2008); Moreira e Candau (2008) para fundamentar a temática do multi/interculturalismo e das diferenças e ensaiar a construção teórica de uma proposta de escola ribeirinha. Traz ainda algumas concepções do que chamo neste trabalho de Pedagogia Intercultural e contextualizada para explicar a necessidade de inserir – no contexto da escola ribeirinha pesquisada – a vida, a cultura e o rio como conteúdos culturais de ensino articulados aos conteúdos oficiais.

PRIMEIRAS PALAVRAS

O interesse pela temática da Educação rural/ribeirinha ultrapassa um simples olhar ora de encantamento/romantismo, ora de revolta/indignação com a realidade educacional em contextos rurais/ribeirinhos. Faz parte de minha própria história de vida profissional inserida há quase uma década nesses espaços.

A escolha em ser professora rural surgiu como segunda oportunidade em minha vida. Era final de 1997 e estava concluindo o ensino médio (curso acadêmico não profissionalizante) quando foi publicado o edital do concurso para professores do município. Tal edital colocava como exigência o ensino fundamental completo para atuar como professor rural e o ensino médio normal completo (correspondente ao magistério, curso profissionalizante) para professores das escolas urbanas.

Surgiu como uma segunda oportunidade porque sempre sonhei em ser professora, e o meu desejo era fazer o magistério para concretizar esse desejo. Porém, na época, meu pai não permitiu, afirmando que “professor era mal remunerado”. Mais tarde, com a possibilidade do concurso e de meu pai perceber a falta de condições para sustentar meus estudos na capital, ele concordou em me deixar fazer o concurso para professora rural. Fui aprovada e iniciei minha experiência como professora em 1998 em áreas rurais.

Com esses fatos percebi a desvalorização da educação para os contextos rurais. Tal desvalorização explicitava-se e concretizava-se pelo nível exigido no concurso municipal: configurava-se assim a dualidade no ensino, um tipo de profissional (menos qualificado) para contextos rurais e outro (com maior qualificação) para áreas urbanas.

Como já mencionei anteriormente, iniciei minha carreira docente como professora leiga rural³, sem nenhuma formação para o exercício do magistério, trabalhando com uma classe multisseriada. Era a única professora e também a única funcionária da única escola. Assim, atuava sem nenhum professor ou professora para compartilhar dificuldades, desafios e avanços.

Um desafio muito presente era referente às diferentes funções que tinha que assumir. Além do trabalho pedagógico, realizava o preparo da merenda das crianças, limpava e organizava a sala de aula. Também assumia, inclusive, as funções de diretora e secretária da escola, pois às vezes precisava resolver algumas situações na Secretaria de Educação Municipal – SEMED.

Também, por opção, assumia alguns compromissos nas festividades religiosas da comunidade, devido às constantes experiências nos movimentos pastorais da igreja católica; tornando-me uma constante líder comunitária e religiosa, já que desde muito cedo fui engajada nos grupos e movimentos sociais pastorais⁴.

Por ser uma comunidade de várzea, todos os anos, mais ou menos na mesma época, a comunidade alagava (período de março/abril). A escola ia “toda para o fundo”, impossibilitando a continuidade das aulas. Um outro momento em que as aulas eram interrompidas correspondia ao período de setembro a outubro, no qual ocorriam as secas. O “furo”⁵ por onde tinha que passar para chegar à comunidade ficava seco, como uma espécie de vala, não permitindo a utilização do principal transporte utilizado pelos comunitários, o “peque-peque” (caracterizado por ser uma canoa com pequeno motor de polpa, este era o meio de transporte também utilizado por mim para chegar à escola). Também não dava para ir a pé, pois ficava muito distante, e tinha muitos terrenos que pertenciam a outros moradores da sede da cidade, e estes não permitiam o constante transitar por suas propriedades. Também havia rumores de uma onça que rondava pela região, sem contar com os riscos de cobras e outros animais, além de medo de estupro e outras violências. Então a SEMED decidia todos os anos interromper as aulas nestes dois períodos, ficando, é claro, na incumbência de repô-las ao final do ano.

³ Professores sem habilitação mínima para o exercício do magistério, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/1996, art. 62. Acentuo acerca da professora leiga rural pelo momento das experiências constatadas no qual já percebia o descaso com a educação rural do município, pois a exigência para o concurso municipal de educação (novembro/1997) para atuar nas comunidades ribeirinhas era somente o ensino fundamental completo; a educação ficava assim caracterizada como atrasada e inferior para esses contextos.

⁴ Participava da Pastoral Catequética desde 1996, Pastoral de Canto desde 1996 (na qual permaneço até hoje) e da Pastoral da Juventude de 1992 a 1998.

⁵ Tipo de atalho, de desvio no rio.

Esse fenômeno da natureza marcava – e continua marcando – fortemente a vida dos moradores da comunidade, sendo que influenciava diretamente na época de plantar, de colher, de pescar, de caçar. E, claro, interferia diretamente no cotidiano da escola, modificando desde o aspecto físico ao pedagógico. Não podiam ser realizadas no início das secas, quando ainda era possível chegar até a escola, as mesmas atividades que se realizavam na época da vazante. Entretanto, parecia que o poder público usava esses fenômenos de ordem natural como instrumento para justificar os poucos feitos na comunidade relacionados à educação. As secas e as cheias – características do cenário do cotidiano amazônico – funcionavam como regulador da (baixa) qualidade do ensino em espaços rurais.

Lembro-me também de minhas experiências com turmas multisseriadas, nas quais existiam alunos da educação infantil à 4ª série do ensino fundamental. Sentia-me perdida, sem saber como ensinar, como dividir o tempo, o espaço e, principalmente, como me dividir para dar conta de todos. Então dividia a sala em pequenos grupos, cada um conforme a série que estava. Via a heterogeneidade – marcada por diferentes séries; variedade de idade e de gênero dos alunos e alunas (pois existia alunos/as com 5 anos até moças e rapazes entre 15 a 18 anos); nível desigual de aprendizagem; diversas nacionalidades (pois não podemos esquecer que essa escola está localizada em uma área de fronteira, de alunos com pais peruanos, com sotaque espanhol); diferentes habilidades e educandos que apresentavam necessidades educacionais especiais – como algo negativo para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Via que o mais difícil era o atendimento de todos os alunos. Não dispunha de muitos materiais pedagógicos. Utilizava apenas os livros disponibilizados pela SEMED. Fazia um planejamento somente para as séries finais e passava as tarefas no caderno para os alunos da educação infantil, 1ª e 2ª séries. Dividia o único quadro negro para as atividades dos alunos da 3ª e 4ª séries. E tinha que ter bastante fôlego para manter todos os alunos fazendo alguma atividade. Às vezes, solicitava os cadernos das crianças menores, levava para casa e fazia as atividades para levar no dia seguinte, assim ganhava tempo. Tinha que ser “criativa”.

Dessa forma, aprendia a construir caminhos, ao mesmo tempo em que também aprendia a ser professora através de minha própria prática, ora pautada no puro empirismo, ora reproduzindo as mesmas práticas das quais fui fruto.

Durante o primeiro ano de atuação em escola rural, percebi a falta de formação docente. Fiz apenas um curso de formação, na época chamado de “treinamento” para professores municipais. Esse curso durou apenas 20 (vinte) horas, com o objetivo de refletir acerca da prática pedagógica. Foi dividido o grupão de professores municipais por séries que

atuavam. E como atuava com multisseriado, não sabia para onde ir. Lembro-me de ter optado pela alfabetização, a etapa que sentia mais dificuldade.

Percebia, porém, a falta de conexão com a realidade vivenciada na escola que atuava. Tratavam a realidade rural da mesma forma que a da cidade. Era como se fosse a mesma coisa e não abordavam as especificidades desses contextos. Era como se todo o curso realizado não servisse para muita coisa. Conheci vários teóricos que não me auxiliavam muito em sala de aula. E outra vez, via-me sozinha.

Essa questão da solidão docente é abordada por Almeida (2005), quando a autora afirma que os professores sempre salientam a questão do isolamento e dos problemas de moradia, alimentação, doenças que os acompanham nesses espaços, pois muitos não têm onde morar e acabam utilizando a escola como sua residência, às vezes sentindo um total descaso por parte do poder público. Os professores adquirem assim aversão pelo espaço rural, como afirma Carneiro Leão (*apud* ALMEIDA, 2005)

O problema do mestre é indiscutivelmente dos mais graves. Sua solução ainda está longe. Sua aspiração é correr, seu pensamento está na cidade e na família distante, sua atitude é de aversão ao meio que eles não compreendem e que, em retribuição, com ele antipatiza (p. 289).

Essa situação era muito recorrente entre professores na época. Muitos iam na segunda-feira e tudo faziam para retornar na quinta-feira. Foi louvável a iniciativa do município em ter feito um concurso para a área rural, pois muitos professores eram contratados para atuar nas escolas rurais, tendo apenas concluído as séries iniciais do ensino fundamental, sendo da própria comunidade. Porém, o contrato acabava, sendo caracterizado por puro clientelismo. Eram selecionados dependendo da quantidade de votos arranjados para os representantes políticos.

Assim, retiraram professores leigos da própria comunidade, não dando chances de atingirem um nível maior de escolaridade. Por um lado, eram da própria comunidade e tinham todo um projeto de educação inserido na luta, na cultura, no trabalho da vida dos educandos da comunidade; por outro, não tinham a escolaridade exigida por lei (ver art. 62 da LDBEN, já vigente na época). Quando foram efetivados os professores do novo concurso para esses espaços, a maioria era da cidade, conseqüentemente levavam seus costumes, seus interesses, enfim, seus métodos da cidade.

Tal situação acontecia muito comigo. Refletindo hoje acerca da minha prática, lembro-me do primeiro dia de aula, quando, em primeira reunião com os pais, com o presidente da

comunidade e os alunos, solicitei que usassem uma única roupa para frequentar a escola, como uma espécie de farda. Pedi também que todos viessem de sapatos. Não entendia a peculiaridade da área rural.

Um outro aspecto da solidão da vida do professor rural foi referente à ausência de representantes da SEMED na escola, pois, no decorrer de quatro anos, recebi apenas uma única visita do então Secretário de Educação Municipal e da Coordenação Pedagógica da Zona Rural, que passaram apenas 15 minutos aproximadamente para comunicar a minha transferência para outra escola rural, para trabalhar com as séries finais do ensino fundamental, já que tinha sido aprovada no curso de Pedagogia.

Esse isolamento, ora me desesperava, ora me tranquilizava, pois, desenvolvendo um trabalho em lugares afastados da cidade, ocultava a insegurança em ser professora, ficando sempre em certo anonimato. Esse fato também contribuía muito para a discriminação em ser professor na área rural. Não só para o professor, mas também para os alunos, pois a educação na área rural sempre era vista como precária – escolas depauperadas, faltando materiais didáticos, professores com menores salários, com alunos “atrasados”.

Os professores também tinham na cabeça a idéia de que a educação na área rural era atrasada. E, como uma consequência dessa visão, acabavam incutindo nos alunos a possibilidade de estudar para “sair do campo”. O campo, nessa ótica, era visualizado como um espaço de coitados, pessoas sem perspectivas de vida. E a área rural como um espaço pouco valorizado, sem levar em consideração a vida, os costumes, os saberes das pessoas que vivem e trabalham no campo, não os considerando como sujeitos de direitos⁶.

Já nesse período, havia acabado de ingressar na Universidade. A tão sonhada e distante conquista estava em minhas mãos. Com direito a foguetes pela aprovação no vestibular, iniciei a licenciatura em um grupo de 50 professores sem a formação em nível superior. Passava a fazer parte da turma de Pedagogia com habilitação em séries iniciais do Ensino Fundamental, em um Programa da Universidade Federal do Amazonas com os municípios (Programa Especial de Formação Docente em nível superior – PEFD).

⁶ Um avanço considerável é a política da Educação do Campo, que reúne órgãos do poder público, universidades, ONG's, movimentos sociais e a atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, criada em 2004 pelo MEC, onde está inserida a Coordenação da Educação do Campo que assume como meta pôr em prática uma política de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país (SECAD, 2005).

Esse curso era oferecido de forma presencial, organizado em módulos, que correspondiam ao período das férias escolares⁷. Pensando no Programa, agora avalio que foi uma espécie de política de aligeiramento e de fragmentação na formação. Existia uma meta a cumprir e todos deveriam “correr contra o tempo”, pois o número de professores leigos e de professores somente com o Curso Normal (nível médio) era considerável.

Nesse sentido, meus reais problemas que vivenciava na escola rural onde atuava não eram considerados no curso de formação que estava inserida. Claro que o curso trouxe contribuições. Já não pensava da mesma forma. Conseguia enxergar com mais clareza a realidade vivenciada. Já modificava as minhas práticas, que antes eram puramente tradicionais.

Depois de sete anos de experiência como professora em escolas rurais, iniciei como Coordenadora de um Programa de Formação de Professores em exercício – Proformação⁸. Nesse momento, já era formada no curso de Pedagogia, mas ainda com bastante inquietação, principalmente acerca da formação de professores em contextos rurais, pois, apesar de ter concluído a graduação em Pedagogia, percebia ainda mais forte que o curso de formação não havia propiciado constantes reflexões sobre o espaço onde atuava. Ou seja, os saberes das minhas experiências não eram considerados e nem utilizados para reflexão.⁹ Se fazia isto, era puramente inconsciente. A impressão que tinha era como se fôssemos deslocados de nossos espaços reais sendo levados para “aprender” teorias desconectadas da realidade e dos problemas concretos os quais nos deparávamos no cotidiano da escola em que atuávamos. Sobre esta discussão, Barroso (2004) acentua que o ideal seria estabelecer uma interação entre o “lugar de aprender” e o “lugar de fazer”, criando condições para que se produza outra relação entre o “saber” e o “poder” nas escolas (p. 58).

⁷ Não vou questionar o curso enquanto uma oportunidade de quem não vislumbrava o ingresso na universidade, pois no interior, naquela época, era muito difícil concretizar esta meta. Questiono algumas práticas de alguns professores que pareciam não ter compromisso com as turmas em formação. Afirmo este fato e até relacionando com o grau de maturidade da turma e de certa forma com algumas atitudes podíamos nos considerar acadêmicos politizados, pois ao perceber uma prática de descompromisso de um professor, logo entramos em contato com a UFAM/Manaus e com a SEMED/BC para denunciar suas práticas e reivindicar outro/a professor/a. A turma - por esta prática - ficou muito conhecida e nos encaravam com certo respeito.

⁸ Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação foi um programa implementado pelo MEC em parceria com Estado e Município, em Benjamin Constant – AM, realizado em 2004 a 2006, formando cerca de 50 professores no ensino médio normal. Aproximadamente 90% dos professores atuavam na área rural do município.

⁹ Hoje, fazendo uma auto-reflexão percebo que não tentava expor minhas experiências e problemáticas que enfrentava cotidianamente devido o peso da inferioridade que era impregnado em ser professor/a de escola rural. Os baixos salários, a falta de formação, a seletividade nos cursos de formação continuada que excluía o professor leigo rural, a falta de transporte de qualidade, enfim, por serem evidentes as precárias condições em que o trabalho pedagógico, nestas localidades, era desenvolvido. Muitas vezes tinha receio de afirmar que era professora rural.

O trabalho como Coordenadora do Programa possibilitou a inserção em outras escolas rurais do município com as quais ainda não havia tido contato. Pois uma das funções da coordenação era acompanhar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas suas respectivas escolas. Como cerca de 90% dos professores eram das comunidades rurais/ribeirinhas (e estes, sem a formação em normal/nível médio), tinha que realizar acompanhamento pedagógico nas escolas em que os professores/cursistas trabalhavam.

Nesse momento, repetiam-se os mesmos questionamentos: se o curso era destinado aos professores sem a formação mínima exigida por lei, sendo que a maioria atuava na área rural, por que não abordar a realidade rural onde esses professores atuam? Por que não considerar os diferentes sujeitos de direito que vivem e trabalham nesses espaços? Por que não desenvolver coletivamente com os professores currículos e propostas pedagógicas que considerem a realidade do campo?

Com estes fortes questionamentos realizei alguns projetos nas escolas da zona rural quando era professora da Educação Básica, bem como orientei e acompanhei os projetos desenvolvidos pelos professores-cursistas do Programa Proformação que coordenava. A realização desses projetos foi a concretização de propostas de trabalho pautadas na realidade ribeirinha. Nelas senti o entusiasmo dos educandos/as em aprender. Dois projetos foram muito significativos como: Açai- utilizado para identificar e desenvolver diferentes tipos de textos: jornalístico, narrativo, literário, todos com base no alimento típico da região. Água-realizado por um professor-cursista do Proformação em uma escola indígena. O professor-cursista trabalhou todo o processo de encanação do Posto da água da comunidade até a chegada na casa dos educandos. Também mostrou e trabalhou a qualidade da água propícia para o consumo e os cuidados que precisavam ter com água. Contou com a presença do agente de saúde da comunidade para conversar com os educandos e orientá-los nos cuidados com a água e, por fim, levou os educandos até o Posto de água (Cosama) – onde a água é tratada antes de chegar à casa das crianças. Foi muito interessante ver que os educandos ficaram todos entusiasmados e muito interessados em aprender.

Após dois anos, com o término do curso de formação de professores onde atuava como Coordenadora, voltei para sala de aula e trabalhei apenas três meses com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, agora já na sede do município. Submeti-me, então, ao concurso público da UFAM para a área de Introdução à Pedagogia e História da Educação. Obtive aprovação, em 2006, onde estou atuando nos cursos de Pedagogia e também atendendo outras licenciaturas com disciplinas pedagógicas até os dias atuais. Agora, já inserida na

universidade, comecei a realizar oficinas e trabalhos de orientação em pesquisas e aplicação de projetos voltados para a temática da Educação do Campo com colegas da instituição.

Como professora universitária na região em que vivo e trabalho e inserida no Mestrado, concretizo a possibilidade de realizar pesquisas em contextos rurais/ribeirinhos e contribuir de forma significativa para e com os sujeitos que vivem e trabalham no campo. Desejo ver colocado na agenda das esferas públicas mais discussões acerca dessa temática, semear também nas universidades essa discussão, a fim de construir outros caminhos e novas concepções de educação para os diferentes grupos pertencentes ao campo. E contribuir para superar o antigo enfoque de verticalidade das políticas da educação rural que predominam em contextos rurais e, ainda, a tradicional concepção da cidade como guia político-pedagógico das escolas do campo.

É inserida nesse contexto – esboçado em linhas gerais – que surgiu o interesse e a inquietação de realizar estudos e pesquisas em contextos rurais, pois acredito que nenhuma temática parte pronta de uma hora para outra como se “caísse do céu”. Ao contrário, penso que essa é uma temática de vida, que faz parte de toda uma história, de vivências e lutas nesses espaços ditos rurais. Logo, eu não teria como escapar dessa questão de grande relevância para mim. Por esses motivos mencionados é que foi muito difícil delimitar a temática em estudo, pois me via sempre mergulhada em tantos pontos articulados e complexos que formam a educação escolar em contextos rurais.

E em meio a muitos desafios impostos pela realidade rural/ribeirinha somados às fortes motivações pela oportunidade de realizar uma pesquisa nesse contexto é que trago os caminhos metodológicos trilhados por mim enquanto pesquisadora na escola Boa Vista, entendendo esse momento atual de concretizar esta pesquisa como sinalização de novas perspectivas e de considerar novas vozes e novos sujeitos nesse processo. É hora e vez de oportunizar outros sujeitos a trazerem suas memórias e histórias acerca de experiências e vivências, principalmente em espaços rurais, tantas vezes esquecidos.

CAPÍTULO 1

1 – NOS CAMINHOS DA PESQUISA: O DESAFIO DE PESQUISAR EM CONTEXTOS RURAIS/RIBEIRINHOS

Os caminhos a serem descobertos por uma pesquisadora são bastante complexos. Muitas dúvidas pairam em minhas reflexões. Até que ponto devo me inserir e participar do cotidiano da escola em estudo? Como me posicionar quando a professora – que ao mesmo tempo é minha aluna na graduação – me solicita orientações? Isto de certa forma não modifica e interfere no contexto investigado? Penso que essas práticas/posturas se aproximam com as algumas características de uma pesquisa etnográfica e articulada com os caminhos da observação/pesquisa participante. Vejo serem construídos os passos de uma pesquisadora ativamente participante de todo processo de investigação. E assim romper em mim algumas visões que tinha até pouco tempo atrás, no início das práticas de campo: observar apenas “no cantinho da sala”, sem falar ou agir de nenhuma forma.

Dessa forma, assumindo viver nessa espécie de “corda bamba” – equilibrando-me constantemente entre a exigência e necessidade do rigor científico, do “afastamento crítico”, e o compromisso social de contribuição com a escola e a proximidade e parceria solidária nos desafios político-educacionais – busquei alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Coloco inquietações e reflexões que surgiram ao longo da pesquisa bibliográfica, somados às práticas de campo realizadas na escola Boa Vista, na análise de documentos e no diálogo com professores e alunos. Assim, configurou-se um trabalho de contato direto com o campo estudado, em práticas de campo intercaladas, totalizando 41 visitas de campo diretamente na escola no segundo semestre de 2009.

Condizente com minhas concepções e com meu compromisso com a educação, adotei uma postura de pesquisadora participante como opção político- metodológica¹⁰. Tal escolha deu-se também de acordo com a necessidade e o grau de solicitude dos sujeitos da pesquisa. No primeiro momento, aos poucos esses contatos foram se embasando em proximidade, confiança e, principalmente, na adaptação ao campo da pesquisa, tanto por mim como pelos sujeitos – professores e alunos, pois com base no que Bogdan e Binklen (1982) discutem, esse se caracterizou por ter sido um processo de adaptação e de aceitação pelos sujeitos do grupo investigado: inseri-me no contexto e procurei participar ativamente de todos os eventos realizados na escola.

Tal envolvimento possibilitou-me compreender as problemáticas que surgiam durante todo processo da pesquisa. Possibilitou-me, ainda, enxergar caminhos sendo construídos, trilhas sendo formadas. E considero que ser pesquisadora em uma escola onde já fui professora se torna mais significativo ainda. É o retorno, é a contrapartida que está articulada com princípios éticos que fundamentam toda minha prática como pesquisadora¹¹.

No entendimento de Meksenas (2002), a pesquisa etnográfica possibilita a prática de uma postura participante e ativa, pois:

¹⁰ Com base na concepção de Brandão (2001) que esclarece que uma pesquisa com característica participante traz consigo um comprometimento político e um ideal, pois todos envolvidos são sujeitos da pesquisa. E ao mesmo tempo em que se faz um pacto de tentativas de superação das problemáticas detectadas, no decorrer da pesquisa e ao encerrar, será um compromisso com os sujeitos da pesquisa e com a comunidade, que se inicia com a pesquisa e não esgota com o término da mesma e, sim, inicia um novo comprometimento e um novo fazer. Agora não mais com o mesmo olhar, com base agora em uma nova leitura da realidade investigada. E juntamente com os sujeitos envolvidos, solucionar – com estudos, teorias e pesquisas – as problemáticas que se impõem no contexto pesquisado.

¹¹ Afirmando isso com base no compromisso que legitimei ao realizar a pesquisa na escola Boa Vista, pautada no sentido de não somente colher dados e informações na escola, mas, sim, tornar a pesquisa realizada como um compromisso para buscar soluções com base nas problemáticas/ resultados detectados, onde essas soluções serão pensadas e compartilhadas, considerando a coletividade onde a pesquisa foi realizada. Tendo que socializar os resultados da pesquisa realizada com os comunitários, alunos e professores da comunidade e firmar novos desafios/projetos, pois entendo que este é apenas um início de um longo caminho a ser trilhado.

No método etnográfico, a observação dos sujeitos investigados pelo pesquisador torna-se, então, uma observação participante, e esta é sua marca. Aqui, não é possível conhecer sem estabelecer integrações com a realidade investigada; deve-se: 1) entrar na rotina dos sujeitos investigados; 2) participar de suas festas, de seus ritos e de seu trabalho; 3) conversar, rir ou chorar juntos. Ao mesmo tempo, essa interação não significa que o pesquisador vá concordar ou aceitar tudo aquilo que ele presencia no espaço de pesquisa. A necessidade do pesquisador de manter o distanciamento crítico com a realidade investigada é a segunda condição desse método de pesquisa empírica [...] *é preciso familiarizar-se com o estranho e estranhar o familiar*. Por isso, ao mesmo tempo em que o investigador deve interagir com o contexto de pesquisa e notar as possibilidades desse seu envolvimento – propiciadas pela observação participante –, deve também saber colocar-se como um estranho, como um viajante, que sabe observar coisas que as pessoas observadas não conseguem ver, dada a imersão total dessas pessoas na cultura em análise. Além disso, o pesquisador não deve esquecer que é sempre um pesquisador, que está num espaço cultural que não é o seu. Daí a importância de manter uma conduta ética e de respeito com os sujeitos investigados (p. 117).

Segundo Laplantine (1988):

Se é possível, e até necessário, distinguir aquele que observa daquele que é observado, parece-me, em compensação, impensável dissociá-lo. Nunca somos testemunhas objetivas observando objetos, e sim sujeitos observando outros sujeitos. Além disso, se o etnógrafo perturba determinada situação, e até cria uma situação nova, devido a sua presença, é por sua vez eminentemente perturbado por essa situação. Aquilo que o pesquisador vive em sua relação com os interlocutores (o que reprime ou sublima, o que detesta ou gosta) é parte da pesquisa. Assim, uma verdadeira etnografia deve sempre colocar o problema das motivações extra-científicas do observador e da natureza da interação em jogo. Pois a antropologia é também a ciência dos observadores capazes de observarem a si próprios, e visando a que uma situação de interação (sempre particular) se torna o mais consciente possível (p. 169).

E ainda nessa discussão Ludke e André (1986) afirmam que:

O observador como participante é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nesta posição, o pesquisador deve ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo (p. 29).

Como já afirmei, ter a oportunidade de voltar e rever a escola, os/as alunos/as, moradores/as e professores da comunidade foi mergulhar em águas já experimentadas por mim anteriormente. Porém, agora, com outros olhares. Então não poderia ser mera expectadora nesse processo¹². Ineri-me ativamente na escola Boa Vista. Particpei das

¹² Principalmente por ter vivenciado tantos desafios e ver o quanto esta temática me motiva ao mesmo tempo como é desafiadora. Embasada metodologicamente nesse tipo de pesquisa e partindo da decisão política de uma pesquisadora-iniciante considero que as tantas questões observadas no contexto pesquisado precisam ser – no mínimo – compreendidas na instituição em que estou inserida hoje (INC/BC/UFAM), para posterior intervenção.

reuniões com os comunitários. Colaborei na organização dos eventos da escola. Auxiliei a professora em seus planejamentos e preocupações, quando solicitada. Nesses processos complexos, reconheci-me como uma professora/pesquisadora e tentei não permitir, (não sei até que ponto consegui, mas busquei...) que minhas ações se confundissem nesse processo. De entender realmente o que estava fazendo ali (isso muitas vezes foi difícil) e poder apreender as problemáticas, deixando a realidade falar.

Minha intenção era realizar todas as práticas de campo no semestre 2009/2. Mas, de acordo com a necessidade de esclarecer alguns pontos, principalmente relacionado com o entendimento mais aprofundado das relações entre a temática do mundo ribeirinho e o cotidiano da escola que ainda estavam frágeis para mim, decidi voltar ao campo da pesquisa no período de março a abril do ano de 2010, num total de 12 práticas de campo. Como iniciou um novo ano letivo, alguns alunos aprovados para o 6º ano do ensino fundamental já não estudam mais na escola, pois a mesma só trabalha até o 5º ano. Também o professor Victor – sujeito da pesquisa – foi lotado em outra escola da zona rural, até mais distante para ele do que a escola Boa Vista. Pensando no meu objeto de estudo, percebi que não seria necessário mudar de local da pesquisa por causa do ocorrido com o professor¹³.

Nesse caminho adotei os seguintes instrumentos de pesquisa:

Observação Participante: significou a inserção na realidade investigada. Esta foi a forma mais significativa de apreender uma variedade de elementos no *locus* da pesquisa. Observei e participei do dia-a-dia da escola, verifiquei os processos de ensino, vivenciei as idas e vindas dos professores, os desafios enfrentados nas diferentes funções que eles assumem. Participei da organização e realização dos eventos da escola, conversei com alunos e moradores da comunidade. Algo que facilitou a análise dos elementos apreendidos foi a elaboração de um relatório ao término de cada prática. Tal encaminhamento metodológico propiciou que já fosse tecendo as análises no processo das práticas de campo, articulando os dados às leituras realizadas.

Análise documental: foi um importante instrumento na compreensão principalmente da natureza e concepções do programa de formação em que os professores estão inseridos. Foi a possibilidade de aprofundar e completar as informações coletadas.

¹³ Entendi, juntamente com minha orientadora, que poderia analisar minha temática mesmo tendo alguns sujeitos que são diferentes dos primeiros contatos e observações de campo. Então dei continuidade à pesquisa. E para facilitar, o novo professor lotado na escola Boa Vista me autorizou a realizar as observações em sua sala de aula e, inclusive, concordou em participar do trabalho sendo um dos professores/sujeitos da pesquisa.

Entrevista semi-estruturada: foi imprescindível para o entendimento da problemática, principalmente para entender as perspectivas dos sujeitos¹⁴. Significativas, para entender o processo histórico da comunidade Boa Vista, foram também as entrevistas com dois comunitários. Mesmo não sendo objetivo da pesquisa conhecer a história da comunidade, entendi que não poderia escapar dessa questão que foi muito relevante para entender as lutas travadas em torno da educação escolar da localidade¹⁵.

A pesquisa foi realizada na escola Boa Vista, Município de Benjamin Constant-AM, e contou com a participação de 5 sujeitos (3 professores e 2 comunitários). Os nomes explicitados na Dissertação são os verdadeiros já que os sujeitos concordaram em mencionar seus próprios nomes. Um professor até afirmou: “*se é como uma forma de nos ajudar e de colaborar para superar as dificuldades pode colocar o meu nome mesmo*”¹⁶ (CADERNO DE CAMPO, 2010, p. 54).

Os critérios estabelecidos para a escolha da escola e dos sujeitos foram os seguintes: primeiro, por ser a escola onde já convivi anteriormente e por atender alunos do ensino fundamental. E, principalmente, pela proximidade da sede do Município, o que favoreceu minhas idas a campo. Então, escolhida a escola, conseqüentemente estavam escolhidos também os professores. E todos os três professores concordaram em participar da pesquisa.

Com base na abordagem qualitativa e nos referenciais metodológicos da pesquisa etnográfica, entendo que descrevo especificamente uma forma de cultura escolar, no caso aqui tratado, descrevo e analiso a cultura escolar da escola investigada. Neste sentido, essa investigação assume algumas características da etnografia “emprestada” à educação, que segundo André (1995), trata-se da descrição densa da cultura escolar. Esta descrição é acerca do processo educativo, com suas especificidades.

Nesse sentido, o pesquisador tenta gradativamente aproximar-se e inserir-se no contexto natural investigado, perdendo, aos poucos, a posição de estranho no grupo. Assim, o processo de interação no grupo investigado é gradual e lento, pois aos poucos o pesquisador vai se inteirando e compartilhando dos significados do grupo estudado.

¹⁴ A entrevista semi-estruturada auxiliou bastante, pois os sujeitos ficaram mais a vontade. Então explicava a eles que precisava utilizar o gravador de voz (pois não teria condições de registrar tudo o que eles falavam). A partir daí ficaram a vontade com as perguntas/roteiro (ver Anexo) que fazia e assim pude lançar mão desse importante instrumento de coleta de dados. Foi importante porque permitiu formular perguntas aos entrevistados onde abordaram as questões livremente e também nas conversas surgiam outras questões.

¹⁵ Essa inclusão foi condizente com o que acredito com relação a dar voz aos sujeitos locais. Ver as histórias desses sujeitos e, principalmente, sendo contadas por eles, fez aumentar a “crença e a fé nas pessoas” e apostar ainda mais que o nosso compromisso maior é com a classe menos favorecida.

¹⁶ Os depoimentos/falas dos sujeitos da pesquisa estarão em fonte itálica para diferenciar dos teóricos citados no decorrer do trabalho.

O trabalho de análise dos dados coletados foi extremamente exaustivo. Li e reli todas as anotações contidas no caderno de campo. Depois, como já afirmei anteriormente, escrevi todas as anotações das práticas de campo em forma de relatório. Esta prática facilitou muito o trabalho de análise, pois lendo e relendo todo o material começava enxergar melhor as categorias que surgiam e até certo ponto modificar algumas que existiam no início do trabalho.

Como concebe Minayo (2000), o primeiro momento de operacionalização da análise é referente à ordenação dos dados, que consiste no mapeamento de todo trabalho, com esse entendimento transcrevi todas as entrevistas, organizei os relatórios da observação e fui relacionando com as leituras dos teóricos por categorias.

Na categoria formação de professores e os desafios em atuar em contextos ribeirinhos, foi imprescindível a análise de documentos e o uso das entrevistas com os professores no sentido de analisar seus processos de formação e entender se as temáticas do rio, da vida, da cultura do mundo ribeirinho, vivenciadas por eles, aparecem nos cursos de formação que eles estão inseridos. O processo de observação foi indispensável para entender e analisar as relações das temáticas do rio, da vida e da cultura do mundo ribeirinho e o cotidiano da escola.

Na fase de classificação dos dados, a qual consiste no fundamento teórico relacionado com os dados obtidos, o que facilitou bastante foram as sugestões de leitura das disciplinas do Mestrado, mais especificamente a da Linha “Formação e práxis do/a educador/a frente aos desafios amazônicos” – Linha de minha vinculação – bem como as constantes orientações precisas, mesmo que, na maioria do tempo, à distância¹⁷.

¹⁷ Por ser aluna da Turma “Mintra” – que acolheu na seleção, um grupo de docentes da própria UFAM, ligados aos novos Campi, no interior do estado. Após as disciplinas, os mestrandos voltaram para suas Unidades.

1.1 – Sobre o campo da pesquisa: conhecendo o município de Benjamin Constant/AM

Figura 1



Porto da cidade. Foto: Jarliane da Silva Ferreira. Nov/09.

Estamos inseridos em um espaço de enorme extensão territorial, onde a biodiversidade e a sociodiversidade são singulares. Singular não no sentido de paisagens que se repetem, de geografia uniforme e de populações homogêneas; é singular por características próprias e diversas; considerada plural desde a geografia aos aspectos culturais. Refiro-me à “Amazônia das águas”, entendida assim por ser uma das principais características da região, pois esse cenário é marcado pela relação de sujeitos que vivem, convivem e sobrevivem principalmente dos rios, lagos, furos e igarapés ao longo da região.

Nesse sentido, não podemos cair na armadilha de pensar a região de forma monocultural, desconsiderando toda a diversidade existente. Como bem pontua Oliveira (2004) “muitas vezes se analisa o espaço amazônico de forma homogênea, desconsiderando-se a sua multiculturalidade e sócio-biodiversidade, desconsiderando-se, inclusive, a identidade de cada povo que vive e convive nesse espaço amplo e diverso, que pode ser caracterizado não como Amazônia, mas como Amazônia” (p. 23).

Nesses espaços amazônicos, se situam localidades que estão distantes dos grandes centros urbanos. Tais espaços, muitas vezes considerados rurais, possuem uma diversidade sociocultural significativa, caracterizada pelo modo de viver, de criar, de conviver, de produzir de suas populações.

Dentre essas localidades, encontra-se o município de Benjamin Constant/Amazonas, campo onde se realizou esta pesquisa, mais especificamente em uma comunidade ribeirinha do município.

O município de Benjamin Constant possui uma heterogeneidade marcante, possui variedades e misturas de povos indígenas (exemplificando os Tikuna e Cocama, entre outros) e não-indígenas, de nacionalidades diversas, devido à fronteira entre Peru e Colômbia. Faz parte de um complexo fronteiriço internacional (Brasil, Peru e Colômbia), situado na Mesorregião do Alto Solimões, com desafios sócio-educacionais que merecem pesquisas aprofundadas. Essa variedade e mistura de povos indígenas e não-indígenas, constituem-se, na maioria das vezes, de: agricultores, seringueiros, trabalhadores rurais, pescadores e/ou ribeirinhos.

O município de Benjamin Constant, criado pela Lei Estadual nº. 191 de 29 de janeiro de 1898 possui uma área geográfica correspondente a 8.742,6 Km², e dista de Manaus 1.120 Km em linha reta, e 1.628 Km por via fluvial. Com uma população total de aproximadamente 31.195 habitantes¹⁸. Localiza-se na microrregião do Alto Solimões, mesorregião do Sudoeste Amazonense.

O nome do município foi dado – por sugestão do general Cândido Mariano Rondon, quando chefiava a Comissão Mista de Letícia – em homenagem ao general Benjamin Constant Botelho de Magalhães, o incentivador do movimento de 15 de novembro de 1889.

A história do município não escapa às diversas lutas, revoluções, perdas e conquistas que constituem as trajetórias das diferentes localidades do país. A história dessas localidades inicia principalmente com a presença de colonizadores na região. Com essa ocupação veio sempre presente a religiosidade trazida pelos colonizadores jesuítas, e mais particularmente, na história do município, a presença marcante dos capuchinhos-franciscanos que chegaram na região trazendo um princípio de educação pautado em valores cristãos.

Os relatos a seguir são com base no livro sobre Benjamin Constant (SILVA, 1989). Segundo esses relatos, havia muitos indígenas onde hoje é o município, principalmente Ticuna, que habitavam a região após a saída dos Oma'gua, pois estes eram inimigos. Hoje esse número já é bem menor, devido ao processo de ocupação e exploração da Amazônia e do país como um todo.

O município em 1889, tinha sede instalada no povoado de Remate de Males, um seringal próximo ao atual município de Atalaia do Norte. Essa localidade era de fácil acesso ao transporte da borracha na época. Com isso, Remate de Males teve um crescimento econômico muito rápido. E assim, no dia 12 de outubro de 1904, esse povoado passou à

¹⁸ De acordo com a estimativa IBGE/2009, disponível no endereço eletrônico: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 24/08/2008.

condição de vila. Entre 1904 a 1910, a vila de Remate de Males teve o mais próspero e significativo comércio da região do Alto Solimões (SILVA, 1989).

Porém, a maior parte da população se viu obrigada a sair da vila devido às grandes alagações. As pessoas, aos poucos, foram mudando para outro povoado com o nome de Esperança, na Foz do rio Javari. Também com o declínio da borracha, já não havia muitos motivos para permanecer em Remate de Males. Com isso, o local foi totalmente abandonado e, devido aos deslizamentos das terras após as grandes cheias, hoje, essa localidade não existe mais.

Como a população veio para Esperança, a sede do município passou então a ser nesta localidade. Em 1934, por indicação do General Rondon recebeu um novo nome: Benjamin Constant e, finalmente, em 1938, a localidade passou a ser considerada cidade. E em 1952 foi criada a Comarca de Benjamin Constant.

Com o passar do tempo, a cidade foi crescendo em vários aspectos. Hoje possui várias festividades, Festa de Boi-Bumbá no mês de junho, além de algumas realizações de festas culturais em escolas indígenas e eventos como “Canta Caboclo Canta” que proporciona mostrar as tradições e culturas local. Tem também festas religiosas, como a da Imaculada Conceição (padroeira do município celebrada no dia 08 de dezembro) e de São Francisco de Assis as quais possuem o maior número de devotos. Também realiza os Jogos Estudantis do Alto Solimões – JEAS, geralmente no mês de setembro. Comemora-se anualmente com gincanas, jogos esportivos, mini-maratonas, a festa de aniversário do município.

Hoje, o município possui hospital, postos de saúde, escolas públicas e particulares, instituto de ensino superior, grandes comércios, micro-empresas, praças, lanchonetes, restaurantes, hotéis, hospedarias, delegacia, agência bancária, casa lotérica, os três poderes, estações de rádio, internet, drogarias, correios, bares, sítios, fazendas, praia (conhecida como praia do Pacu, que aparece no período das secas – mês de setembro).

O principal acesso ao município é por vias fluviais. Os barcos saem da capital (Manaus) e passam cerca de 06 a 07 dias para chegar a Benjamin Constant. Outra opção de acesso, porém mais dispendiosa, é o transporte aéreo. O aeroporto localiza-se em Tabatinga (cidade vizinha), de onde – posteriormente, para concretizar o acesso ao município – navega-se em balieiras¹⁹ numa viagem de aproximadamente 20 a 30 minutos. Atualmente, Benjamin Constant tem ligação com o município de Atalaia do Norte através da construção da BR 309, intensificando o fluxo de pessoas entre os dois municípios. Também pode se transitar pela

¹⁹ Tipo de barco utilizado para travessia entre Benjamin Constant e Tabatinga e a cidade da fronteira-Letícia/Colômbia.

fronteira do Peru, em Islândia, onde o acesso é feito através de barcos pequenos denominados *peque-peque* ou *motor rabeta*.

A população sobrevive da pesca, agricultura, pecuária, piscicultura, bem como atividades comerciais. Os órgãos públicos são as principais fontes de emprego no município.

Oficialmente, além do Centro, o município possui 06 bairros: Umarizal, Colônia I e II, Coimbra, Bom Jardim, AGROPALM e Cidade Nova. Possui ainda 01 assentamento – Crajari e 52 comunidades rurais/ribeirinhas.

O município possui 12 escolas públicas na zona urbana e 58 na zona rural²⁰, além de 04 instituições particulares de educação infantil. Não podemos negar os avanços que já foram alcançados na educação do município, principalmente com a aprovação do FUNDEB, os programas (Merenda escolar, Apoio ao transporte escolar, Dinheiro Direto na Escola) e os recursos do governo federal em parceria com Estados e Municípios, no regime de colaboração.

São vários os cursos de formação continuada sendo oferecidos no município: Gestar II, Escola Ativa e Proletramento. Através da intervenção das Universidades (UFAM e UEA) – que realizaram vários cursos de licenciatura no período de 1990 a 2008 nesse município – a quantidade de professores graduados fixados nas escolas situadas nas localidades do interior representa hoje, aproximadamente, 50% dos professores que atuam na zona rural. Estes já possuem nível superior ou estão cursando cursos de licenciatura plena, segundo os dados da Secretaria de Educação Municipal. E, atualmente, com a implantação permanente da Universidade Federal do Amazonas (com o Instituto de Natureza e Cultura), cerca de 70% dos profissionais da educação possuem ou estão cursando nível superior, o que rompeu, na maioria dos casos, com a constante figura do/a “professor/a leigo/a” na área rural, possibilitando a esses/as professores/as formação inicial para o exercício do magistério.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/BC), há no município um total de 686 professores na rede municipal de ensino. Desse universo, 521 atuando com ensino médio, com acadêmico ou magistério ou cursando o nível superior e 236 com graduação completa e 16 com Pós-graduação. Desses professores, 424 são efetivos e 262 são contratados temporariamente. Um fator positivo foi a realização do concurso público municipal no ano de 2006 e que especificava um número X de vagas para professores na área rural e outras vagas para área urbana.

²⁰ Essas informações foram fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED/BC, ano 2010.

O número de professores que atua na área rural do município corresponde a um universo de 380. Tal dado reflete a predominância de professores que atuam na zona rural, atendendo aproximadamente 5.869 alunos. Em contrapartida, o município apresenta alguns números que merecem ser considerados. Possui uma das maiores taxas de analfabetismo do país, principalmente, na área rural, apresentando 27,8% de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. E ainda apresenta o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) inferior a 3,0 pontos, na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, um dos menores índices apresentados no país²¹.

Possui o IDH igual a 0,64²², que comparado ao do país, retrata as condições historicamente produzidas para a qualidade de vida dos cidadãos dessas localidades. Apresenta lamentavelmente o IDI igual a 0,396 (segundo dados da UNICEF²³); esse dado reflete mais fortemente na área rural do município, onde vive e trabalha a população mais carente do município.

Na incursão que já fiz durante o período de quase uma década no meio rural do município de Benjamin Constant, como professora nas escolas rurais, como coordenadora do Proformação e agora como professora e pesquisadora, constatei ainda alguns desafios que impedem o desenvolvimento de uma educação com qualidade social nessas localidades. Constato a precariedade do transporte escolar utilizado pelos professores e alunos; a ausência de materiais didáticos de suporte para as aulas; a desvalorização de professores, seja pela ausência de plano de carreira atualizado e discutido com os trabalhadores da educação²⁴, seja pela falta de salário digno e de formação continuada; e professores que exercem outros trabalhos além da atuação docente, dentre outros fatores que negam a garantia de uma educação de qualidade para todos.

²¹ Apresentou 3,0 pontos para as escolas públicas municipais nos anos iniciais e 2,8 correspondente aos anos finais de acordo com IDEB, 2009.

²² O IDH – Índice de Desenvolvimento Humano calculado em 2004 está disponível em www.seplan.am.gov.br. Acesso em 20/05/2010.

²³ O IDI/2004 – Índice de Desenvolvimento Infantil foi apresentado na Conferência realizado no município de Tabatinga/AM, nos dias 25 a 27 de março de 2008, com o tema “Capacitação de Articuladores Municipais do Alto Solimões na Construção da Agenda Criança Amazônica”, com base também nas Metas do Milênio. A preocupação se dá a partir dos dados críticos que muitos municípios do estado do Amazonas apresentam. O IDI é calculado a partir da escolaridade dos pais, serviços de saúde, serviços de educação.

²⁴ Entendo essa terminologia no sentido de contemplar todos os sujeitos que estão diariamente inseridos no contexto escolar, desde o/a gestor/a ao porteiro, merendeira, serviços gerais, secretários/as, professores/as, enfim, todos os servidores presentes na escola.

1.2 – A comunidade Boa Vista

Figura 2



Vista parcial da comunidade Boa Vista – local da pesquisa.
Foto: Jarliane da Silva Ferreira. Mar/2010.

A história da comunidade Boa Vista tem por trás deste nome – Boa Vista – marcas de lutas de uma população que resiste em meio a tantos desafios e conquistas em terras que são consideradas de várzea. No entendimento de Chaves (1990), essas terras possuem características próprias e representa para a população que nela vive uma relação de propriedade provisória, dependendo de sua utilização para o trabalho.

A primeira característica refere-se à sua relação com a terra; as áreas de várzea, onde se origina a pequena produção, estão situadas nas margens dos rios de águas barrentas e são consideradas terras livres, sendo permitido o uso, em benefício próprio, de quem nela reproduz sua existência. E a condição de terras públicas não faculta a relação de propriedade, e sim a de posse entre os produtores e as terras (Lei Federal nº 271/1967) (CHAVES, 1990, p. 02).

Logo, esses pequenos produtores são considerados posseiros e conseguem as terras por meio do trabalho realizado. Esse trabalho diretamente com a terra de várzea, como plantações e o trabalho com roça, tem seu período de acordo com as cheias e secas da região. Então, “conjuga-se a essas características o fato de serem as várzeas terras produtivas ciclicamente, isto é, somente podem ser cultivadas por seis meses durante o estio, após fertilização natural propiciada pelas enchentes” (CHAVES, 1990, p. 4).

Seu Bonifácio, um dos fundadores da comunidade e sujeito da pesquisa, fala claramente o que representam as terras de várzea e esclarece:

A terra é da marinha. A terra baixa é da marinha, uma terra que não tem dono. Por ser terra de várzea. É seu porque está morando, está cuidando, aí quando você sair... é de outro. A terra firme não, tá demarcada. Demarca, tira um documento. Pronto! (CADERNO DE CAMPO, p. 74, 2010).

A comunidade é muito jovem. Foi fundada em 1988, segundo os moradores mais antigos. Essa pequena história, trazida neste momento do trabalho, foi construída com base nos relatos dos moradores mais antigos da comunidade: Senhor Bonifácio Córdova (primeiro presidente da comunidade) e Senhor Manoel Córdova (atual presidente). Eles foram (segundo seus depoimentos) os primeiros a chegar à comunidade, juntamente com aproximadamente 20 famílias.

O Senhor Bonifácio foi o primeiro presidente da comunidade, por determinação do prefeito da época e com o aceite dos moradores. Ele explica que seu papel era chamar o povo para reuniões, aconselhar, distribuir os materiais entre todos.

O Senhor Manoel relata o início da sua própria história na comunidade e, conseqüentemente, fala da história da própria comunidade que ele ajuda e ajudou a construir.

Primeiramente, porque nós fomos retirados de nossa área. Nós morava no Bom Intento. A área foi dividida. Nós tava dentro da área dos indígenas, e demarcaram a área e nós não sabia. Deram apenas 24 horas pra sair da área. Saímos todos nós, as famílias que morava lá na comunidade, que era Bom Intento II. Todos fomos retirados. Uma parte foi pra Santa Luzia (comunidade de Benjamin Constant/AM), a outra veio pra ponta de baixo que é a comunidade hoje. Bem, por que que saímos? Porque foi a FUNAI que nos tirou. A FUNAI e a federal. Tinha que liberar a área porque era dos indígenas. E aí que aconteceu com esse pessoal que foi retirado dessa área? Nós fomos para o Peru. Tirado assim como que tirasse assim - que Deus o livre - uns criminosos. Como se tivesse feito alguma coisa de mal na comunidade. E nós passamos para o Peru e passamos mais de 48 horas, exclusivamente, todos nós fomos retirados como quem se tira uns animais (Senhor Manoel, 56 anos, presidente da comunidade, CADERNO DE CAMPO, p. 82).

Segundo os relatos, pude perceber a forma como esses povos foram tratados. Mas com muita força de vontade de vencer, resolveram agir e tomaram providências. Falaram com o prefeito da época e contam que ele se mostrou muito atencioso e disposto a ajudar as pessoas que vivenciavam aquela situação.

O prefeito disponibilizou ajuda para construção de algumas casas. Assim, essa população se instalou nessa localidade, que hoje é a comunidade, depois de deixar para trás sonhos, suas plantações, suas roças. Nada puderam trazer.

Com o passar do tempo, perceberam que estavam precisando de uma escola, pois já havia 55 crianças sem estudar. Então, procuraram o prefeito para conseguir o que era de direito. Antes verificaram um terreno pequeno, somente para a construção de uma pequena

escola. Era uma área apenas de 12m por 10m. Então, apareceu a suposta dona do terreno que apresentou queixa ao juiz e todos foram chamados no cartório. Segundo o relato do senhor Manoel, esse momento foi muito difícil, principalmente com a declaração feita pelo juiz.

Chegamos lá o juiz falou e não deu autorização pra ninguém falar. Só quem ia falar era ele. Ele disse pra nós e eu tava ouvindo. Aí eu fiquei e pedi licença dizendo: “Doutor eu queria falar só três palavras”. E ele disse: “Não tem. Eu já falei pra vocês parar e se continuar vou prender vocês todos”. A única palavra que ele disse pra nós foi. “Quem tiver condições mande educar seus filhos em Benjamin que aqui tem colégio e quem não tiver que fique por lá mesmo” (Senhor Manoel, CADERNO DE CAMPO, P. 85, 2010).

E o senhor Manoel ainda continua:

Aquilo me chocou. Porque ele tinha condições. E como nós não temos... O pessoal naquele momento pensou em parar com tudo. Aí eu tomei a frente e disse: “não vamos parar por aqui não, a gente sofre, mas ganha a guerra lutando. Temos prefeito, temos vereador, temos presidente da câmara, vamos conversar com nossas autoridades. Porque correndo atrás, a gente consegue. Ficar parado não consegue nada” (CADERNO DE CAMPO, p. 86, 2010).

As pessoas continuaram na luta por uma escola e, segundo os depoimentos, conseguiram uma escola na comunidade e no mesmo local que supostamente tinha um dono. Porém, as autoridades orientaram que eles poderiam utilizar, já que as terras estavam desocupadas e não estavam sendo utilizadas para plantação.

Quando estavam começando a construção, o esposo da suposta dona da terra apareceu e solicitou negociação com os moradores. Como eles já estavam orientados pelo prefeito, pediram para ele ir falar com ele. Depois disso, nunca mais a suposta dona do terreno apareceu.

Após algum tempo, a primeira escola já estava mostrando sinais de destruição e, conforme depoimentos, percebi a continuidade de lutas por melhores escolas, mesmo em meio aos entraves.

A primeira escola foi fundada lá na frente mais ou menos 500m. Quando entrou o novo prefeito e o novo secretário de educação a primeira escola tava destruída e pedimos pra reformar a escola. Já havia mais de 4 anos da construção da primeira. Então, o secretário mandou derrubar e disse que iria construir outra. Mas ele não falou nada com o prefeito. O secretário mandou, e nós tiramos. E também a antiga escola ficava muito distante. Quando nós fizemos a reunião e tiramos a escola, o prefeito soube e aí deu problema porque retiramos sem a autorização dele. Depois disso, ele disse que o problema era nosso. E disse que havia mandado só reformar e não construir outra. Porque, segundo ele, quando um prefeito constrói uma escola, o outro não pode derrubar e fazer outra, tem que fazer em outro lugar e melhor. No dia da reunião nós tava lá com um padre e ele disse que nós tava fazendo uma coisa sem conhecimento do prefeito. Aí eu disse que nós não sabia porque veio o secretário de educação e deu uma ordem e não entrou em contato com o prefeito. Aí o prefeito mandou a madeira só pra reformar e a madeira não deu. Noutro dia o prefeito de Islândia (Peru) passou por aqui e se compadeceu de ver a escola sem ser terminada. E os alunos estudando em uma casa de um dos comunitários com mais de 50 alunos. Já era outro professor. Então o prefeito de Islândia/Peru disse que iria fazer a escola ainda mais superior. Quando o padre soube do ocorrido foi falar com o prefeito de Benjamin. Então no outro dia as madeiras para terminar a escola chegaram. E hoje esta antiga escola é o centro COMUNITÁRIO (CADERNO DE CAMPO, P. 88, 2010).

Dessa forma, percebi que os moradores estavam sempre lutando por melhores condições de educação para seus filhos e que os processos de educação escolar para essas localidades passavam por meio a muitos “banzeiros” para poder ser concretizados.

Hoje, a comunidade tem 20 famílias, totalizando 81 pessoas. Há duas comunidades muito próximas – Bom Intento II e São Francisco – e, segundo relatos de moradores, elas não conseguem se unir devido a brigas internas.

A comunidade Boa Vista possui uma escola, um centro comunitário e aproximadamente 15 casas. Não dispõe de posto de saúde, nem de igrejas. Conta com uma agente de saúde que – nos casos graves – encaminha os comunitários para o hospital na sede da cidade.

As principais atividades de lazer são o futebol e o banho no rio que passa em frente à comunidade. A maioria das famílias tem motor rabeta próprio para as constantes viagens que fazem até a sede da cidade para compras, levar e trazer os filhos à escola e para passeios.

No período da seca, as terras próximas à comunidade e a própria comunidade atraem muitas pessoas para o cultivo de melancias, macaxeiras, milho e jerimuns. Então, alguns moradores cultivam esses alimentos também para comercialização no mercado municipal da cidade.

O Senhor Bonifácio diz como ele vê a atual comunidade, fala dos desafios e de suas mudanças.

Aqui antigamente tinha muita fruta e não alagava tanto. Hoje, dá muita melancia, milho, roça. Naquele tempo, quando entrei, virgem Maria! Era muita gente. Agora tá diminuindo. Dão duro pra fazer farinha, roça, e aí vem a água. Agora não dá nem pra plantar direito. Você planta, depois de cinco mês, seis mês apodrece, mesmo sendo terra nova! (Senhor Bonifácio, 91 anos, um dos moradores/fundadores da comunidade, CADERNO DE CAMPO, P. 74, 2010).

Os estudos sobre o município de Benjamin Constant e a comunidade de Boa Vista foram significativos à medida que possibilitaram evidenciar informações e parte dos processos históricos das localidades – onde a pesquisa foi realizada – a fim de compreender elementos que fazem parte de algo mais amplo e que permeiam o contexto escolar. São necessários os esclarecimentos desses elementos para facilitar a compreensão da temática em estudo.

CAPÍTULO 2

2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA NOVA POLÍTICA PARA CONTEXTOS RURAIS

A fim de compreender e situar a educação rural/ribeirinha, faço aqui algumas considerações a respeito da temática da “Educação do Campo”, compreendendo-a como uma nova política de educação para contextos rurais do país.

Para tratar dessa nova política de educação, inicio trazendo para a discussão algumas concepções que marcaram a história da educação em contextos rurais, principalmente no século XX. Trago com mais força a nova política da Educação do Campo como forma de superação do antigo paradigma da educação rural. Ainda nessa discussão faço algumas considerações em torno da nomenclatura “Educação do Campo”, com objetivo de contextualizar essa nova concepção de educação escolar para o espaço rural/ribeirinho.

Não é objetivo construir análises aprofundadas acerca da história da educação rural no país, nem tampouco tenho a intenção de reconstruir a história (os autores da área a fazem com precisão), nem reiterar o já dito, mas não poderia deixar de tratar de uma determinada conjuntura com o aporte da ciência histórica. Nesse sentido, faço um breve recuo histórico percebendo que a escola do campo esteve (na maioria das vezes) desarticulada das reais necessidades de suas populações.

2.1 – O velho paradigma da educação rural e o predomínio do “ruralismo pedagógico”

Grandes discussões acerca da educação se dão na Primeira República. É colocado em questão o modelo educacional herdado do Brasil Imperial, caracterizado principalmente pelo seu caráter elitista.

Nesse período, a crença na educação como via para transformações sociais e econômicas era crescente. Acreditava-se que, através do processo escolar, o país alcançaria o *status* de progresso e produtividade de países desenvolvidos. Como afirma Leite (2002):

A República Velha pretendeu a inserção do Brasil na modernidade do século XX, buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo. A “República Educadora” estabeleceu a escolarização como alavanca para o progresso, criando na sociedade brasileira da época um novo projeto de vida, em verdade, uma utopia (p. 27).

Mesmo em clima de forte “entusiasmo pedagógico”, a educação destinada aos contextos rurais não recebeu a atenção necessária que possibilitasse grandes mudanças qualitativas. O processo educacional para essas localidades continuou em desordem e silenciado, como fora historicamente.

Paiva (2003) expressa bem esse momento na história da educação do país. Para a autora:

Foi efetivamente o fortalecimento do processo de industrialização durante os anos 10 – acompanhado do impulso inicial de urbanização e acenando com possibilidades de modernização – que colocou para a sociedade brasileira de forma definitiva a necessidade da difusão do ensino elementar, da forma que – mais tarde – a revolução de 30 trará ênfase à promoção do ensino técnico profissional (p. 30).

Na verdade, a lembrança pela educação rural só ocorreu devido ao processo desenfreado de migração interna aliado a graves problemas sociais que iniciaram nas décadas de 1910 e 20, quando um número considerável de rurícolas deixou o campo em busca de se enquadrar no processo de industrialização mais amplo que chegava ao país. À medida que o país se industrializa, as pessoas do campo eram seduzidas – e isto também era incutido pelo novo sistema vigente – a acreditar na possibilidade de vida melhor na cidade. E, como mostra a história, tal “promessa” de mobilidade social e as expectativas que ela gerava, nem sempre aconteciam. Logo, o “sonho urbano” acaba se transformando em um longo pesadelo. A população rurícola, que migrava para a cidade, vivia um processo de afastamento de suas

atividades originais, ocorrendo, nesse processo, um choque entre valores e referências do meio rural para o meio urbano. Assim, aquilo que era um sonho de mudança transforma-se em uma enorme frustração vivenciada pelos camponeses na área urbana.

Nesse momento, principalmente a elite dominante pensava em desenvolver estratégias para manter os camponeses no campo. Entendemos que a “preocupação” e “atenção”, em manter o camponês no campo, escondiam em si o medo de um caos e revoluções sociais que o êxodo rural pudesse causar. Os industrialistas e mesmo os agraristas – defensores da ordem social – uniram-se na mesma luta com objetivo de fixar o homem no campo por meio da educação (LEITE, 2002).

Inicia-se nesse período o “ruralismo pedagógico” que, segundo Maia (1982), pretendia criar “uma escola integrada às condições locais regionalista, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo” (p. 27).

Em outras palavras, Paiva (2003) posiciona-se afirmando que:

O ruralismo pedagógico foi a tentativa de fazer o homem do campo compreender o sentido rural da civilização brasileira e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra; para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à cultura rural (p. 137).

Ainda era marcante nesse período a idéia do campo como único meio de produção viável que sustentasse o país. A riqueza teria como origem somente a produção agrícola. Essa tendência também contribuiu para o fortalecimento das idéias ruralistas persistentes no Brasil. No entender de Calazans (1993), o ruralismo pedagógico via a escola rural como um “aparelho educativo organizado em função da produção” (p. 26).

As grandes efervescências em vários setores desse período contribuíram para o debate e a luta por uma educação diferenciada e para todos, inclusive para as diferentes populações que residiam no campo. Com a forte industrialização e a crença na escolarização como instrumento para o progresso, havia a necessidade de criação de um novo paradigma educacional para o país.

Almeida (2005) cita o olhar atento de Pesavento e afirma que “há uma redefinição do papel do Estado brasileiro que precisa se adequar à nova ordem mundial, à dinâmica da acumulação do capital passando de agrário para industrial”.

2.2 – O caráter modernizador presente na educação rural

Estamos em meados do século XX (Estado Novo 1930-1945), a porta para a modernização. A escola urbana seria o principal suporte para o ideário científico-industrial. No dizer de Leite (2002), “a escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário como suporte para a industrialização, e, a priori, o processo escolar rural permaneceu inalterado” (p. 30).

Logo, o modelo escolar urbano era o principal guia pedagógico para as escolas rurais. O ideário em adequar a escola às reais necessidades dos educandos rurícolas ficou bem mais na teoria que na prática. E as contradições fortemente marcadas pelas condições físicas, pedagógicas, financeiras e administrativas entre as escolas da cidade e do campo não eram levadas em consideração. Em outras palavras, a diferença nas condições entre as escolas da cidade e do campo eram “consideradas naturais” (LEITE, 2002).

Há, nesse sentido, outra tendência na sociedade e, conseqüentemente, no sistema educacional do país: a escola urbana era condutora político-pedagógica das escolas rurais. A nova ordem econômica impõe novos parâmetros que correspondem à modernização do país pela via da industrialização e urbanização. O mundo urbano passa a ser o referencial, o condutor das políticas educacionais.

As escolas, de modo geral, deviam preparar o aluno para as novas exigências econômicas e sociais do momento. O discurso pelas peculiaridades de cada região a ser considerado no currículo das escolas rurais e urbanas foi esquecido. Alguns pesquisadores da época já denunciavam a falta de identidade das escolas, com mais força na escola rural, já que as escolas da cidade muitas vezes foram as condutoras do processo educativo.

Almeida (2005), citando o olhar de Lourenço Filho, afirma que:

A escola da roça, regra geral, é a mesma escola verbalística da cidade, com as mesmas tendências literárias e urbanistas, que falha, assim, por inteiro, à missão que deve cumprir. Nos meios rurais, a escola deve tender [...] a um aprendizado agrícola, quando mais não seja para aguçar a curiosidade dos meninos da roça [...]” (p. 283).

Apesar da aprovação da Constituição de 1934²⁵ – que reconheceu a educação como direito de todos e dever dos poderes públicos – a escolarização para área rural permanece um “arremedo” do ensino da cidade, existindo para a população que vivia no meio rural acentuada desigualdade ao acesso e à aprendizagem na escola básica.

Nesse período, somente em 1937 a escolarização rural recebe alguma atenção com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a arte e o folclore. A atenção ao ensino e aos altos índices de analfabetismo na área rural foi discutida no Congresso Brasileiro de Educação que enfatizou principalmente as tendências nacionalista-burguesas do Estado Novo (LEITE, 2002).

Através de muitas discussões e reivindicações ocorridas no período pós Getulista, a educação rural passa a ser considerada tanto em nível de Brasil como em nível internacional. Criam-se Campanhas, Comissões, Projetos sócio-educativos e Centros de treinamentos para professores, Semanas Ruralistas (seminários, palestras, debates), Conselhos Rurais. Dentre as diversas atividades e programas implantados no país destacaram-se as Missões Rurais, a Extensão Rural, Campanha Nacional de Educação Rural – todos com objetivo maior de “combater à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância e outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural” (LEITE, 2002, p. 33-4) e, principalmente, fixar o homem no campo.

Admitidos os consideráveis feitos através dos programas e convênios instalados no país, não podemos deixar de considerar que contribuíram para o fortalecimento da dependência ideológica dos grupos rurícolas. A convivência democrática foi interrompida pelo poder do grupo dominante. Apesar de todo esforço empregado pelos programas e projetos do governo e entidades internacionais para fixação do homem no campo, o êxodo rural reiniciou-se fortemente nas décadas de 1950/60. Constata-se que independentemente do sucesso ou não dos programas, tal política não iria impedir o grande êxodo rural.

Apesar da implantação de vários programas e projetos nesse período, percebemos uma forte concepção negativa sobre o homem do campo. O camponês era visto como atrasado, sem valor, carente. É forte a idéia de que homens e mulheres desses espaços são considerados seres a serem “civilizados”. Nesse período, a visão da qualidade na “educação integral do cidadão” era aquela “capaz de modernizar o homem brasileiro, de transformar essa espécie de

²⁵ Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores de vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana – Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil, 1934. In: FÁVERO, Osmar (Org.). A Constituição nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Jeca Tatu em brasileiro laborioso, disciplinado, saudável e produtivo” (BOMENY, 2000 *apud* ALMEIDA, 2005, p. 284).

2.3 – A educação rural em leis educacionais - Leis 4024/61 e 5692/71

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (Lei Nº 4024/61), a manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, bem como a garantia da obrigatoriedade escolar para crianças com idade de 07 (sete) anos escolar ficam a cargo do Estado (LEITE, 2002, p. 39).

Segundo Leite (2002), essa obrigatoriedade não resolveu o problema do acesso à escola básica, considerando a precariedade das famílias brasileiras naquela época. O mesmo ocorreu com a responsabilidade dos municípios em relação ao ensino fundamental, pois as prefeituras não dispunham de recursos financeiros e o poder de auto-sustentação das escolas rurais era inexistente. Percebemos que a Lei 4024 omitiu-se em relação à educação rural ficando esta mais uma vez abandonada e submetida ao poderio capitalista e urbano.

Após um longo período marcado pelas concepções do ruralismo pedagógico, do assistencialismo dos programas federais e internacionais, bem como o paradigma do modelo urbano implantados nas escolas rurais, surge nesse contexto certa informalidade no ensino marcada pelos movimentos populares de educação de base – Centros Populares de Cultura, CPC’s e o Movimento de Educação de Base, MEB – desenvolvidos principalmente em contextos rurais do país. Esses movimentos populares em educação tiveram como base ideológica a metodologia de Paulo Freire, marcada principalmente pela oposição ao modelo formal/tradicional que estava impregnado no ensino. Freire propôs uma prática pedagógica pautada na solidariedade e no respeito aos saberes do educando, no qual a consciência política, a economia, a cultura e a sociedade fizessem parte dos conteúdos administrados nesses programas (LEITE, 2002).

Com a ideologia dos militares que assumiram o poder desde 1964, o país sofreu profundas modificações em todos os setores, do político ao financeiro. A interrupção das novas propostas e ações educativas que estavam sendo geridas no contexto educacional marcou o período da Ditadura Militar (1964 a 1985).

Com as concepções militaristas dessa época, a escolarização sofreu novas alterações, dessa vez devido à aprovação das Leis 5540/68 e 5692/71, respectivamente, sobre a reforma de ensino superior e sobre a estruturação do ensino de 1º e 2º graus. A Lei 5692/71,

considerada mais uma reforma de 1º e 2º graus do que propriamente uma segunda LDBEN, não trouxe grandes novidades transformadoras, dado o caráter conservador e autoritário que impregnou o ensino nesse período (LEITE, 2002). A mesma lei abriu espaços para a educação rural, já que considerou as peculiaridades regionais. Porém esse princípio ficou apenas na teoria, considerando a precariedade das condições em que era desenvolvido o ensino nesses espaços. Nesse período também foi marcante o desenvolvimento de projetos especiais como EDURURAL e o MOBREAL, ambos implantados também na área rural por perceber um enorme índice de analfabetismo que persistia no país, principalmente no campo. Segundo Leite (2002), a presença desses projetos confirmou a ineficácia da Lei 5692 quanto ao ensino fundamental urbano e rural, sem considerar que o ensino de 2º grau no campo quase inexistia nesse período.

A crítica que se faz com a implantação desses projetos nesse período é a romântica idéia de pensar que se podia ter qualidade no ensino sem considerar a estrutura política e econômica. Nesse sentido, confirmou-se o caráter elitista do ensino, bem como a garantia do modelo capitalista dependente que se firmava com mais força no período militar.

As novas discussões e lutas em prol de uma educação democrática vão se intensificando ao final dos anos 80, quando o poderio militar não dá mais conta do atual contexto político educacional do país. O clima de reivindicações e experiências democráticas vivenciadas em outros países contagia quem tem esse contato democrático em outros países. Esse clima não demora muito para chegar ao nosso país. É com esse entusiasmo que inúmeras reivindicações e movimentos sociais são organizados no Brasil. Todos com a mesma bandeira de luta: educação democrática para todos.

Esse breve recuo histórico nos faz ver claramente que a escola estava desarticulada das reais necessidades das populações rurais em decorrência das mudanças sociais e econômicas do país.

2.4 – Educação rural nos anos 90

Os últimos anos do século XX são marcados principalmente por movimentos sociais que contestam as formas de dominação e lutam a favor de uma escola mais democrática. Nesse contexto, a escola não pode mais ser considerada somente como um aparelho de dominação, há de se considerar que existem grupos contra-hegemônicos que lutam contra as formas de poder centralizado, autoritário e alienador de grupos dominantes.

Também na década de 90 é notável o número considerável de leis que sinalizam o conjunto de reivindicações e discussões em torno dos rumos da educação no país. Para Shiroma (2003), “a década de 1990 foi profícua na produção de documentos oficiais, leis, decretos e diretrizes que serviram de base para a reforma da educação brasileira” e estas vão embasar as novas políticas públicas educacionais do Brasil, na tentativa de garantir o princípio da qualidade social em todas as escolas do país.

Ainda, nessa conjuntura, há de se considerar a velocidade das mudanças nos âmbitos econômicos, sócio-educacionais, políticos, culturais. O país tende a exigir mais das reformas educacionais, pois, com a rapidez das informações e o crescimento acelerado das novas tecnologias, há, conseqüentemente, outras exigências no âmbito da educação. Para muitos, estamos inseridos na era da informação e do conhecimento; logo, surge a necessidade de uma educação que dê conta das novas exigências desse período.

Nessa conjuntura, também demarcada pela vigência da Constituição Federal (CF/1988), a educação é definida como direito de todo cidadão e como dever do Estado e da sociedade. Isto é, o princípio da qualidade social tem de orientar o desenvolvimento e a manutenção dessa prática social em todo e qualquer espaço do Território Nacional, seja na cidade ou no campo.

A atual Constituição Federal não se refere à educação rural em seu texto, mas, possibilita à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e aos textos constitucionais dos Estados e Municípios o tratamento da educação rural pautada no respeito às diferenças socioculturais das populações que vivem e trabalham no campo.

Nesse sentido, os textos constitucionais e infraconstitucionais devem considerar as peculiaridades de cada localidade, na intenção de construir currículos, formação docente, metodologias e projetos político-pedagógicos próprios e diferenciados que atendam às reais necessidades das populações camponesas.

Em comparação com a Lei 5692/1971²⁶, na qual a Educação rural foi apenas mencionada para respeitar a época do plantio e colheita realizados no campo, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei Nº 9394/1996 trata da Educação

²⁶ Referente à Educação rural, na Lei 5692/71 está escrito:

Art. 11- O ano e o semestre letivos, independentemente, do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

rural em todo um artigo com respectivos incisos e acena um outro olhar para a educação nesses contextos diferenciados. Em seu artigo 28 é estabelecido:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A idéia de educação rural presente na LDBEN/96 não significa que todos tenham uma escola igual com um único currículo padrão, inflexível, pautado num modelo de currículo urbano. Pelo contrário, significa que a educação deve ser acessível universalmente (também em contextos rurais), organizada, desenvolvida no princípio da igualdade na diferença, sob o critério da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos/as educandos/as, e com projetos que partam do contexto sociocultural dos grupos envolvidos nos processos educativos.

Essas necessidades e esses contextos socioculturais são de educandos contextualizados, concretos e históricos, portanto, necessitando de um tratamento igual no âmbito da garantia de seus direitos e um tratamento diferenciado no âmbito da garantia de políticas públicas específicas que considerem suas peculiaridades, numa perspectiva inclusiva.

Candau (2008), citando o olhar cuidadoso de Boaventura de Souza Santos, enfatiza que “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (p. 49). A mesma autora enriquece a reflexão afirmando que “é nessa dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios dessa articulação se colocam” (p. 49).

Está clara esta questão quando Soares (BRASIL, 2002) afirma, no Parecer que trata das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo:

Assim, a decisão de propor Diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional (2001, p. 32).

Kolling, Nery e Molina (1999) também discutem sobre essa questão, afirmando que:

A educação do campo é concebida sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, *ribeirinhos* e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (p. 35).

Todas essas lutas dos movimentos sociais e aprovações de leis educacionais, considerando a Educação para espaços rurais do país, foram profícuas tornando os sujeitos que vivem e trabalham no campo como protagonistas na luta por seus direitos sociais. Nessa conjuntura, há uma considerável conquista dessas populações: a discussão e aprovação de uma nova política pautada nas concepções da Educação do Campo, como foi abordado anteriormente. Nesse sentido, há uma aposta na superação das antigas concepções da Educação Rural a fim de passarmos a considerar essa nova política que traz em seu bojo as reivindicações e interesses dos sujeitos dos espaços rurais.

2.5 – Educação rural ou educação do campo? Outros olhares, novos desafios para contextos rurais/ribeirinhos

Como pudemos perceber, a educação para espaços rurais, historicamente, esteve atrelada a uma educação precária, com poucos recursos. O rural era concebido como espaço inferior, distante, atrasado. Os programas educacionais desenvolvidos no país eram (e muitas vezes ainda são) pensados de forma vertical e elaborados sem a participação dos sujeitos inseridos nesse processo. Conforme Batista (2003):

A educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, apêndice da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade (p. 20-21).

A história da educação rural no Brasil foi silenciada por um longo período, caracterizado pela escassez de pesquisas e um olhar mais atento por parte de pesquisadores para o desenvolvimento da educação neste contexto. Segundo NÓVOA (1994 *apud* ALMEIDA, 2005), as pesquisas educacionais:

[...] deixam na sombra grandes zonas das práticas pedagógicas e dos atores educativos, [...] referem-se às regiões urbanas, esquecendo a importância do meio rural, [...] ignoram sistematicamente os outros, como se eles não fizessem parte da história da educação (p. 278).

Ainda sobre o processo de silenciamento que marcou a educação no meio rural, Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que:

[...] O silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população do campo foi esquecida? Um dado que exige explicação: somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural (p. 8).

Além desse processo de silenciamento que marca a história da educação rural no país, ainda é predominante o tratamento desigual da educação para as populações que vivem no campo. A educação escolar é marcada por uma política com característica compensatória.

Nessas experiências rurais, pouco consideradas, o poder público parece ter investido em ações tímidas, sem levar em conta as diferentes populações que vivem nos diferentes contextos rurais/ribeirinhos, no caso do Amazonas, espalhados à margem dos rios, igarapés, furos, lagos.

Existe ainda uma persistente tendência em deixar a educação rural como segundo ou terceiro plano, sendo as referências educacionais, na sua maioria, urbanas. Nesse sentido, o ensino nas áreas dita rurais muitas vezes continua sendo caracterizado pelo modelo “urbanocêntrico”, com propostas pedagógicas urbanas, pensadas e implementadas sem a participação efetiva dos grupos sociais que residem em contextos rurais. Configura-se, assim, um princípio arbitrário de educação imposto às escolas rurais sem considerar os diferentes sujeitos, suas singularidades, seus valores, suas formas de produzir o conhecimento, sua temporalidade, enfim os sujeitos do campo (muitas vezes) sendo tratados como cidadãos menores, que não usufruem de seus direitos.

Nesse sentido, as ações do Estado traduzem algumas iniciativas reais frente à realidade do campo, mas que não atendem ao conjunto das necessidades que esse espaço apresenta. E, nesse contexto, o Estado deixa nas mãos de professores – com pouca formação, com baixos salários, sem planos de carreira – o sucesso pela qualidade pedagógica nessas escolas. Esses professores figuram no cenário como os únicos responsáveis pelo sucesso educacional.

A fim de superar este paradigma tradicional da Educação Rural, muitos movimentos sociais, sindicatos, homens e mulheres do campo, universidades, ONG’s, pastorais e a própria

instância federal²⁷ lutam por uma política educacional que considere os diferentes grupos sociais que vivem no campo.

Exemplo disso foi a realização da I e II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” em 1998 e 2004, que envolveram sociedade civil e eclesiástica, entidades organizadas, universidades, educadores, movimentos sociais, organizações internacionais, e homens e mulheres, sujeitos, que vivem e convivem em contextos rurais e que têm como bandeira de luta um outro tratamento educacional para essas localidades. O objetivo maior desses eventos se pautou na discussão sobre uma nova política pública que reflita os anseios e as reais necessidades das pessoas concretas que lidam com a educação no meio rural.

Os debates travados nas Conferências Estaduais e, conseqüentemente, na Nacional, acerca da Educação do campo, partiram do princípio de que a atual política educacional inferioriza a área rural, considera o camponês como atrasado, inferior. E, principalmente, há um tratamento pautado na lógica do capital, que vê o campo como espaço para o agronegócio, um lugar de pouca gente, em constante extinção.

Nessa atual conjuntura, as concepções sobre a educação para os contextos rurais têm superado perspectivas autoritárias e ruralistas graças aos vários movimentos sociais que lutam em favor de uma educação voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no meio rural.

Nos estudos atuais, e com o reconhecimento e aprovação das diversas leis no âmbito da educação do campo, muitos autores defendem uma distinção entre as concepções da educação rural e educação do campo.

No que tange a educação dita rural, teóricos como Arroyo (2004), Caldart (2002), Fernandes e Molina (2004) afirmam que esta esteve historicamente atrelada a uma concepção de atraso e de precariedade, persistindo, conseqüentemente, uma visão estereotipada de que nesses espaços devem ser realizados programas assistencialistas e compensatórios para pessoas atrasadas, inferiores que não necessitam de ampla formação para o trabalho com a terra e, acrescento, com a “água” – devido à especificidade da região amazônica.

Nesse sentido, novas políticas estão sendo implementadas nos contextos rurais. Para muitos pesquisadores dessa temática, as novas concepções da educação do campo ultrapassam o enfoque do “ruralismo pedagógico”.

²⁷ A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD em 2004, na qual a Coordenação da Educação do Campo está inserida, representa um importante passo para incluir na agenda oficial das políticas educacionais o direito de uma educação de qualidade para contextos rurais.

A política de Educação do Campo (conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002) defende princípios e procedimentos para construir uma identidade das escolas do campo definida pela sua vinculação a questões inerentes à sua realidade, temporalidade, saberes próprios dos grupos socioculturais, memória coletiva, bem como à rede de ciência e tecnologia, superando nessa perspectiva o ruralismo pedagógico.

Como bem discute Silva (2002):

O parecer sobre educação do campo nos mostra que a temática da educação rural sempre obteve tratamento periférico na legislação e as alterações que ocorreram foram fruto da pressão do movimento social. O mesmo podemos afirmar com relação à educação escolar indígena. Nos dois casos, a luta empreendida pelos movimentos e seus aliados é no sentido de romper com a perspectiva do homogêneo e fazer valer o direito à inclusão, mas, sem sujeição, sem ser obrigado a ‘formatar-se’, a adaptar-se ao modelo eleito como certo, como padrão. Inclusão que se abra ao novo, à multiculturalidade ou, mais além, à interculturalidade, que faça nascer uma nova unidade, que é múltipla (p. 115).

Logo, percebe-se que, graças aos movimentos e suas reivindicações, a educação do campo vem se tornando uma temática mais discutida, conquistando um olhar e um tratamento diferenciados. Diferenciado pelas suas peculiaridades, desde a geografia ao aspecto cultural, mas que devem incluir os mesmos direitos sociais como em qualquer outra localidade do país. É o chamado “direito à diferença” numa perspectiva de igualdade plural.

A concepção de educação do campo se constitui com base em um cenário de lutas e reivindicações do povo camponês por políticas públicas, pois estes sujeitos reconhecem os seus direitos e percebem que não podem ser tratados como pessoas que merecem serviços, concepção característica de uma política assistencialista. Como afirma Caldart (2002):

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento Por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (p. 26).

O campo é um espaço que, como qualquer outro, está se modificando, está em movimento. Nele existem lutas, tensões, organizações e reivindicações de pessoas que lá residem. Estas populações rurais estão cada vez mais conscientes de seus direitos sociais, dentre eles a educação. Buscam um tratamento mais público pela educação pública, como

afirma Arroyo (2004). A universalização do ensino, princípio já conquistado constitucionalmente, é algo que eles vêm buscando com mais força.

2.6 – E o “rio”, entra na Educação do Campo? Por uma Educação Escolar do Campo/Ribeirinha

Como foi possível perceber, há uma preocupação da Educação do Campo em contemplar nessa discussão os diferentes sujeitos que vivem e lutam nos espaços rurais de todo país. Porém, devido à especificidade da região amazônica – que também é considerada Amazônia das Águas, pela relação constante das populações com os rios, lagos, igarapés e etc. – persiste uma preocupação: essa terminologia dá conta de todas as especificidades das regiões do país? As pessoas pertencentes à região se sentem inseridas nessa discussão?

Talvez resida aqui uma fragilidade da conotação “Educação do Campo”, pois a expressão “do campo” não dá conta da diversidade que existe nos espaços rurais do país, principalmente em se tratando de região como a Amazônia, que se caracteriza essencialmente da relação de suas populações com os rios, lagos, florestas, igarapés, uma região marcada principalmente pela presença de água nos seus espaços e que difere de tantas outras regiões do país.

Aqui não tenho a pretensão de tecer críticas a respeito das concepções de educação do campo, pois considero e defendo inclusive as idéias e o pensamento que supera o ruralismo pedagógico. A preocupação se insere para além do termo “do campo”, a fim de contemplar toda a diversidade de espaços rurais do país, no qual se constroem subjetividades, intersubjetividades e diferentes culturas.

Contudo, Caldart (2002) defende que a educação do campo abrange diferentes sujeitos com multiplicidade de culturas, e que reivindicam por uma educação que considere as suas diferentes formas de vida, convivência, luta e trabalho.

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, *ribeirinhos*, *povos da floresta*, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, *caboclos*, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (p. 30) [grifo meu].

Trago para este trabalho, pelo que já afirmei anteriormente, a discussão em torno de uma educação escolar do campo/ribeirinha, principalmente pela especificidade da região amazônica – considerada Amazônia das Águas – onde as populações vivem em contato e sobrevivem da relação com os rios, lagos, igarapés e etc.

Também porque compreendo que não podemos desenvolver ações pedagógicas sem considerar as políticas e as propostas do Ministério da Educação, que é a instância maior em nível de educação no país. Temos que compreender as novas propostas para poder implantá-las, mas com uma visão crítica e contextualizada.

Tendo em vista essas discussões, defendo que as concepções de educação escolar ribeirinha precisam ser contempladas na “Educação do campo”. Estudos e novas pesquisas devem ser realizadas. Essa temática precisa estar mais inserida nas universidades que precisam dar mais atenção a esse tipo de educação escolar que está sendo desenvolvida a beira dos lagos, rios, igarapés da floresta amazônica.

Nos estudos de Souza (2005) e Victória (2008), ambos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, a escola ribeirinha é o foco principal. Vejo pulsar em mim ainda mais forte o interesse por essa temática nas pesquisas realizadas. Não parto do zero neste estudo (e isto muito me anima). Há de se considerar os significativos trabalhos já realizados até aqui.

Nesse sentido, considero os estudos e as pesquisas já realizadas em torno do cotidiano de escolas ribeirinhas da região, também contemplando a formação docente, imprescindíveis para a formulação deste trabalho. Também existem estudos e pesquisas sendo realizadas e muitas já concluídas no Pará. Aquele Estado é uma das referências de trabalhos sobre a educação do campo em contextos rurais/ribeirinhos²⁸. A Universidade Federal do Pará – UFPA possui um Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação do Campo na Amazônia”, coordenado pelo Professor Salomão Hage com mais de 50 pesquisadores.

Cláudio Victória (2008), com a pesquisa intitulada “Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro/AM”, trouxe muitas pistas para a concretização deste trabalho e, principalmente, mostrou que o cotidiano de uma escola ribeirinha nasce e se desenvolve a beira do rio, e é fundamentalmente marcado pela “peculiaridade de um espaço onde a relação com o rio se configura como sendo determinante no desenvolvimento de suas atividades” (p. 89). Mostra-me também os muitos

²⁸ O termo rural/ribeirinho é emprestado de Ivanilde Apoluceno de Oliveira (Org.) no livro organizado pela própria autora intitulado: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém/Pará: CCSE-UEPA, 2004.

pontos em comum vivenciados nos dois espaços. Refiro-me aos problemas e potenciais vistos pelo pesquisador na escola onde realizou o estudo, como os muitos desafios e possibilidades evidenciados na escola Boa Vista, meu lócus de pesquisa.

Marinez Souza (2005) denominou de “Currículo das águas” seu trabalho também desenvolvido em escolas e comunidades ribeirinhas. Enfatizou um currículo que abrangesse essa peculiaridade da região amazônica – um currículo das águas – vivo, permeado de crenças, valores, significados, peculiaridades de uma população que possui seu modo próprio de viver, construído numa teia de relações que se estabelecem com as águas, com a floresta, também com a terra, com homens e mulheres.

Essas pesquisas apontam para uma realidade que, no dizer dos autores, precisa ser aprofundada e mais entendida. Realidade complexa, permeada de problemáticas que precisam ser superadas coletivamente e com a presença ativa da comunidade ribeirinha.

Nesse sentido, faço a defesa pela educação escolar do campo/ribeirinha que precisa ser mais compreendida por nós pesquisadores iniciantes e também os mais experientes da própria região. Diante disso, devemos coletivamente assumir o compromisso de inserir na universidade esse tipo de educação peculiar que está sendo vivenciado pelos sujeitos (professores, educandos, comunitários) que estão inseridos nesses espaços, às vezes isolados, e que precisam de apoio teórico e metodológico na construção de um novo projeto de escola e que também é anseio dos próprios ribeirinhos. Continuar com um modelo vertical urbano (não que não seja necessário essa relação de complementaridade), sem considerar as diferentes vozes do real contexto, é criar um modelo de ensino alheio às reais necessidades dos povos ribeirinhos, que apostam na educação para uma mudança de vida.

E me aproprio dos dizeres de Victória (2008) para expressar também meu entendimento do que seja uma escola ribeirinha.

A escola ribeirinha é, dentro da realidade amazônica, uma escola que nasce e se desenvolve à beira dos rios e lagos que, por sua vez, comandam o cotidiano de homens e mulheres, que pautam suas vivências culturais e sociais, principalmente na relação com o rio. Ou seja, o dia-a-dia dessas comunidades e, conseqüentemente, dessas escolas, se guia por essa relação direta e imbricada com o rio (p. 32).

Ainda no entender do autor, a definição de educação escolar ribeirinha não é encontrada em leis que regem a educação brasileira. Não encontraremos nos textos oficiais uma definição e nem menção a uma educação escolar ribeirinha e nem de escola ribeirinha. E ainda acrescento que nem tampouco encontraremos essa definição nas Diretrizes da educação do campo. Nesses documentos vamos encontrar, de uma forma mais geral, concepções de

educação rural, de escolas que vivenciam outros problemas. A educação escolar ribeirinha não aparece.

Os estudos de Souza (2005) e Victória (2008) já sinalizam conceitos do que seja a escola ribeirinha. No entendimento de Victória “toda escola ribeirinha é rural, mas nem toda escola rural é ribeirinha” (p. 32), logo essa especificidade precisa ser incorporada e entendida.

E para Souza (2005):

Somando os sujeitos que fazem a educação ribeirinha; que atuam nas escolas multisseriadas; que desdobram-se como professores/as multidisciplinar; atuando em espaços inadequados, enfrentando as idas e vindas dos fatores climáticos: enchentes – cheias – vazante – seca e a viabilização de políticas públicas, apoio, incentivo e valorização do magistério, temos possibilidades de iniciar uma discussão pré-educação ribeirinha (p. 171).

Assim quando pensarmos em uma educação escolar ribeirinha, vamos pensar em uma educação que ultrapassa os limites do campo e da terra. Pensar em uma educação escolar do campo/ribeirinha que se caracteriza também por ser “uma educação do rio e para o rio, da floresta e para a floresta, da pesca e para a pesca [...], enfim da comunidade e para a comunidade” (VICTÓRIA, 2008, p. 35).

Para Souza (2005), a escola ribeirinha deve vivenciar um “currículo das águas” articulado com a vida e a cultura ribeirinha.

Vida é cultura, é dinamismo, relações sociais, descobertas e interação com o meio ambiente (água, terra, floresta, saberes), relações de produção. O homem, mulher e criança amazônica que criam e recriam seus espaços, dando sentido, significado, representação social, política e religiosa constituem uma, entre tantas diversidades culturais. Até quando serão silenciados? Até quando suas diferenças se constituirão em preconceitos? (p. 173).

E acrescento, até quando a cultura, a voz, as histórias de vida, os costumes, os significados ficarão de fora na escola rural/ribeirinha? As práticas desenvolvidas nesse contexto correspondem aos interesses do povo ribeirinho? Na pesquisa de Souza (2005), a educação escolar desenvolvida nesses espaços deve ser considerada como lugar de formação humana, de emancipação de seus sujeitos. Logo, a educação escolar nos espaços rurais/ribeirinhos tem a necessidade de um currículo multi/intercultural, pois o antigo currículo, classista, heterossexual, sexista, branco (TORRES, 2001), urbano e ultracientífico (que não considera os outros saberes, inclusive o saber ribeirinho), não cabe mais. Esse novo currículo, pautado no novo projeto de escola do campo/ribeirinha, deve ser implementado nas

discussões e reflexões acadêmicas, nas Conferências de educação, nas escolas, nos órgãos públicos em geral. No dizer de Souza (2005), “um currículo multicultural deve contemplar a história, a vida, os sonhos, as lutas, as diferenças de seus protagonistas, possibilitando a sua cidadania e inclusão social” (p. 174).

Ainda para a autora:

Este currículo das águas é uma realidade amazônica, uma especificidade nossa. Um espaço ainda a se conquistar. Dessa forma, seremos capazes de tentar reescrever uma nova história no currículo das águas. Um currículo para a vida, para a escola, para a formação, para *e com* o povo ribeirinho (p. 175) [grifo meu].

Lutar, na perspectiva da inclusão, por uma “educação escolar do campo/ribeirinha” e um currículo vivo para essa realidade, nesse novo projeto de escola – que vejo pulsar nas experiências vividas como pesquisadora em uma comunidade ribeirinha – é selar um compromisso com os povos ribeirinhos. Um compromisso pautado em uma dívida pedagógica e social com os diferentes grupos que sofreram historicamente o peso das desigualdades e preconceitos. Esses povos lutam, vivem e sobrevivem nos diferentes espaços da região amazônica e clamam por uma nova educação escolar onde eles também se sintam protagonistas neste processo.

CAPÍTULO 3

3 – E O RIO, ENTRA NA ESCOLA? CONHECENDO O COTIDIANO DA ESCOLA BOA VISTA

Este capítulo tem como objetivo mostrar o cotidiano da escola Boa Vista. Os dados foram construídos através dos instrumentos da pesquisa, em especial as entrevistas com os professores da referida escola e os elementos apreendidos nas constantes observações e diálogos com comunitários/as e educandos/as da escola Boa Vista.

No momento inicial das práticas de campo (período correspondente ao mês de abril de 2009) a comunidade Boa Vista encontra-se totalmente alagada, pois este é o período das cheias no município de Benjamin Constant. As aulas são interrompidas por tempo indeterminado, dependendo do tempo da vazante, época em que, então, são reiniciadas.

Saio do porto da sede da cidade às 08h30min em um barco conhecido na região por “peque-peque” (pequena embarcação muito utilizada na travessia para as comunidades rurais e para a cidade vizinha: Islândia/Peru). À primeira vista, a caminho da comunidade, vejo as casas/balsas, também chamadas de flutuantes (principal moradia dos peruanos/ribeirinhos) totalmente ligadas ao rio²⁹. São famílias que moram em constante contato com as águas. Saem de suas moradias principalmente para fazer suas compras na sede da cidade e levar seus filhos à escola.

Fiquei surpresa ao ver o tanto que a água “subiu”. Algumas casas estão quase completamente inundadas. Vejo que a mesma água – que é a principal fonte de alimento e de trabalho para as populações ribeirinhas – se torna agora motivo de medo, dificultando a

²⁹ Surpreendo-me ao ver Islândia totalmente alagada. Esta cidade foi erguida tendo como base as cheias da região. As casas, pontes, hospitais e escolas são construídos com uma altura considerável, a fim de evitar o contato e o perigo das águas no período das cheias.

sobrevivência dos mesmos. E, à medida que a água sobe, dificulta o trabalho, a morada, o ensino.

Chegando à comunidade - com apenas meia hora de trajeto³⁰ - fico admirada e com bastante preocupação ao ver as casas (palafitas) que, mesmo sendo construídas com uma altura considerável, não escapam das águas das cheias. Vejo casas alagadas, talvez com um terceiro piso já erguido, para evitar o contato com a água. Mas percebo que, apesar do perigo, as famílias ainda permanecem em suas casas.

Figura 3



Figura 4



Vista das casas pertencentes à comunidade Boa Vista no período da enchente.
Foto: Jarliane da Silva Ferreira - Maio/09.

Percebo também o descaso com que as populações ribeirinhas são tratadas: abandonadas à própria sorte e aguardando pacientemente as águas baixarem.

Neste período não existe muito o que fazer; permanecem em suas casas, sem poder sair; as aulas são interrompidas. O professor que está comigo na viagem fala que estas aulas vão ser todas trabalhadas (repostas) ao final do ano e nos sábados³¹. Almeida (2005) afirma que, neste contexto, o Estado deixa nas mãos de professores – com pouca formação, com

³⁰ A comunidade é muito próxima da sede da cidade, o que facilita o acesso para pesquisa, o que foi um dos critérios para sua escolha. Neste período, o único modo de se chegar até a escola é de barco, numa viagem de aproximadamente 30 minutos, num trajeto de 2,5 km da sede do município até a comunidade.

³¹ Relembro o período que trabalhava na comunidade: o poder público usava muito o fenômeno natural como regulador (e justificativa) da qualidade da educação escolar na referida comunidade. No período das cheias as aulas eram paralisadas e como o calendário escolar não era formulado e discutido com os moradores da própria comunidade, ficava a promessa de reposição ao final do ano e no período das férias. Tal atividade ficava sob responsabilidade somente do professor: sem nenhum apoio pedagógico, sem acompanhamento, sem formação (no meu caso, era denominada “professora leiga rural”), sem motivação salarial para desenvolver atividades além do ano letivo (no período em que trabalhava, o salário para professores leigos rurais não atingia R\$ 250,00). Via-me sozinha, trabalhando fora do período das aulas letivas, sem preparação e acompanhamento. Percebo hoje que ficava somente como um trabalho obrigatório, mas sem rendimento, era só para cumprir a carga horária.

baixos salários, sem planos de carreira – o sucesso pela qualidade pedagógica nestas escolas. Estes professores figuram no cenário como os únicos responsáveis pelo sucesso educacional.

3.1 – Mergulhando no cotidiano da escola Boa Vista

Figura 5



Vista da escola Municipal Boa Vista no período da enchente.
Foto: Jarliane da Silva Ferreira. Abril/2009.

Figura 6



Com a situação descrita acima, seria impossível realizar qualquer atividade (tampouco de pesquisa) na escola Boa Vista. Além das águas, os capins na frente da escola dificultavam o acesso. Como observamos deste ângulo, só visualizamos o telhado da escola, sem condições de qualquer aproximação. O professor me diz que as aulas estão suspensas desde o final de abril, sem previsão para o reinício. Como percebemos, as enchentes/cheias mudam totalmente o cotidiano e cenário da comunidade, desde o aspecto geográfico ao pedagógico.

A escola é construída de madeira, com uma varanda na frente. No período que lecionava, a escola foi entregue toda pintada; logo percebo que a mesma está, até hoje, em boas condições. Percebo que a escola ainda é a melhor construção da comunidade. As casas dos moradores são, na maioria, muito humildes, ficando mais deterioradas após o período das cheias, pois as tábuas ficam apodrecidas, devido o constante contato com a água.

Volto da comunidade depois de 1 hora: não foi possível parar em nenhuma casa, nem fazer contato com nenhum morador/a. Como já descrevi, as casas encontravam-se totalmente alagadas e nelas mal cabiam os próprios moradores.

Como não querer saber de que maneira a escola trata a temática do rio, da vida e da cultura ribeirinha? Buscar, no decorrer da pesquisa, analisar se esta temática aparece como problema (com teor de negatividade), como valor (com teor de positividade/potencialidade)

ou apenas como questão natural/geográfica, ou mesmo sociocultural são os principais impulsionadores da investigação. Como a escola e os professores consideram ou não estes aspectos e, se os consideram, como trabalham? E de que forma os professores, sujeitos da pesquisa, estão sendo preparados para o trabalho nesta escola com estas características, com essas diferenças? Existe um projeto de escola ribeirinha? A temática das diferenças – característica da escola ribeirinha – está sendo considerada nas ações escolares e na formação de seus professores? Estas são questões que nortearam a pesquisa e a dissertação procurará responder.

Início a pesquisa de campo diretamente na escola Boa Vista a partir de maio, devido o tempo das cheias, que se prolongaram mais no ano de 2009³².

Saio geralmente do porto da sede da cidade às 6:30h, juntamente com os dois professores que trabalham na escola Boa Vista – Zita e Victor – e mais uma criança de 6 anos, neta do professor, que reside na sede da cidade mas que está efetivamente matriculada na referida escola. Questiono o motivo da criança preferir uma escola rural às escolas da sede. Seu avô/professor me informa que é uma companhia para ele e que no outro ano será matriculada em uma escola da sede do município.

Fico muito tensa ao entrar no barco, pois o mesmo era muito pequeno e sem cobertura. Estas são características da maioria dos transportes – “peque-peque” – que trafegam pelo rio Javari (afluente do rio Solimões que banha o município de Benjamin Constant): são barcos pequenos e sem cobertura, que viajam às vezes superlotados, com crianças e todos sem coletes salva-vidas.

³² Segundo Witkoski, “a várzea da Amazônia brasileira formam-se sobre a influência da enchente/cheia e vazante/seca” (2010, p. 115). O período da enchente inicia geralmente final de dezembro e atinge os meses seguintes até abril. O período das cheias do rio, marcada pela intensificação do volume de água, corresponde aos meses de abril e maio. A etapa seguinte, correspondente aos meses de junho a agosto, chama-se tempo da vazante, alcançando o ápice entre os meses de agosto a outubro, ocorrendo a seca da região.

Figura 7



Imagem de barcos "peque-peque" utilizados na região.
Foto: Jarliane da Silva Ferreira. Nov/2009.

Figura 8



A viagem foi muito tensa³³. A professora me fala que já está acostumada com a precária situação e com a falta de segurança. Diz que não fica mais com medo e, que está cansada de reclamar na Secretaria da Educação e para a coordenação do Pólo³⁴. Com resignação, afirma que não vê mais solução para este problema e, como tem que trabalhar, o jeito é se arriscar todos os dias.

Ao chegar à comunidade revejo alguns dos antigos moradores que ficam surpresos com a minha presença. Cumprimento a todos e me emociono por poder retornar à comunidade onde iniciei minha trajetória no magistério.

Caminhamos até a escola e lá chegamos antes das 7:00h. Os alunos começam a chegar caminhando em pequenos grupos; muitos moram em outras comunidades próximas à escola.

³³ A travessia realizada cotidianamente pelos professores e um aluno é bastante perigosa. Saem sempre às 6:30h, num barco muito pequeno, sem cobertura, onde mal cabem os três (e comigo junto ficou mais complicado), arriscando alagar a qualquer momento. Sem falar no professor que dirigia o barco: este já é um senhor de 65 anos de idade, com “vista curta”, como ele mesmo afirma, reclamando. A criança de apenas seis anos (seu aluno/neto) vai sempre à proa (parte da frente do barco) com um pequeno remo alertando para os perigos que se aproximam. Cumpre assim importante função, como uma espécie de guia para o professor. Fiquei muito nervosa, pois nenhum de nós estava de colete salva-vidas e caso acontecesse o pior, não sei o que seria de todos nós. Fiquei neste momento com muito medo e preocupada com a criança. Neste dia, quase nos alagamos por duas vezes: na primeira, o barco quase bateu em outra embarcação quando parávamos em uma balsa peruana para abastecer o motor; na outra vez, já voltando, pois o professor não viu direito a pequena embarcação que se aproximava e outra vez quase esbarramos em outro barco.

³⁴ As escolas rurais fazem parte de um sistema de Pólos Rurais que integram as escolas mais próximas a fim de facilitar a ida dos alunos e assim tentar garantir o direito das crianças ao acesso e permanência escolar. A escola Boa Vista não é uma escola Pólo autônoma, ela faz parte do Pólo de São José, comunidade que fica mais distante da comunidade Boa Vista em relação às escolas que ficam na sede da cidade. Neste caso, as famílias preferem matricular seus filhos nas escolas da sede em detrimento das escolas pólo, após o término dos anos/séries iniciais do ensino fundamental – única etapa de ensino oferecida na escola Boa Vista.

Figura 9



Educandos chegando à escola.

Foto: Jarliane da Silva Ferreira. Mai/2009.

Figura 10



Esses educandos são pessoas que têm suas vidas inseridas num modo peculiar de viver, trabalhar e estudar. Este modo de vida é marcado por uma cultura diferenciada, caracterizada principalmente pelo contato com as águas, de onde retiram o sustento para eles e suas famílias. Muitas destas crianças já começam a lidar com a pesca e a agricultura desde muito cedo; ajudam seus pais com muito sacrifício. Porém, com entusiasmo, participam assim do sustento diário de suas famílias.

Pela presença de indígenas na nossa região, e pela história recontada pelos antigos moradores – que conviveram juntos com populações indígenas antes de chegarem nesta localidade – os ribeirinhos da comunidade Boa Vista, assim como muitos das outras comunidades rurais/ribeirinhas, têm traços indígenas. Contudo se identificam como povo não-indígena, pertencente a uma comunidade também não-indígena. São filhos de ribeirinhos pescadores, agricultores que se sustentam com a pesca, agricultura e, raramente, com a caça. Muitas famílias também sobrevivem de aposentadorias e com a ajuda de Programas do Governo Federal.

São ribeirinhos: denominação que é geralmente usada para caracterizar os “pequenos produtores que têm nas terras de várzea o seu espaço social organizado [...]. Diferencia-se do pequeno produtor da terra firme, não só por ocupar um espaço físico diferente, mas também por sua relação com a terra” (CHAVES, 1990, p. 25) e, acrescentaria, com a água.

Barreira (2007) 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 prenhe 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” (p. 12).

Estes sujeitos retiram seus sustentos das águas e das plantações, caracterizando assim uma auto-sustentação ligada a um 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).

Este homem vive e pensa o tempo presente e futuro com esperança de terra boa para plantio, de águas não muito altas em tempos de enchente. E vive nesta “terra/água” com resistência, garantindo a continuidade das suas futuras gerações.

Ainda segundo o mesmo autor, o homem do contexto rural da Amazônia:

Não é 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” (p. 11).

A pequena população da comunidade Boa Vista é composta de 20 famílias, totalizando 81 pessoas. Residem em casas simples; algumas agrupam até três famílias em uma mesma casa de apenas dois cômodos. Não possuem energia elétrica e água encanada. As casas são de madeira, cobertas de palhas e alumínio, muitas sem banheiro/sanitários. Não há casas de alvenaria; nem a escola dispõe desse tipo de construção. Todas as casas têm uma pequena cozinha (a maioria sem paredes) e sempre com um fogão de barro coberto com trempes (fixadas acima do fogão onde os alimentos são postos) e muita lenha para fazer o fogo. Neste fogão há, na maioria das vezes, um peixe assando, que é servido com a farinha e/ou bananas.

No período de agosto a outubro, marcado pelas secas da região, é comum as crianças ajudarem na plantação de melancia, feijão, jerimum e verduras. Diferentemente de outras regiões do país, como o nordeste, há mais fartura nesta época. O período das secas é utilizado

principalmente para o plantio e a colheita de alimentos. O que dificulta é a falta de água potável, pois o rio seca de tal forma que os ribeirinhos ficam sem água para beber, lavar, regar, e às vezes até para tomar banho.

Fraxe (2004) argumenta que “a relação do caboclo ribeirinho com a água que atravessa seu cotidiano se torna de importância vital para a compreensão desse homem e do universo que o habita” (p. 296). Pois é através desta relação que o homem ribeirinho se reconhece ribeirinho e constrói e reconstrói sua identidade.

O principal lazer destes homens, mulheres e crianças é o futebol, esporte característico das comunidades rurais do município. Onde há uma comunidade ribeirinha, aí existe um campo de futebol que luta nos torneios que eles mesmos organizam. É a principal diversão para estas populações. A comunidade tem uma tradição religiosa católica: possui um santo padroeiro que é celebrado e festejado anualmente.

As crianças e adolescentes que estudam na escola Boa Vista são educandos com faixa etária de seis a dezesseis anos. São divididos em duas turmas – as únicas da escola – que correspondem às séries iniciais do ensino fundamental. A escola não oferece educação infantil, sendo que havia uma promessa de atendimento para ano de 2010³⁵; as crianças de seis anos são matriculadas na 1ª série (2º ano) do Ensino fundamental, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996, Art. 32).

Na turma da 1ª série também estão matriculadas crianças de até 10 anos. A professora da turma diz que um dos alunos não é aprovado porque seus pais vivem mudando de comunidade e o menino logo desiste dos estudos para acompanhar seus pais. Percebo que nada é feito para mudar esta situação. Percebo também que, na escola rural, muita coisa é considerada como natural, não há questionamento e, assim, as situações vão ocorrendo sem que ninguém tome atitudes que possam alterar positivamente a situação.

A escola funciona somente pelo turno da manhã, com os anos iniciais do ensino fundamental: sendo uma turma de 1ª série e a outra multisseriada. Esta última atende da 2ª à 4ª série do ensino fundamental. O quadro abaixo mostra a distribuição das crianças por série conforme dados referentes ao ano 2009 e 2010.

³⁵ Na continuidade do trabalho de campo, já em 2010, pude constar que tal promessa foi atendida.

Tabela 1
Distribuição dos alunos por série, sexo, faixa etária nas duas turmas – ano letivo 2009

Turmas	Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Sexo		Faixa etária	Total
		Masculino	Feminino		
01	1ª série	11 meninos	11 meninas	6 a 10 anos	22 alunos
02	Multisseriado: 2ª, 3ª e 4ª séries	8 meninos	10 meninas	8 a 16 anos	18 alunos

Tabela 2
Distribuição dos alunos por série e idade na turma multisseriada – ano letivo 2009

Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Número de alunos		Faixa etária	Total de alunos
	Masculino	Feminino		
2ª série	03	02	8 a 10 anos	05
3ª série	04	02	11 a 13 anos	06
4ª série	01	06	14 a 16 anos	07

Tabela 3
Organização das crianças matriculadas na turma multisseriada de educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental - ano letivo 2010

Nº de alunos matriculados	Etapa de ensino	Sexo masculino	Sexo feminino	Faixa etária
07	Pré I	-	07	4 anos
07	Pré II	-	07	5 anos
13	1ª Série	09	04	6 a 8 anos

Tabela 4
Distribuição dos alunos por série e idade na turma multisseriada – ano letivo 2010

Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Número de alunos		Faixa etária	Total de alunos
	Masculino	Feminino		
2ª série	04	02	8 a 10 anos	06
3ª série	04	01	11 a 14 anos	05
4ª série	03	01	11 a 13 anos	04

Os alunos utilizam transporte de seus pais para ir e vir à escola todos os dias. Não há ajuda dos órgãos públicos responsáveis no sentido de providenciar transporte para os alunos. Mesmo os que estudam na sede do município (já que a escola Boa Vista oferece apenas os anos iniciais do ensino fundamental³⁶) utilizam canoas de seus pais. Em conversa com moradores que têm seus filhos matriculados em escolas na sede do município fui informada de que estas crianças e adolescentes, que variam de 4 a 16 anos, vão e vêm em um motor

³⁶ Situação de 2009. No ano de 2010 houve a inclusão da educação infantil para crianças de 4 a 5 anos de idade.

peque-peque, com combustível fornecido pela SEMED/BC. Transitam assim em uma canoa pequena, sem cobertura e sem utilizar coletes salva-vidas. Eles, muitas vezes, não têm noção dos perigos que esta prática pode gerar. Isso ocorre em detrimento do repasse ao município do Programa Apoio ao Transporte Escolar³⁷, que contabilizou, neste ano de 2010, um valor de R\$ 121.770,00.³⁸

3.2 – A escola municipal Boa Vista e minhas primeiras experiências de campo como pesquisadora: velhas questões, novos entendimentos

Figura 11



Vista da frente da escola.
Foto: Jarliane da Silva Ferreira. Jul/2009.

A atual escola foi inaugurada em 2000, na gestão do prefeito Amauri Maia. É a terceira construída na comunidade. A escola mede 06m de largura por 12m de comprimento, e está localizada em um amplo terreno, bem no centro da comunidade Boa Vista. É toda pintada de azul claro, janelas e portas de azul escuro e com listras vermelhas em toda a frente. É toda recoberta de alumínio, com uma calha em uma das laterais, que é utilizada para aparar água em uma caixa d'água (descoberta). Esta serve para o preparo da merenda das crianças e também é utilizada para beber.

A escola – que tem uma varanda em toda sua frente – possui duas salas de aula, todas com carteiras suficientes para o número de alunos, uma mesa do professor e um quadro negro em cada sala.

³⁷ Programa Caminho da Escola: criado em 2007, com objetivo de ampliar, por meio do transporte, o acesso e a permanência na escola de educandos/as matriculados/as nas escolas da zona rural.

³⁸ Acesso no portal transparência: www.portaltransparencia.gov.br. Acesso em 20 de abril de 2010.

Figura 12



Figura 13



Imagem das duas turmas.
Foto: Jarliane da Silva Ferreira. Jul/2009.

Possui também um pequeno quarto que é dividido em duas partes menores; na parte de trás funciona a cozinha onde, às vezes, a professora e, com mais frequência, as mães, preparam a merenda. Nesta pequena cozinha existe um fogão de duas bocas, uma despensa para guardar os alimentos e uma pia. A outra parte do pequeno quarto é utilizada pelos professores para guardar o material didático produzido por eles e pelos alunos. Neste local há somente um pequeno armário improvisado, sem portas e sem fundo, propício à presença de variados tipos de insetos e animais.

Ao lado da escola existe um sanitário dividido em duas partes. Os professores reclamam que não há fechadura e que, assim, os moradores da comunidade também o utilizam, deixando-o muitas vezes sujo, o que prejudica o uso pelas crianças e por eles. Não há separação das partes do sanitário para homens e mulheres. Todos o utilizam, sem identificação, para ambos os sexos. Para amenizar a situação, os professores conseguiram um cadeado e com ele trancam uma das partes do banheiro para ser utilizado por eles. Com isso os alunos ficam apenas com um dos banheiros para suas necessidades.

Ao iniciar a aula, o professor Victor Guerra me apresenta a sua turma multisseriada com bastante carinho e me deixa muito à vontade. Solicita minhas palavras para as crianças e eu imediatamente – e com muita satisfação e alegria – digo a eles, de forma simples, o objetivo de meu trabalho. Destaco principalmente a alegria de retornar à escola onde iniciei meus trabalhos como professora, há onze anos.

Depois, sento em uma cadeira no fundo da sala. Percebo as crianças curiosas e meio acanhadas com a minha presença. O professor parecia estar dando aula para mim³⁹. Entendo que, de certa forma e muito provavelmente, modifiquei significativamente as relações existentes. Comprovei isto com a fala constante do professor ao se referir a uma aluna que tem o meu nome⁴⁰. Suas falas constantes inibiam muito a criança. “*Tu tem que ser como a professora também. Como a tua xará...*” (CADERNO DE CAMPO, p. 9).

Lembro-me das afirmações de Bogdan e Biklen (1982): que este processo de aproximação com os sujeitos e de construção de confiança mútua é paulatino; quanto mais vezes você for ao campo da pesquisa, maiores serão as chances de você ser tratada como parte do meio estudado, deixando de ser considerada uma “estranha no ninho”.

A carteiras estão organizadas em semi-círculos, não necessariamente pelas séries que cada um cursa. Tal disposição dos alunos é um ponto interessante que o professor trabalha, oportunizando uma espécie de trabalho intergrupal. Apesar de ser uma turma multisseriada, o professor organiza seus alunos com os princípios da heterogeneidade, princípio este defendido por Hage (2006) que vê a heterogeneidade como possibilidade facilitadora do processo de ensino aprendizagem⁴¹.

Na sala estão presentes 16 alunos. As aulas iniciam às 7:20h pois, além de todo o trabalho pedagógico dos professores, eles ainda dão conta também da limpeza e organização da escola⁴². Logo, o tempo de trabalho efetivamente gasto em atividades de ensino difere das escolas da sede da cidade. As aulas iniciam com certo atraso, a professora da outra turma paralisa suas atividades de ensino para fazer a merenda (por volta de 8:30h) e só retorna por volta das 9:30h após a merenda, depois de lavar algumas vasilhas utilizadas pelas crianças menores. E, ainda, os alunos são liberados antes das 11:00h devido a distância de suas casas. Logo, percebo que o tempo escolar em uma escola ribeirinha é desigual ao tempo de ensino de uma escola urbana.

³⁹ Avalio que isto ocorreu talvez pelo respeito dele por mim, pois fui sua orientadora em um Programa de Formação Continuada durante dois anos – o Proformação. O mesmo também é aluno no Instituto Natureza e Cultura – UFAM.

⁴⁰ Nome dado à aluna por sua mãe na época em que eu trabalhava na comunidade.

⁴¹ Não mais na lógica que eu trabalhava, onde os alunos eram agrupados por série que cursavam e a inter-relação era considerada como algo negativo por mim naquele momento. Agora, com outros olhos – e vendo o trabalho do professor – vejo a possibilidade de um trabalho baseado na interculturalidade, onde as diferenças podem contribuir para o bom desempenho dos educandos. Um podendo auxiliar o outro.

⁴² Ainda presente as velhas questões, pois quando era professora na mesma escola já realizava estes trabalhos.

O trabalho pedagógico em si fica comprometido e não há nenhuma espécie de discussão com os sujeitos diretamente envolvidos e órgãos responsáveis pela possível mudança de horário de início e término das aulas nas comunidades ribeirinhas⁴³.

3.3 – Turma multisseriada: potencialidades, diferenças e interculturalidade

É inegável a pluralidade cultural no mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica (MOREIRA e CANDAU, 2008).

A heterogeneidade – constituída por: diferentes séries (2^a, 3^a e 4^a), variedade de gênero e de idade entre os alunos (na turma existe alunos/as com 4 e 5 anos até moças e rapazes entre 15 a 18 anos), níveis diferenciados de aprendizagem, presença de outras nacionalidades (já que a escola está localizada em uma área de fronteira⁴⁴), diferentes habilidades de grupos ribeirinhos – faz da sala de aula multisseriada da escola Boa Vista um lugar de encontro de diferentes culturas.

Essa heterogeneidade é, na maioria das vezes, considerada como algo negativo para o desenvolvimento de processos educativos em escolas rurais/ribeirinhas. Para Hage (2006), o peso negativo que salas de aulas com essas características recebem está articulado ao antigo paradigma que considera como espaço de possível sucesso escolar somente as salas homogêneas. Para o autor, “se tem generalizado na sociedade que as classes homogêneas são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e, conseqüentemente, de educação de qualidade” (p. 311).

Em comparação com as turmas seriadas, principalmente das escolas da área urbana, uma turma multisseriada foge a toda concepção a qual estamos acostumados. Esta se caracteriza por ser uma sala de aula com desenvolvimento de aulas de séries diferentes no mesmo tempo e espaço e com um/a único/a professor/a.

⁴³ Sem mencionar o novo fuso horário do município que antecipou uma hora do horário antigo: às 6 horas da manhã é como se fossem 5 horas no antigo horário. Neste horário novo, seis horas ainda é escuro. Conseqüentemente, as crianças têm que acordar ainda no escuro para se preparar para ir à escola – que muitas vezes não fica próxima à sua casa. Os professores também sofrem bastante, “... pois agora com novo horário - diz a professora... *temos que fazer tudo uma hora mais cedo*” (Caderno de Campo, p. 10).

⁴⁴ Por exemplo: há alunos com pais peruanos, com sotaque espanhol.

A existência de turmas multisseriadas ainda predomina em algumas regiões da área rural do país. Segundo o Censo Escolar (2006), 71,5% das matrículas corresponde ao ensino fundamental que é onde se concentram as turmas multisseriadas. O mesmo Censo contabilizou “a existência de 50 mil estabelecimentos de ensino nas áreas rurais com organização exclusivamente multisseriada, com matrícula superior a um milhão de estudantes” (SECAD/MEC, 2008, p. 10)

Este tipo de organização que as escolas oferecem na área rural está associado, na maioria das vezes, a uma concepção de precariedade e, conseqüentemente, resulta em um sentimento de negatividade entre muitos pais e professores que estão nestes espaços.

Uma pesquisa realizada pelo professor Salomão Hage, publicada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2006), mostra a visão sobre a existência de escola multisseriada no Pará. Para os sujeitos envolvidos na pesquisa, existem aspectos negativos e positivos referentes à existência desse tipo de ensino. Para alguns pais, esta escola é boa porque existe a oportunidade de estudar. O autor identificou a questão da oportunidade de acesso à escolarização na própria comunidade como algo positivo, já que evita o deslocamento das crianças para outras comunidades distantes. Um outro aspecto positivo apontado pelos professores nesta mesma pesquisa é a oportunidade do aprendizado mútuo e compartilhado pelos alunos que dividem o mesmo espaço na turma multisseriada. Por outro lado, muitos expressam insatisfações com relação à existência de escolas multisseriadas, denominando este tipo de organização escolar como “um mal necessário” e considerando-o como problema, com teor de negatividade. Este aspecto negativo diz respeito à impossibilidade de uma educação escolar de qualidade com a “mistura” das séries diferentes no mesmo espaço e com um único professor. Para estes sujeitos, o ideal seria a separação das séries e cada série passar a ter seu próprio professor.

Este teor de negatividade frente à turma multisseriada é notável também na escola Boa Vista. Em uma reunião de pais presenciada por mim, uma mãe, dirigindo-se ao professor, questionando “*não complica trabalhar com três séries diferentes ao mesmo tempo*” (pergunta de uma mãe, Caderno de Campo, 2009, p. 26). O professor Victor, com muito entusiasmo, explica o princípio e a metodologia do Programa Escola Ativa, no qual ele está inserido. Explica que este Programa orienta justamente os professores que trabalham com esta forma de ensino na zona rural.

Senti muito ânimo e segurança do professor ao se referir ao Programa Escola Ativa. Percebo que ele tem muita disposição para desenvolver suas atividades e ver o multisseriado como possibilidade e não como algo negativo – que precise ser superado.

Segundo o documento do Programa Escola Ativa “Orientação pedagógica para formação de educadoras e educadores” (MEC/SECAD, 2009),

Essa forma de organização precisa ser discutida e encarada com muita seriedade, pois supõe uma análise da existência das classes multisseriadas e das condições necessárias para o trabalho educativo no campo, inserindo-o na construção de um novo projeto popular da escola do campo (p. 23).

As classes multisseriadas tornam-se uma estratégia para solucionar o acesso e permanência à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. Ainda no mesmo documento podemos ler que:

A baixa densidade populacional, as grandes distâncias e também a constante expulsão dos trabalhadores do campo tornaram as classes multisseriadas quase a única possibilidade de estudo nas comunidades mais afastadas. Em consequência da ausência de recursos humanos e materiais adequados ao atendimento desse tipo de escola, encontra-se salas de aula empobrecidas, reforçando a idéia de que para estudar é melhor ir para a cidade. (MEC/SECAD, 2009, p. 24).

O município de Benjamin Constant possui 32 escolas rurais que trabalham com salas multisseriadas. Destas, 21 participam do Programa Escola Ativa. Este programa visa auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas, bem como valorizar o profissional que está inserido no contexto da educação escolar nas áreas rurais e ribeirinhas do país. Esta realidade do campo, caracterizada pela existência de escolas com turmas multisseriadas, “nos desafia a repensar a escola, suas disciplinas, séries, conteúdos e avaliações” (SECAD/MEC, 2008, p. 5). Acrescento ainda que esta realidade diferenciada nos obriga a pensar em novas formas de gestão, de currículo, de formação inicial e continuada de professores, em novas formas de planejamento.

A escola municipal Boa Vista possui duas turmas, sendo uma turma de 1ª série do ensino fundamental e a outra que se caracteriza por ser multisseriada – 2ª, 3ª e 4ª série do ensino fundamental – como já foi explicitado anteriormente.

A sala de aula multisseriada possui um tamanho suficiente para comportar os 18 alunos matriculados. Possui um único quadro negro para todas as séries sendo que o professor o utiliza mais para as 3ª e 4ª séries. Nas paredes existem muitos trabalhos dos alunos.

O que me chamou muito a atenção foi a organização da sala por diversos “cantinhos”: cantinho de Português, de Matemática, de Ciências, da História, da Geografia, das Artes. Esta

é uma orientação do Programa Escola Ativa⁴⁵ no qual o professor está inserido. Nestes cantinhos, apesar da pouca quantidade de materiais didáticos e de apoio, são colocadas atividades e produções dos alunos, como mapas, poesias, desenhos do corpo humano e números produzidos pelas crianças.

Também existe na sala cartaz com o nome de todos os alunos, onde eles mesmos controlam e marcam as suas presenças diariamente. Cada um faz questão de criar sua logomarca.

Figura 14



Aluna registrando presença no controle mensal.
Foto: Jarliane da Silva Ferreira. Jun/2009.

Também vi uma prática interessante orientada pelo Programa Escola Ativa, referente à “caixa de sugestões”, que consiste em acolher as sugestões dos alunos, o que possibilita ouvir seus interesses e opiniões. Alguns alunos depositam suas sugestões na caixa. Uma vez, ao término da aula, pedi autorização do professor para ver as sugestões. Vi que, no geral, são referentes a conteúdos que eles querem estudar como: fazer redação, estudar conteúdos de ciências, os animais, como botos, aves (animais da região). E também estavam claros os agradecimentos dos alunos por algumas atividades já realizadas.

Percebo que, apesar da falta de materiais fornecidos pela secretaria de Educação do Município, há possibilidade de desenvolver atividades diversificadas e organizar e ambientar melhor uma sala de aula de uma escola localizada na área rural.

Os alunos se organizam em semicírculo, o que facilita a visão de todos para todos e, principalmente, a interação entre eles e o professor. A iluminação da sala não é propícia, a mesma é feita apenas através da luz solar, pois a comunidade não dispõe de energia elétrica durante o dia (e é muito raro ter energia durante a noite). Dessa forma, o foco de luz solar

⁴⁵ O programa de formação continuada – Escola Ativa – será tratado posteriormente.

reflete no quadro e impossibilita alguns alunos enxergarem o que está nele escrito. A luz do sol muitas vezes fica batendo direto em algumas crianças. E também as janelas não podem ser fechadas. “*Se fechar as janelas, fica no escuro*” (fala de um aluno, Caderno de campo, p. 9).

O professor, depois da minha conversa com as crianças, inicia o conteúdo de matemática para todos, não havendo separação por série, aumentando apenas o grau de dificuldade para as séries mais altas. O que percebo que é bastante propício, pois não há aquela preocupação se outros alunos das outras séries vão se atrapalhar ou não vão conseguir acompanhar. Percebia também que havia sempre uma preocupação do professor em formar duplas para a brincadeira desenvolvida com alunos de séries diferentes, assim um ajudava o outro.

A brincadeira correspondia ao conteúdo de matemática: cada dupla ia ao centro da sala e formava o número que quisesse, a partir de numerais confeccionados em pequenos pedaços de papelão. Pude notar que houve aprendizagem, porém os alunos ainda não dominam os numerais mais complexos e o professor faz de tudo para reverter esta situação.

Percebo que o barulho da outra turma atrapalha a comunicação na sala de aula e vice-versa. As salas não são forradas e isto facilita a percepção de tudo que o acontece na sala ao lado. Isto dificulta a concentração dos alunos e do professor, que fala bastante alto para ser entendido pela turma.

Ao final da atividade, o professor comenta que todos devem aprender mais a tabuada e diz que a matemática está no cotidiano e dá exemplos com pedaços de pão. Depois, escreve uma atividade no quadro negro: contas de somar para as 3ª e 4ª séries e algumas palavras para separar as sílabas, para os alunos da 2ª série.

Pelo que pude perceber, foram palavras pensadas naquele momento - sem maior planejamento e sem significado para os educandos, parecendo apenas “cumprir” com o conteúdo de Língua Portuguesa. Um dos problemas muito forte e presente entre os professores é a ausência de um planejamento. Este é um dos itens que dificulta o trabalho docente e atinge diretamente o fator qualidade do ensino e aproveitamento das crianças.

A professora me explica, na entrevista, que todos os professores participam de um planejamento durante uma semana no início do ano letivo. Porém, as queixas são referentes ao que fazer nestes momentos de planejamento, pois a mesma enfatiza que os dias de planejamento são mais utilizados para muitas conversações sem significado concreto para o que planejar e como planejar.

O planejamento fica muito no campo das idéias. Antes da aula em fevereiro, tem um planejamento. Mas é aquele planejamento que você passa mais o tempo falando e não faz nada. Mas aí fica ficando só no diagnóstico primeiro, aí vai fazer planejamento. Pra mim ficaria melhor assim: você vai planejando de acordo com as dificuldades dos alunos que vai aparecendo, um processo. Um planejamento não é uma coisa ali que eu vou fazer isso e acabou. Ele é flexível (professora Zita, turma da 1ª série).

Ainda sobre o planejamento, o professor Antonio afirma que: *“temos necessidade de reunir, mas nem todos têm esse tempo. A gente fica só em sala de aula, e tem coordenador que sabe os nossos direitos, mas quer que a gente reponha em sala de aula”* (CADERNO DE CAMPO, 2010, p. 49).

Então os professores sabem que precisam planejar diariamente, porém são pressionados pela falta de tempo para este exercício importante para sua atuação pedagógica. Este tempo de planejar não é contemplado na carga horária semanal das aulas e os professores demonstram ter consciência de sua necessidade.

Após a atividade proposta, o professor libera as crianças para a merenda e para o intervalo. Percebo que os alunos tomam a água que cai diretamente na caixa d'água, sem ser tratada. A escola não dispõe de água tratada e isto parece ser muito normal. A merenda servida para as crianças é a mesma merenda da área urbana. Eles comem conservas enlatadas com macarrão e arroz. A alimentação da região não é valorizada e nem considerada. Verifiquei o documento de entrega de merenda e pude ver a lista de itens entregues na escola: são quilogramas de arroz, açúcar, leite em pó, macarrão, achocolatado em pó, feijão, charque, sal, farinha, batata, cebola, alho e latas de conserva (que inclusive estavam em falta e que no documento constava que haviam sido entregues).

As crianças merendam pela varanda ou pela sala de aula, pois a escola não dispõe de espaço próprio para uma alimentação mais tranqüila e confortável.

Este é um momento que as crianças aguardam com muito prazer. Às vezes é a única refeição digna do dia. Então, muitos repetem a merenda (quase um almoço) e as mães que vêm preparar a merenda trazem seus outros filhos para também merendarem.

Figura 15



Alunos/as merendando.
Foto: Jarliane Ferreira. Jul, 2009.

Figura 16



Após o intervalo percebo que os alunos não se concentram muito. Neste momento o professor se refere a duas alunas que ainda não sabem ler. E exemplifica afirmando que no ano passado tinha dois alunos que liam muito bem e que hoje eles estão na sede da cidade. Percebo que, por trás deste entendimento, há uma forte concepção de que na cidade tudo é melhor do que na área rural onde o ensino é inferior aos estudos da cidade. É forte o pensamento de “estudar para sair do campo”; fruto de um processo político e ideológico – no qual a escola cumpriu papel determinante – os sujeitos do campo vêm a cidade como promessa de uma vida melhor⁴⁶. Por outro lado, vejo que parte de uma opção dos próprios ribeirinhos, quando os mesmos têm possibilidade de sair de um mundo marcado principalmente por pobreza e ausência de política pública séria que garanta seus direitos sociais e uma vida digna. Então, entre escolher viver e estudar em uma localidade onde tudo é precário, onde essa precariedade só afirma que o melhor é sair da situação de abandono, qual é a opção? Procurar melhorias e isso implica na saída do espaço rural/ribeirinho.

3.4 – O contexto da escola ribeirinha Boa Vista: desafios e possibilidades

Geralmente as aulas na escola Boas Vista seguem o mesmo ritual. Os professores chegam, limpam as salas de aula. Organizam as carteiras. Aguardam os educandos, que chegam em pequenos grupos. As aulas iniciam normalmente por volta das 7 horas e 45 minutos com os professores relembrando o conteúdo do dia anterior.

⁴⁶ Sei que não é objetivo da presente pesquisa, mas não pude deixar de perceber e registrar que de um grupo de 10 alunos da época em que trabalhava na escola, apenas 2 permanecem na comunidade e apenas 3 continuam estudando. Esta problemática precisa ser entendida.

A professora da turma da 1ª série geralmente inicia a aula apontando os lápis das crianças. Percebo que há uma perda de tempo considerável com esta prática. Por mais que a professora solicite que os/as alunos/as tragam os lápis apontados de casa, isto não é seguido. Foi verificado que todos os dias é a mesma coisa, isto se intensifica quando a professora pede que eles/elas pintem ou façam desenhos, neste caso aponta também os lápis de cor de todos/as.

O tempo escolar é um fator que deve ser discutido em uma escola ribeirinha, pois considerando o horário de início da aula, que inicia por volta das 7 horas e 45 minutos ou 8 horas, o intervalo de 30 minutos ou até 45 minutos quando tem merenda; o tempo que a professora e o professor preparam a merenda para as duas turmas, quando não há mães para este serviço⁴⁷; fica ainda um tempo maior quando os professores ainda lavam as vasilhas da merenda das crianças menores.

O tempo escolar fica comprometido, pois as aulas são encerradas às 10 horas quando ainda não tem merenda na escola. Neste sentido, fica aproximadamente 2 horas de aula. Então há uma necessidade de rediscutir o horário de início e término das aulas nesta escola e um olhar diferenciado para esta questão nas escolas rurais/ribeirinhas, com base na realidade e na legislação que estabelece 200 dias letivos de aula. Esses 200 dias também ficam comprometidos, pois quando chove não há condições de chegar à escola já que há um enorme perigo em atravessar o rio com muito banzeiros.

Outro momento que dificulta a concretização das aulas é o problema do transporte dos professores. Pois, como descrevi no início da dissertação, eles têm que enfrentar viagens todos os dias em um motor pequeno, sem cobertura, com perigo de alagações quando o rio está mais agitado⁴⁸.

Como percebemos, o problema do transporte escolar é indiscutivelmente um dos que teria prioridade em ser resolvido, pois este afeta o tempo escolar e o cumprimento dos dias letivos. Acrescento e problematizo principalmente a garantia e respeito à vida das pessoas,

⁴⁷ Na escola já houve uma reunião para tratar desta problemática. Então os professores e comunitários prepararam uma escala para o preparo da merenda, onde as mães se responsabilizam por este serviço. Muitas vezes, porém, principalmente nos primeiros dias quando a merenda chega à escola, os professores assumem esta tarefa, pois nem sempre é possível comunicar ao grupo responsável por aquele dia.

⁴⁸ Ainda é grave o problema dos professores disporem de um barco que tem um motor que apresenta problemas e que fica dias no conserto. Quando isto ocorre, os professores ficam dependendo da disponibilidade e boa vontade dos comunitários para levá-los e trazê-los da comunidade. Considero também os perigos que esta prática apresenta: um dia os professores e uma família que vinham em uma canoa pequena se alagaram, entre eles havia inclusive uma criança de 06 anos que não sabia nadar. Por sorte não aconteceu o pior. Neste dia, por um impedimento, não fui ao campo da pesquisa. Depois do acontecido, todos refletiram (inclusive eu) sobre os perigos de entrar em um barco sem salva-vidas. A partir deste dia, eu comecei a ir com colete salva-vidas e os professores assumiram a promessa de providenciá-los também para eles.

desde os professores e alunos/as que também utilizam este meio de transporte para chegar à escola, principalmente no período das cheias. E considerando que as escolas do município recebem financiamento diretamente de Programas governamentais (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar / Caminho da Escola), os setores competentes precisam garantir a utilização deste recurso a fim de possibilitar o acesso e a permanência dos educandos na escola. Esta problemática precisa ser rediscutida.

A professora Zita também afirma: “*eu penso que a maior dificuldade enfrentada, de chegar à área rural é a falta de um transporte bom, com motorista pra levar a gente, como muitos aí têm e nós não temos*” (CADERNO DE CAMPO, 2010, P. 46).

O problema do transporte é um dos mais graves. Por um lado, por exemplo, a professora Zita reclama que têm pais que não querem dar carona para eles, professores, pois entendem que isso não seria obrigação deles. Por outro lado, existe um recurso denominado “*gratificação de 20 %*” para os professores que atuam na área rural. Porém, esta gratificação não condiz com os gastos que os professores têm mensalmente com a compra do combustível ou se forem pagar para atravessar todos os dias.

A professora fala que a SEMED orienta que os professores podem ir quando puderem, já que os pais se recusam a levar e trazer os professores. Esta problemática envolve algo mais complexo. Envolve custo para os pais, pois o barco requer combustível e, pelo que observo, os professores ainda não colaboram com isso e dizem que os pais recebem combustível da SEMED para transportar seus filhos para a escola. Envolve também a questão da disponibilidade, pois às vezes é preciso os pais deixarem de fazer seus trabalhos para trazer os professores. Segundo a fala dos professores, uma ocasião, um pai estava trabalhando quando decidiu parar e deixá-los na sede da cidade.

O professor Antônio também concorda com a professora Zita quando afirma que o principal problema enfrentado para trabalhar na área rural é o deslocamento.

Transporte para área rural é perigoso. O direito é para todos e às vezes o direito não é igual. Desde esses 05 anos que trabalho nunca tivemos um transporte nosso, e quando tem é esse que dá problema e a gente vem com o motor emprestado. Tanto nós como os dos próprios alunos. Os alunos, por exemplo, vêm com o motor dos pais, da comunidade. E só são beneficiados pela gasolina (CADERNO DE CAMPO, 2010, p. 47).

Na escola Boa Vista também existe uma problemática que persiste e que precisa ser rediscutida: as diferentes funções que um/a professor/a exerce, que vão além de seu trabalho pedagógico.

Em uma reunião de pais, a principal pauta foi o pedido de colaboração por parte dos pais e mães no preparo da merenda. Foi tratado de forma compreensiva pelos pais, pois a professora Zita colocou que esta constante prática – de atuar também como merendeira – interrompe as aulas e o tempo escolar fica repartido para preparar o alimento e ainda ter que lavar as vasilhas após a merenda das crianças de sua turma que são menores. Então, organizaram um cronograma onde os pais e as mães se responsabilizam pelo preparo da merenda.

Figura 17



À esquerda: Professores preparando a merenda na escola.

Figura 18



À direita: professores guardando o motor após a viagem que fazem cotidianamente.

Foto Jarliane da S. Ferreira. Mai/2010.

Na escola Boa Vista os professores limpam a escola, e, como já registrei, muitas vezes preparam a merenda das crianças e lavam as vasilhas das crianças menores. Também constatei que os professores dirigem o barco para chegar e sair da escola. Os professores são os que organizam e financiam as festas na escola juntamente com os pais e comunitários, muitas vezes sem apoio dos órgãos responsáveis. A professora Zita comenta que o professor Antonio, além de ser professor, é merendeiro, faxineiro, motorista e também salva-vidas, pois foi ele quem a salvou de se afogar no dia em que se alagaram.

Os conteúdos e as problemáticas vivenciadas pelos ribeirinhos aparecem pouco na escola. Exemplo disso foi quando um aluno me perguntou e falou sobre a “onça d’água”. Fiquei surpresa, pois vi que se interessava por lendas – histórias que eles ouvem falar e que muitas vezes não são considerados no contexto escolar como conteúdos culturais para ampliar e acrescentar aos conteúdos escolares e oficiais de ensino.

Victória (2008) acenou em sua pesquisa que a cultura e o mundo rural/ribeirinho apresentam-se como:

Uma cultura que, frequentemente, não é valorizada e é até mesmo pouco estudada. O currículo das escolas ribeirinhas necessita contemplar elementos de compreensão dessa realidade por elas vividas. Trata-se de uma escola que tem suas diferenças, suas características, suas marcas, e que precisa ser respeitada enquanto escola que abriga um outro modo de viver as relações pedagógicas e cujo currículo precisa voltar-se para suas necessidades cotidianas (p. 77).

Para o autor, as escolas rurais/ribeirinhas possuem “elementos importantes de cultura como a indígena e cabocla, que tanto têm a nos ensinar” (VICTÓRIA, 2008, p. 77). Para Santomé (1998), o mundo rural e ribeirinho costuma ser silenciado nas intenções e ações pedagógicas.

Neste sentido, há necessidade de rever velhos conceitos, persistentes paradigmas e antigas atuações pedagógicas para anunciar um novo jeito de atuar nestes espaços, concretos e ricos de experiências, conhecimentos e de possibilidades.

Para Souza (2005), há uma forte crença na “educação ribeirinha no currículo das águas porque temos homens, mulheres, crianças com suas histórias, riquezas, com seus espaços, com suas diversidades culturais, com suas escolas, seus professores, seus saberes, seus sonhos e desejos” (p. 172).

Por um lado, vi que foram raras às vezes em que o contexto, a vida, as lutas, o trabalho, a cultura, enfim... o rio entraram na escola. Por outro lado, enxerguei muitos potenciais. Práticas significativas podendo ser consideradas como a entrada para os conteúdos culturais vivenciados pelos ribeirinhos. Pude ver potenciais de princípios pautados na contextualização e a temática da vida, da cultura ribeirinha entrando aos poucos na escola. A aula foi referente à história da comunidade, tema este proposto pelo professor da turma multisseriada.

Os alunos saíram da sala de aula e foram colher as informações na casa dos moradores. O professor falou que eles mesmos registraram as informações colhidas. Com esta prática do professor pude perceber potenciais para se construir uma educação escolar ribeirinha diferenciada, trabalhando e considerando o contexto dos educandos, a história, a vida, a luta dos ribeirinhos para, posteriormente, ampliar os conhecimentos. Haveria assim a promoção de uma aprendizagem significativa e contextualizada, partindo principalmente do seu real contexto sociocultural. Percebo a possibilidade de integrar conhecimentos locais com os oficiais da escola. E percebi, através do depoimento do professor, que quanto mais os alunos trabalham com algo da comunidade, mais eles se sentem motivados em aprender.

Vejo nesta prática do professor possíveis pistas e tentativas de inserir os saberes locais da comunidade e de trazer a história da comunidade para a escola. Comprovei que o objetivo

maior da atividade, segundo o professor, foi inserir os alunos no contexto da comunidade e articular os conhecimentos da comunidade com os conteúdos do livro didático (conforme fala do professor, CADERNO DE CAMPO, p. 52).

Neste sentido, existem muitos potenciais sendo construídos. Sementes sendo plantadas. Por fim, um campo que pode ser considerado e valorizado cotidianamente no espaço das escolas rurais/ribeirinhas. E que pode inserir práticas pautadas no multi/interculturalismo como elemento para a construção de uma nova escola.

3.5 – Os professores da escola Boa Vista e seus processos de formação

A fim de compreender melhor os processos de formação em que os professores estão inseridos, senti necessidade de buscar também entender um pouco das suas histórias, saber como optaram em ser professores da zona rural. Então procurei entender neste momento do trabalho: Quem são os professores. Em que processos de formação estão inseridos.

A professora Zita em entrevista diz que:

Desde que comecei estudar que eu pensava em ser professora. Quando eu comecei estudar na 1ª série como eu te falei, com 14 anos. Foi assim eu nasci no rio Javari em Atalaia do Norte/AM, lá eu nasci e me criei. Meus pais trabalhavam com agricultura, antes era na seringa depois passou pra agricultura. Aí tinha uma escola, tipo assim na zona rural, mas, só que não tinha comprovante nenhum, era só pra aprender, não tinha certificado de nada. Aí a gente estudava, era eu e meus dois irmãos, aí era assim como eu tava te falando, eu sabia ler um pouquinho só que eu não podia comprovar que eu tinha estudado. Sempre pensei em ser professora. Cheguei em Benjamin em 1981, e só comecei em 1982, eu fui atrás de estudar não esperei nem pelos meus pais, eu mesmo me matriculei peguei minha certidão de batismo, na época não tinha registro de nascimento. Estudei durante 4 anos e aí eu engravidei e parei de estudar. Desisti em 1985 e aí em 1987 que recomecei a estudar aí fui estudar no colégio onde fiquei até terminar o 2ª grau, o magistério. Comecei a dar aula em 1998. Através de contrato. Oito anos e meio como contratada. Em 2006 fiz o concurso público e fui aprovada. Escolhi a área rural para trabalhar devido o contrato. Fui atrás e o secretário me lotou na zona rural, e eu não conhecia a zona rural, sabia porque já tinha vivido em uma. Aí eu fui com secretário e ele disse que eu iria pra área rural. Então eu fui e gostei, então decidi fazer o concurso pra lá mesmo. Desde o início trabalho na área rural, e gosto. Apesar de todas as dificuldades que a gente passa, apesar de tudo eu gosto da zona rural.

O professor Victor esclarece que:

Bem, achei importante desde a infância, desde adolescência, sempre quis ser professor. Acho uma carreira bonita. Onde nasce, se desenvolve os grandes homens do saber. Sempre dizia ao meu professor: um dia vou ser professor. Sempre quis ser professor. Também pelo vontade de minha própria mãe e meu pai.

Sou professor desde 1990. Sempre trabalhando na área rural. Toda vida com multisseriado, por isso que já estou até um pouco cansado. E já estou mais ou menos por dentro do assunto. Sou efetivo desde 2006, o último concurso.

Não pude concluir os estudos no tempo de minha juventude. Mas sempre pensando, com aquele intuito de ser um professor um dia. Daí fui chamado e estou seguindo a carreira há 22 anos.

Comecei a estudar com a idade de 12 anos. Parei com 17 anos quando terminei naquele tempo o 5º ano primário. Parei porque tive de trabalhar devido à separação de meu pai com a minha mãe. Fiquei sentido, não quis mais estudar, parei, me dediquei aos trabalhos no campo, trabalhos duros, trabalhos pesados. E aí consegui a minha esposa nesse trabalho. Morei nos Altos Rios, Javari, Estirão de Equador, Palmeira. Nasci em Atalaia do Norte/AM, graças a Deus, sou amazonense, caboclo amazonense mesmo.

Comecei a estudar depois que fui chamado para ser professor na comunidade de Bom Sítio com apenas a 5ª série. E dava aula de 1ª a 4ª série e aí estudava e trabalhava e tinha muito curso de capacitação. Isso foi me especializando, tomando conhecimento, colocando em prática. Comecei a estudar com 55 anos novamente. Parei aos 17 e recomecei com 55 anos sempre no Tempo de Acelerar. E aí fiz o Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício) por mais 2 anos e agora estou na faculdade e apesar da idade me sinto otimista, me superando. Fiz o acadêmico e magistério. Fiz o ensino médio Tempo de acelerar. Os professores têm tido muito respeito comigo, muita ética.

Trabalhei sempre na zona rural porque praticamente sempre gostei de trabalhar na área rural, porque fui criado no interior. É mais tranquilo, os alunos mais comportados. Me chamou a atenção para trabalhar. Quando comecei a trabalhar como contratado durante muitos anos, exigiam apenas o ensino fundamental. E trabalhar em uma escola ribeirinha é muito diferente da escola urbana. Os meninos são mais obedientes, são mais comportados. Os pais sempre trabalhando em parceria. Enfrento muitos desafios. Tem de se entender com o presidente da comunidade, dialogar. Porque professor não é só chegar e ir para a sala de aula. E dar sua aula, a gente tem de dialogar, com o presidente, com os pais de família, fazer reunião.

Percebemos que até pouco tempo atrás muitos professores ainda eram considerados leigos, como no caso também do professor Victor que começou a atuar no magistério com apenas o 4º ano primário equivalente à 4ª série e/ou 5º ano hoje. Frente a isso, Coêlho (2007) enfatiza que:

Apesar da pouca ou quase nenhuma instrução, eram esses professores, em sua maioria, os responsáveis pela educação das crianças em muitas comunidades rurais. Sem uma formação adequada para a atividade docente, tornam-se ‘porta-vozes’, repetidores dos conhecimentos e informações que adquiriram, muitas vezes, de seus primeiros professores ou da própria experiência de vida. Essa situação não lhes tirou a vontade de participarem com perseverança das atividades de estudo, mesmo apresentando múltiplas dificuldades (2007, p. 19).

E o professor Antônio também em entrevista diz que:

Tenho magistério. Comecei a trabalhar e sou professor há 6 anos, sempre trabalhando na área rural. Trabalho com multisseriado desde o ano passado. Trabalhar na área rural foi opção minha. Porque é um povo mais carente, precisam mais. Eu já trabalhei na área da saúde e via a carência do povo do beiradão. E já tem muita gente que trabalha na sede. Sou concursado desde o último concurso 2006. E escolhi para área rural.

Como um dos objetivos desse trabalho é entender em que processos de formação os professores estão inseridos, a fim de verificar se a temática e realidade da educação escolar ribeirinha aparecem nos processos de formação e ajudam os professores a entender e atuar nesta realidade, lancei mão de diálogos informais e entrevistas semi-estruturada com professores e me debrucei nos diferentes materiais e documentos oficiais do Programa de formação inicial e continuada – Escola Ativa – em que os professores estão inseridos.

Dos três professores sujeitos da pesquisa, dois – Zita e Victor – estão oficialmente matriculados no Curso de Pedagogia do INC/BC/UFAM⁴⁹, cursando respectivamente o 4º e 8º períodos. E os três estão inseridos no Programa Escola Ativa por trabalharem com turmas multisseriadas.

3.6 – O Programa Escola Ativa e Turmas multisseriadas: outros olhares, novos caminhos para a formação continuada dos professores que atuam em escolas rurais/ribeirinhas

A inserção da discussão acerca do Programa Escola Ativa neste momento do trabalho tem como objetivo verificar como este curso de formação continuada tem auxiliado os três professores – sujeitos da pesquisa – a atuar no cotidiano da escola, bem como verificar se a temática do rio, da vida e da cultura ribeirinha aparecem (e como). Em outras palavras, procurei entender se a realidade do cotidiano escolar, as problemáticas, as necessidades, os interesses, as experiências vivenciadas pelos professores junto à realidade ribeirinha aparecem em seus processos de formação.

Após as entrevistas, verifiquei que os três professores estão oficialmente inseridos no Programa Escola Ativa: o professor Victor e o professor Antônio já cursam o Programa desde sua implementação no município e a professora Zita foi inserida recentemente, por iniciar neste ano de 2010 o trabalho com uma turma multisseriada. Também constatei que o

⁴⁹ Por diversas razões, dentre elas o fato de ser professora no Curso de Pedagogia, de ser esse um Curso novo, no contexto de um Campus também novo, me detive apenas ao Programa Escola Ativa, em especial porque ele está articulado com a temática das turmas Multisseriadas – realidade vivida na docência pelos professores da Escola Boa Vista.

Programa está estruturado em seis módulos e que a turma de professores do município já está caminhando para o terceiro módulo.

O “Escola Ativa” é um Programa de formação continuada de professores que atuam com turmas multisseriadas na área rural de todo o país. É um Programa de princípios metodológicos definidos pelo MEC através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que tem incorporado as concepções da nova política da Educação do Campo.

Segundo o material “Projeto Base da Escola Ativa” (BRASIL/MEC/SECAD, 2008), em 1996, grupos técnicos educacionais do país, representantes de projetos desenvolvidos pelo MEC foram à Colômbia para participar de um curso sobre estratégias “Escuela Nueva – Escuela Activa” desenvolvido por um grupo de educadores daquele país que atuava com classes multisseriadas. Surgiu de lá a proposta e, no mesmo ano, esta estratégia passou a se chamar “Escola Ativa” aqui no Brasil. Sua implantação ocorreu em 1997.

Em 2007, o Programa Escola Ativa, vinculado ao FNDE/FUNDESCOLA, foi transferido para a SECAD/MEC, ficando sua Coordenação-Geral na Educação do Campo (p. 14).

Segundo o documento “Projeto Base da Escola Ativa” (BRASIL/MEC/SECAD, 2008) o Programa Escola Ativa tem por finalidade:

[...] auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas. Para tanto, propõe-se reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (p. 20).

Ainda segundo o mesmo documento:

O Programa Escola Ativa se propõe a valorizar o profissional da educação escolar através da busca de condições adequadas de formação – em caráter inicial e continuado -, remuneração, acompanhamento pedagógico, possibilidades de intercâmbio e formas de aprendizagem em serviço, estudo da diversidade e dos processos de interação e de transformação do campo. Cabe a este profissional destacada participação no processo de ensino e aprendizagem para além da condição de mero observador ou provocador de conflitos cognitivos. Seu papel consiste em promover situações de envolvimento e compromisso dos estudantes com estudo e ação sobre sua realidade e com a valorização dos povos do campo (p. 20).

O professor Victor tem claro entendimento da importância que o Programa tem lhe possibilitado. Em entrevista ele diz que:

O Programa Escola Ativa tem me ajudado a trabalhar. Com muita tecnologia, muita prática pedagógica, praticamente como a gente trabalhar na escola. Na Escola Ativa o professor é o encaminhador, um orientador. Na Escola Ativa o trabalho é em grupo, para que o próprio aluno possa se desenvolver. Vamos só orientar para eles fazerem, o trabalho quem desenvolve são os alunos, mas com nossa orientação.

Percebo que o Programa tem ajudado muitos os professores com os trabalhos na turma multisseriada. Via esta influência positiva nas práticas, principalmente do professor Victor, que organizava sua sala de aula segundo as orientações do Programa. Entendi também que o Programa é a oportunidade de criar estratégias de respeito ao mundo ribeirinho, respeito aos educandos que vivem e convivem no campo. Oportunidades de propiciar aos educandos oportunidades de aprender criticamente, desenvolvendo espírito do trabalho em equipe, bem como exercício de sua cidadania.

Vejo a relação que pode haver entre os princípios do Programa Escola Ativa e a necessidade da inserção de uma proposta de ensino pautada na contextualização e interdisciplinaridade associada à valorização do espaço que estes educandos vivem. No Programa:

[...] a valorização extra-escolar aponta para a organização interdisciplinar dos conteúdos e da relação que se busca estabelecer entre o conhecimento que os estudantes trazem de suas experiências comunitárias e dos conteúdos da aprendizagem escolar (BRASIL, MEC/SECAD, 2008, p. 20-1).

O Programa Escola Ativa utiliza alguns elementos⁵⁰ que auxiliam o trabalho do/a educador/a em sala de aula que são:

- a. Cadernos de Ensino-Aprendizagem: são livros específicos desenvolvidos para utilização nas classes multisseriadas. Estes materiais são muito utilizados pelo professor, como pude constatar através das práticas de campo. Estes, porém não são utilizados por todos os professores que participam do Programa. Os professores reclamaram da ausência de material que o Programa se compromete em disponibilizar. O professor Antonio faz uma crítica explicitando que o Programa não funciona como está estabelecido e segundo as orientações contidas nos documentos. Em conversa com o professor ele diz que o Programa só funciona no nome. Segundo informações da SEMED/BC, estão aguardando a chegada desses materiais.

⁵⁰ As informações contidas neste item estão embasadas no documento “Projeto Base da Escola Ativa” (BRASIL/MEC/SECAD, 2008).

- b. Cantinhos de aprendizagem: Espaço interdisciplinar de Pesquisa – são espaços nos quais serão reunidos materiais de pesquisa que se constituem em subsídio para aulas ao criar oportunidades e situações para experimentação, comparação e socialização de conhecimento. Devem ser construídos pelos estudantes, educadores e comunidade com acervos de livros, plantas, informações sobre animais, objetos sócio-culturais relacionados à cultura local e às áreas de conhecimento (p. 28).

O município possui uma turma de professores que atua com turmas multisseriadas e a maioria participa do Programa Escola Ativa. Como já afirmamos, das 32 escolas que trabalham com turmas multisseriadas, 21 estão cadastradas no Programa e esperam receber todos os materiais contidos no documento base. Porém esses materiais, inclusive os kits pedagógicos para as escolas, ainda não chegaram. A coordenação do Programa no município afirma que estão aguardando a chegada de todos os materiais e que apenas chegou material para duas escolas.

Apesar da precariedade de materiais com que conta a escola Boa Vista, verifiquei que o professor fazia muito para ensaiar os cantinhos de aprendizagem. Estes não eram muito utilizados pelos alunos. Esses cantinhos eram mais utilizados pelo professor para fixar os desenhos e trabalhos realizados pelos alunos.

- c. Colegiado estudantil: constitui-se de comitês formados pelos educandos com mediação do/a professor/a. É a possibilidade de favorecer a gestão democrática nas escolas rurais, fortalecendo a participação ativa dos estudantes. Porém este tipo de trabalho não foi verificado no contexto da sala multisseriada da escola Boa Vista.
- d. Escola e comunidade: possibilidade de inserção no contexto da comunidade, referente a um conjunto de “atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social, à vida política e cultural e às condições materiais dos educandos e da comunidade” (p. 29). Croqui ou história da comunidade foi um exemplo do tipo de atividade realizada na escola Boa Vista pautada nesta orientação.
- e. Organização do trabalho pedagógico de turmas multisseriadas que adotam o Programa: por ser diferente de turmas seriadas, a turma multisseriada deve ter uma organização pedagógica também diferenciada. Os trabalhos devem ser realizados em sua maioria através de grupos com todas as séries para que as crianças possam exercitar diferentes possibilidades de cooperação, comparação e troca de experiências e conhecimentos. A presença de uma criança mais experiente em contato com crianças menores pode se tornar fonte de aprendizagem (p. 30).

Este princípio orientador ajuda bastante o trabalho docente na escola Boa Vista, pois a dinamização da sala em alguns momentos ocorreu com atividades realizadas através de grupos, onde a ajuda mútua foi necessária e proveitosa.

O Programa Escola Ativa pode ser resumido dessa forma:

Nomenclatura: Programa Escola Ativa
<p>Objetivo geral do Programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo.
<p>Público alvo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educadores/as, educandos/as, formadores/as de escolas com classes multisseriadas em escolas do campo; ✓ Equipes técnicas das secretarias municipais e estaduais de educação envolvidos com classes multisseriadas.
<p>Órgãos responsáveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ É realizado através de responsabilidade compartilhada entre os sistemas públicos de ensino, através do regime de colaboração definindo atribuições entre União, Estado e Município.
Carga horária: 220 horas
Módulos: 06
Módulo 1- Metodologia do Programa Escola Ativa: 40 horas
Módulo 2- Introdução à Educação do Campo: 40 horas
Módulo 3- Alfabetização e Letramento: 40 horas
Módulo 4- Práticas Pedagógicas em Educação do Campo: 40 horas
Módulo 5- Gestão Educacional no Campo: 40 horas
Módulo 6- Informática básica: 40 horas
<p>Material didático e pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educandos/as: livros didáticos ✓ Educadores/as: <ul style="list-style-type: none"> • Cadernos de Orientação Pedagógica para Formação de Educadores do Programa Escola Ativa; • Caderno de Orientação didático pedagógico de Alfabetização e letramento para os três anos iniciais do ensino fundamental; • Caderno de Orientação didático pedagógico para as diferentes áreas de conhecimento/disciplinas (do 1º ao 5º ano do ensino fundamental); ✓ Kit's pedagógico: disponibilizado para todas as escolas que aderiram o Programa: <ul style="list-style-type: none"> • 01 globo terrestre, 01 bússola, 01 esqueleto humano (45cm), 01 kit régua, esquadro, compasso e transferidor, 02 alfabetos móvel cursivo, 02 alfabetos móvel script, 01 jogo da memória de sílaba, 01 ábaco vertical aberto, 01 material pedagógico dourado, 01 tangran, 01 jogo alfa-numérico, 01 escala cuisenaire, 01 jogo pedagógico bloco lógico, 01 jogo de xadrez.

Como percebemos, o Programa é claro quando afirma em seus documentos oficiais que todas as escolas que dele fazem parte terão direito a receber diretamente em suas escolas todos os materiais acima descritos. Lamentavelmente, este não é o caso da escola Boa Vista.

A ausência destes materiais ainda é uma forte queixa dos professores. Estes afirmam que tais materiais nunca chegaram à escola.

O Programa está implantado no município desde o ano de 2009. Já realizou o segundo módulo. O último foi realizado entre os dias 19 e 23 de maio de 2010. Contudo, com a implantação deste Programa já mostra pequenas sementes sendo plantadas e alguns sinais de uma educação pautada nas concepções da política da educação do campo já começam aparecer.

CAPÍTULO 4

4 – ESCOLA RURAL/RIBEIRINHA, DIFERENÇAS E INTERCULTURALIDADE: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL?

Por um compromisso multicultural de rompimento de preconceitos, de crítica cultural, de construção de identidades multiculturalmente comprometidas, questionadoras das injustiças e das desigualdades, indicando que o projeto multicultural é possível no âmbito do currículo em ação (CANEN e OLIVIERA, 2002).

A escola é um território onde se congregam múltiplas culturas, com diferentes sujeitos. Mergulhar neste espaço complexo e diferenciado, em especial quando nos referimos à escola rural/ribeirinha – lócus da pesquisa – é considerar que este espaço possui suas singularidades e que existem crianças, jovens e adultos também com suas singularidades/subjetividades construídas e reconstruídas em contato com outros grupos sociais e com o mundo/natureza.

Neste espaço, as diversas culturas se encontram e se comunicam, ora de forma tensa, ora harmonicamente, porém com assimetria de poderes. Assim são formuladas cotidianamente regras, símbolos implícitos e explícitos, no jogo das diferenças, na luta por direitos e reconhecimentos/afirmações.

Em localidades ribeirinhas existem diferentes sujeitos que sofreram ou que sofrem o peso da discriminação, das injustiças e das desigualdades sociais. São homens e mulheres que procuram na educação escolar um instrumento que alavanque a possibilidade de mudança de vida. Nesta perspectiva, a escola necessita ser este espaço para problematizar e entender as desigualdades e formas de preconceitos e discriminações que estes grupos sociais sofreram historicamente e continuam sofrendo.

Neste sentido, há uma aposta em considerar a escola como instrumento que auxilie na construção de respostas que possam alterar positivamente a situação vigente com práticas que

venham entender e considerar as temáticas do multi/interculturalismo e das diferenças como mecanismos de sucesso escolar.

As desigualdades sociais e as discriminações estão associadas à realidade ribeirinha. Entender essas desigualdades e problematizá-las (não as naturalizando) pode ser considerado como mecanismo de luta neste contexto globalizador. Esses elementos devem ser considerados nas discussões de um projeto de escola rural/ribeirinha a fim de fincarmos bandeiras de luta contra antigos modelos pedagógicos inseridos verticalmente em escolas que se caracterizam principalmente por serem diferenciadas política, cultural e pedagogicamente.

Tratar destas questões em uma sociedade complexa/capitalista e “moderna” se torna um desafio. Pois neste contexto, o que pesa e contribui para a perpetuação do sistema globalizador dominante é tudo aquilo que é homogêneo, comum, padronizado, monocultural. Estes princípios contribuem para fortalecer a cultura hegemônica.

Como bem pontua Fleuri (2000), a diferença, historicamente e segundo a lógica do capitalismo e da classe dominante, foi considerada como um rol de déficits. Os negros, índios, homossexuais, rurícolas, ribeirinhos, deficientes, etc, ao longo da história foram sendo vistos como problemas.

Em contrapartida, vários movimentos sociais contestam contra as formas de dominação e lutam a favor de uma escola que garanta a qualidade social para todos e de respeito às diferenças, inclusive para aqueles que vivem e trabalham à beira dos lagos, nas florestas, em igarapés, rios e terras/roças da região Amazônica.

Senti a necessidade de buscar fundamentos teóricos para dar conta das discussões em torno da construção e da possibilidade de um projeto de escola ribeirinha. Estudos que tratem das diferenças como algo a ser considerado e respeitado nesta construção. Principalmente por se tratar de uma escola que é diferente nas suas qualidades, necessidades, desafios, e alteridade, e acreditar na possibilidade dessa construção um tanto que utópica, mas, com “pé no chão” da escola rural/ribeirinha.

Também como necessidade de inserir a temática das diferenças e da multi/interculturalidade como suporte fundamental para entender este contexto ribeirinho que é diferenciado. Principalmente se tratando da região em que a escola Boa Vista – lócus da pesquisa – é situada. Esta nasce e se desenvolve em meio a uma diversidade rica de possibilidades. Uma escola inserida em um mundo repleto de grupos diversos, com culturas diferenciadas. São indígenas, não-indígenas, nordestinos; dentre eles, pescadores, seringueiros, agricultores, funcionários públicos, autônomos; e ainda brasileiros, peruanos, e colombianos (devido às fronteiras com Peru e Colômbia) que formam as diferentes

identidades e culturas que compõem esta região que já é diversa, multicultural por si só. Até quando essa diversidade e todas suas diferenças vão estar fora dos conteúdos abordados na escola? Até quando as problemáticas, os interesses das populações subalternas permanecerão fora do contexto educativo escolar? Como explicita Santomé (1998) é forte a presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas. Para ele, as culturas ou as vozes dos grupos sociais e minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas.

Alguns questionamentos me impulsionam neste caminho: Há possibilidades de inserir as temáticas do multi/interculturalismo e das diferenças nessa construção? De que forma inserir o rio, a cultura, a vida ribeirinha neste projeto de escola rural/ribeirinha?

As leituras, releituras dos teóricos que tratam do multi/interculturalismo e da diferença e que elegi para fundamentar a dissertação⁵¹ Canen e Moreira (1999); Canen e Oliveira (2002); Fleuri (2000); Torres (2001); Márquez (2003); Souza (2005); Victória (2008); Candau (2001, 2008) me impulsionam nas análises e entendimentos da necessidade de inserir a temática do multi/interculturalidade e da diferença neste caminho e refletir sobre a possibilidade de pensar um projeto de escola ribeirinha que contemple essas temáticas.

4.1 – Tecendo um diálogo multi/intercultural: as diferenças como valor

A temática das diferenças e da interculturalidade estão cada vez mais presentes nas universidades e centros educativos do país, como resultado de movimentos sociais que gritam a favor de uma sociedade mais justa e respeitadora das diferenças.

Fiz a opção pelo casamento entre multi e interculturalismo me embasando no que Moreira (2001) afirma. Para o autor, independentemente do termo a ser utilizado, o importante é a compreensão crítica com que essa temática – que invade hoje o campo das academias e das pesquisas realizadas – se apresenta e o tratamento que recebe. Esta opção deve ser consciente e deve ser alicerçada em uma postura política de comprometimento: contra qualquer forma de dominação “e qualquer coerção – que nos encaminhe a desafiar, no currículo, **tanto das escolas, como dos processos de formação de professores**, os preconceitos, os estereótipos e os processos que nos têm categorizado e oprimido – **isto sim é** mais importante que a preocupação com o prefixo usado.” [grifo meu].

⁵¹ Tal debate e suporte teórico foram somados às fortes discussões realizadas no contexto da disciplina do Mestrado em Educação: “Formação do/a educador/a: tendências, perspectivas e novas abordagens teórico-metodológicas” (Linha 03 do PPGE/UFAM) e às trilhas da pesquisa de campo.

Falar de multi/interculturalismo e diferença é tocar em questões que envolvem o conflito, tensão, poder, hierarquia, hegemonia, reprodução, dominação, por um lado e; luta, contradição, desconstrução, reconstrução, mudança, direito, diálogo, respeito aos saberes, do outro. E tocar nestes pólos complexos é, sem dúvida, um enorme desafio.

Esse desafio aumenta consideravelmente quando nos referimos à Amazônia. Região repleta de diversidade e sociodiversidade, com mais de 180 povos indígenas; marcada por diferentes fronteiras internacionais, bem como populações de todo lugar do país que migram para esta região.

Refiro-me à diversidade cultural, entendida como as diferenças e as diversidades de opiniões, de pensamentos, de lógicas, de saberes, de modos de conceber a vida. E mais especificamente, considerando a região Amazônica, que é marcada pela diversidade de populações tradicionais, e pelas influências das áreas de fronteira.

Esses povos lutam para manter suas singularidades, suas formas próprias de ver, de agir e de produzir conhecimentos. Pois, muitas vezes, estas populações são vistas como algo que precisa ser “civilizado” e que impede o progresso e o desenvolvimento. Esta temática precisa ser assumida e discutida sob o prisma da valoração, tanto no espaço escolar como nos processos de formação de educadores/as e não mais como algo “negativo”, “deficitário”, que precisa ser superado.

De acordo com Jordán, citado por Candau (2001), a perspectiva multi/intercultural:

Surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais. A origem desta corrente pedagógica pode ser situada aproximadamente há trinta anos, nos Estados Unidos, a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras (p. 49).

Neste sentido, a perspectiva multi/intercultural não pode ser “dissociada da problemática social e política presente em cada contexto [...]. Este enfoque considera a educação intercultural como princípio orientador, teórico e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade” (CANDAUI, 2001, p. 51).

Candau (2001, 2008) afirma em seus estudos que a cultura escolar narra e sustenta, na maioria das vezes, uma cultura monocultural e hegemônica. No texto *Interculturalidade e educação escolar* (2001) esta autora mostra que a função da escola é a de “desclassificar, ladinizar”, ou seja, uma “escola que contribui para a perda e rejeição de suas próprias raízes culturais e sociais” (p. 52). Para a autora, a desconexão entre a cultura escolar e a cultura

social de referência dos alunos e alunas tem sido ultimamente denunciada por inúmeros autores.

Marli André (1999), com base nos estudos de Philippe Perrenoud, considera a “pedagogia das diferenças como uma das formas de luta contra o fracasso escolar e as desigualdades sociais” (p. 13). Para Perrenoud, existem mecanismos que levam a escola a transformar as desigualdades culturais e sociais em desigualdades escolares, construindo por sua vez uma “indiferença às diferenças”, uma cultura escolar que continua a “favorecer os favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos” (*apud* ANDRÉ, 1999, p. 16).

Neste sentido, a construção e a vivência de uma pedagogia multi/intercultural é a possibilidade de romper com antigas concepções e implementar bandeiras de luta contra a naturalização das desigualdades e dos fracassos escolares, muito presente em escolas rurais/ribeirinhas. É a afirmação na luta em favor dos desfavorecidos e comprometimento em afirmar de que lado estamos. E lutar para construir conhecimento nos espaços escolares de qualquer localidade, quer seja rural ou urbana, é assumir uma dívida histórica com todos aqueles que resistem a todas as formas de opressão, injustiças e discriminações a que são submetidos.

Como foi possível perceber, ao longo da pesquisa e dos estudos que a nortearam, não é simples inserir no cotidiano escolar esta perspectiva intercultural. É algo que exige muito dos profissionais comprometidos com o que fazem. O comprometimento e a vontade política são os fatores primeiros nesta construção. Deve ser uma ação intencional, planejada e consciente dos riscos que esta postura exige. É denunciar, é anunciar o novo.

Candau (2001) nos orienta nesta caminhada e traz questões imprescindíveis para não correremos o risco de simplificar esta importante abordagem pedagógica.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo [...]. Esta perspectiva questiona o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, está presente na escola e nas políticas educativas e coloca uma questão radical: que critérios utilizar para selecionar e justificar os conteúdos – no sentido amplo, que não pode ser reduzido aos aspectos cognitivos – da educação escolar? [...] Neste sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc., presentes no dia-a-dia da escola e a auto-estima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas, constituem desafios iniludíveis [...]. A perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola e o sistema de ensino como um todo. Não pode ser trivialização (p. 59).

Segundo Candau (2008), há três perspectivas que fundamentam as diversas propostas do multi/interculturalismo. São: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

- a) A abordagem assimilacionista “parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo” (CANDAU, 2008, p. 50). Esta abordagem se assemelha àquilo que Canen e Moreira (1999) designam de multiculturalismo, como algo que é fato e “característica das sociedades ocidentais” (p. 14). Nestas sociedades, as oportunidades se apresentam de forma desigual. Tal questão é ainda mais forte nesta perspectiva assimilacionista já que se apregoa que “todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica” (p. 50). No caso da educação escolar, a ênfase é na universalização, onde os conteúdos escolares, as intenções pedagógicas têm pretensões monoculturais e as ações são a favor da cultura dominante.
- b) Multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural: para a autora as práticas com base nesta abordagem acabaram favorecendo a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais. Os denominados guetos. Nesta perspectiva se assumem as diferenças, mas há uma rejeição pelo outro e a não aceitação de um diálogo horizontal. “Essas duas posições são as mais desenvolvidas nas sociedades em que vivemos. Algumas vezes convivem de maneira tensa e conflituosa” (p. 50).
- c) Perspectiva intercultural: esta, ao contrário das duas citadas anteriormente, promove deliberadamente a interrelação entre diferentes culturas. Nesta perspectiva, há confrontos, embates de idéias, visões diferenciadas que “favorecem processos de afirmação de identidades culturais específicas”. Entende cultura como algo em movimento, dinâmico, nunca estático e definitivo. Entende-se também que, nesta perspectiva, as culturas não podem ser consideradas puras, nem fechadas, mas como mosaicos. Elas existem diferentemente e se interrelacionam no jogo das diferenças.

A perspectiva intercultural se assemelha ao que preconiza Peter McLaren (2000) em seu livro “Multiculturalismo crítico”: um multiculturalismo que nasce das resistências, das lutas por afirmações e reconhecimentos. Esta perspectiva não desconsidera a relação entre diferenças e desigualdades presentes de forma conflituosa, envolvendo relações de poder, de hierarquias, de ênfases e omissões, de movimentos contra-hegemônicos que se desenvolvem

na luta pela compreensão dos mecanismos de dominação criados e na tentativa de construir também mecanismos de luta para possibilidade de superação.

Canen e Moreira (1999) em seu artigo “Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente”, também ajudam a entender as diferentes formas com que estas abordagens aparecem e são assumidas nos espaços escolares e além destes.

Os autores afirmam que “a identificação da abordagem de multiculturalismo adotada é crucial para que se detecte em que medida o discurso de valorização da pluralidade cultural supera ou apenas mascara, no terreno da educação, as desigualdades e as exclusões de identidades culturais” (p. 17).

Para os autores existem certas distinções sobre as abordagens multiculturalistas e que convergem para reconhecimento de duas tendências: de um lado as liberais ou folclóricas e de outro as tendências multiculturais, mais críticas. No primeiro grupo estão as concepções que não problematizam as relações desiguais de poder ou mecanismos discriminatórios, preconceituosos, dominantes. Neste grupo, o multiculturalismo é tratado de forma exótica, folclórica. As diferenças culturais são consideradas. Porém, são tratadas de forma episódica, limitando-se apenas ao reconhecimento de uma cultura diferenciada – apenas referentes aos ritos, costumes, culinária, vestuários. Dessa forma, há uma contribuição para o entendimento da cultura como algo estático, fixo, perdendo-se a idéia da dinâmica em que as diferentes culturas se constituem processualmente. Estas formas de entendimento acabam contribuindo para os persistentes estereótipos e estigmas que muitos povos sofrem.

No segundo grupo está o tratamento crítico do multiculturalismo, também designado de multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997), perspectiva intercultural ou interculturalismo (CANDAU, 2001). Nesta abordagem crítica, as relações de cultura e poder são trazidas à tona. As vozes silenciadas historicamente são reveladas nos currículos e ações pedagógicas. Para os autores “pesquisar os universos culturais dos estudantes passa, então, a ser tarefa indispensável nessa abordagem, a fim de que intenções multiculturais críticas não redundem em práticas pedagógicas distanciadas das vivências e das culturas e de futuros professores” (p. 19)

O que parece é que fomos amalgamados por processos de competição, hierarquização e homogeneização que fez da guerra algo para alimentar um tipo de civilização etnocêntrica, dominante, sobretudo por elites masculinas e brancas. Não há como negar que fomos marcados por uma “cultura de guerra” (LINHARES, 2002), a favor da lógica do capital – enquanto modelo econômico e político vigente.

Para Moreira e Candau (2008):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (p. 161).

E ainda nesta discussão, Kramer (1998) enfatiza que:

Enquanto lutamos em diferentes frentes para conquistar condições concretas para uma escola de qualidade para todos, precisamos enfrentar na escola, dia-a-dia, talvez um dos mais difíceis problemas da nossa própria condição humana: o apagamento das diferenças, o não reconhecimento de que aquilo que caracteriza nossa singularidade é justamente nossa pluralidade. Contra uma escola que busca a homogeneidade, penso que a escola precisa aprender a lição de que a heterogeneidade é riqueza, não obstáculo (p. 22).

Neste contexto, há um desafio concreto: trabalhar com a temática do multi/interculturalismo significa considerar o espírito de justiça social e luta por envolver princípios e valores de respeito ao ser humano como legítimo “Outro”. E este outro como um ser com suas especificidades, singularidades, diferenças sendo formadas e reformuladas a partir das relações sociais com outras especificidades, subjetividades, num jogo dinâmico de intersubjetividades, interconhecimentos e com o mundo. Neste jogo não há como negar as interrelações entre as diferenças. Para Célia Linhares (2002)⁵², um projeto de escola e de formação docente é compatível com um novo olhar e novas ações a serem implementadas nestas construções.

Para a autora, o desafio e a complexidade em construir e vivenciar esses projetos de escolas para uma cultura de paz e justiça social – que estão articuladas ao debate do multi/interculturalismo – não devem ser ocultados. Estas ocultações seriam uma das possíveis estratégias de grupos hegemônicos, que aproveitariam para tratar estes princípios como meros e simples receituários mágicos e milagrosos, a fim de reduzi-los a simples e raras práticas, negando a complexidade com que um projeto nesta perspectiva acaba exigindo. Porém, a autora enfatiza que é possível esta construção.

⁵² Em seu texto: “De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processo de formação docente”.

As experiências instituintes não são frutos de idéias miraculosas, espetaculares e inaugurais, que surgem de uma hora para outra. Os movimentos capazes de anunciar o novo, como ruptura de sucessivas e acumuladas opressões, não podem ser decretados de fora [...]. A força de movimentos políticos instituintes não está nas decisões que uma assinatura pode legitimar. Sem prescindir desses gestos, entendemos que sua validade e legitimação vêm de movimentos históricos que carregam sonhos, desejos e projetos de saberes e conhecimentos, de fazeres e poderes que foram marginalizados e até interditados em outros períodos; clamando por serem reapropriados para pavimentação de uma outra cultura, sustentada de forma mais plural e emancipatória (LINHARES, 2002, p. 119).

Parece que estamos mais preparados para disputar contra o outro do que para conviver com ele. Estamos mais preparados para negar o diferente do que aceitá-lo. Neste sentido, não podemos minimizar o desafio de trabalhar com as temáticas da diferença e do multi/interculturalismo como promovedores de uma educação escolar para a justiça social e para o respeito e a luta contra as desigualdades sociais. É reinventar a escola, contribuindo para instituir um mundo de paz e de justiça e na luta contra todas as formas de preconceitos e discriminações.

4.2 – Multi/interculturalismo, diferenças e contextualização: tecendo reflexões em torno da possibilidade de um projeto de escola ribeirinha

Retomo a aposta na temática do multi/interculturalismo como possibilidade na reflexão em torno de um projeto de escola ribeirinha e, principalmente, a oportunidade de inserir os conteúdos ribeirinhos na escola. Neste sentido, o que parece uma questão velha, ainda é bastante atual.

Este desejo nasce somado às mesmas motivações e lutas dos diferentes movimentos a favor de uma educação de qualidade social e culturalmente referenciada. E com esta esperança, somada ao comprometimento político e pedagógico – juntamente com as indignações – é que pontuo neste quarto capítulo alguns referenciais para discussão da possibilidade de um projeto de escola ribeirinha. Os referenciais por mim assumidos tentam se aproximar das concepções da nova política da Educação do Campo, incluindo o debate em torno do multi/interculturalismo, a fim de se firmar uma nova aposta na escola ribeirinha – que historicamente recebeu, verticalmente, tratamento de políticas com características compensatórias.

Parto, neste sentido, de algumas constatações a partir das vivências no campo da pesquisa. Sabemos que não existe oficialmente um projeto de escola rural/ribeirinha, mas são

fortes as concepções acerca da política da Educação do Campo presente através do Programa Escola Ativa (tema tratado no capítulo 3) que começam a ser germinadas neste campo. Também vejo que é possível inserir na escola rural/ribeirinha potenciais de trabalhos pedagógicos pautados no respeito às diferenças, considerando o multi/interculturalismo. Vi também que nem sempre a escola tem utilizado os conhecimentos, a cultura, as problemáticas, as habilidades, as crenças dos sujeitos ribeirinhos que estão inseridos no contexto da escola ribeirinha. Vi também que, para estes sujeitos, o mundo ribeirinho aparece timidamente nos conteúdos e ações desenvolvidas na escola. Enxergo que não têm sido articulados os conteúdos culturais locais aos conteúdos oficiais de ensino. Por fim, o rio – simbolicamente apresentado para expressar a cultura, a vida ribeirinha e o próprio movimento de descida e subida do rio – ainda não entra fortemente na escola.

Então, com base nestas constatações, tenho algumas proposições a fazer no sentido de pensar na possibilidade da construção de um projeto de escola ribeirinha. Vejo que existem potenciais sendo desenvolvidos e que esta construção é possível e de acordo com os interesses e inquietações dos ribeirinhos. Entendo que a escola não pode ser ribeirinha somente pela questão de sua localização geográfica, mas, sim enquanto projeto que abrange desde o aspecto político ao pedagógico – que possa sinalizar uma nova concepção de ensino, uma nova pedagogia.

Esta escola, no entendimento de Márquez (2003), não pode se desenvolver com uma prática alheia aos padrões culturais. Esta deve ser uma necessidade presente. Ainda no dizer do mesmo autor, a escola é “um cenário de reencontro com a própria cultura, com o auto-conhecimento” (p. 117). Este auto-conhecimento parte da consciência e conhecimento dos grupos envolvidos.

Neste sentido, a escola não pode servir como forma de dominação/discriminação ao mundo ribeirinho, como um grito forte de “negação” ao ser ribeirinho, mas como um instrumento na luta pelas causas do mundo rural/ribeirinho. Pois a escola deve auxiliar na construção de uma identidade ribeirinha e no entendimento dos mecanismos de discriminação e de negação de valores culturais que estão sendo geridas no interior da própria escola. Ainda são muito constantes as falas de “estudar para sair do espaço rural”; da cidade como “lugar melhor para viver”. O mundo ribeirinho ainda é visto como “lugar de fracasso”. Temos que romper com essas concepções e a escola tanto pode servir como instrumento para sair da situação de precariedade, como também pode servir para a perpetuação de formas de alienação e de desigualdades.

A escola ribeirinha pode atuar no sentido de facilitar as relações de respeito com o mundo urbano, que seja uma relação de complementaridade também com os outros povos tradicionais (indígenas e não-indígenas), com os diferentes grupos e nacionalidades – sejam eles peruanos e colombianos – que convivem e sobrevivem em nossa região.

Márquez, na pesquisa que realizou com os Hupdäh e a escola deste povo indígena que habita o Alto Rio Negro, nos alerta que a escola que não se fundamenta na realidade própria na qual é implementada, pode se constituir em uma nova exclusão. O significado de educação escolar, de ensino, ou o que ensinar, aprender, compartilhar, experimentar, pode se constituir em “novo analfabetismo” (MÁRQUEZ, 2003, p. 109).

Logo este novo tipo de “analfabetismo” pode também estar presente nas escolas rurais/ribeirinhas, quando estas não tratam das reais problemáticas e dos interesses dos povos a que deveria servir. Este “analfabetismo” está presente quando não sabemos o que fazer na sala de aula, quando não planejamos as ações a serem desenvolvidas, quando não assumimos “de que lado estamos”, e pelo que queremos lutar.

Um exemplo dessa falta de articulação com o mundo ribeirinho e com as suas problemáticas fica perceptível quando a escola fecha os olhos para os próprios acontecimentos da comunidade. Isto pôde ser observado quando houve um suicídio de um menor na comunidade. Tal fato ocorreu no período das práticas de campo da pesquisa. Na escola, entre os alunos, as falas sobre o assunto eram constantes. Porém, a escola (os professores) não abordou este assunto, não o encarou enquanto um fato trágico, que precisava ser discutido na escola. Um pai, em conversa informal, tocou neste assunto dizendo: “*o rapaz morava aí, professora, aí nessa casa, na biqueira da escola*” (morador da comunidade, Caderno de campo, 2010, p. 54). Então, percebe-se que problemas que acontecem na “biqueira”⁵³ da escola não entram nos conteúdos abordados em sala de aula.

Nesta perspectiva, o que compõe o imaginário das populações ribeirinhas e indígenas da Amazônia deve ser considerado e respeitado, pois entendo que a opção pelo multi/interculturalismo é a possibilidade de relacionar diferentes modos de ser, de produzir, de conceber, de entender o mundo/natureza (dos grupos envolvidos) que devem ser acolhidos no contexto escolar. E ainda seria a possibilidade de criar uma relação de complementaridade entre os saberes e o respeito às diferentes formas de conhecimento que o homem produz na tentativa de encontrar respostas às suas inquietações e aos desafios que a natureza proporciona.

⁵³ Expressão utilizada na região para designar extrema proximidade.

Cunha e Almeida (2002) afirmam que:

Os conhecimentos que as populações têm da floresta que habitam é verdadeiramente enciclopédico, no sentido de cobrir áreas variadas: desde a madeira linheira que serve para a mão de obra de uma casa; em enviras que prestam para amarrá-las; as fruteiras que o porquinho ou o veado preferem e debaixo das quais é quase certo caçá-los; os solos ideais para plantar o milho, o tabaco, o jerimum; a maneira de trançar as palhas de uricuri para fazer telhados; as iscas preferidas do caparari, do mandim, do pacu; os sonhos; os presságios; as maneiras de ter sorte na caçada. Os pés de seringa, cada um deles, e o modo adequado de preparar as estradas, empausar, embandeirar, raspar, cortar a madeira. Modos de fazer, modos de pensar, modos de conhecer (p. 15).

Essas diferentes formas de conhecer e de produzir precisam ser consideradas nas intenções e ações desenvolvidas nas escolas que atuam em meio à floresta amazônica.

Paulo Freire salienta a importância de considerar a relação homem-mundo nas seleções de conteúdos programáticos na educação escolar. Ele afirma que:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspiração do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdo que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Temores de consciência oprimida.

Por isso mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante (FREIRE, 2005, p. 100).

E ainda Freire defende que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas, a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe encontrou de forma desestruturada.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos (p. 97).

Nos estudos presentes no Documento da Educação do Campo – volume 5: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo⁵⁴, as autoras afirmam que a identidade dessa educação deve ser:

A partir de seus sujeitos, da cultura, do trabalho, das lutas sociais e modos de vida dos camponeses, forma um conjunto de condições que não se limitam à escola, mas dela também se alimenta pela sua “vocação” universal de ajudar no processo de humanização das pessoas (MOLINA e JESUS, 2004, p. 10).

Com tudo isso, parecem estar claras a reivindicação e a luta por políticas públicas específicas e a construção de projeto de escola próprio para seus sujeitos. Estes gritos estão cada vez mais fortes. Estes projetos em desenvolvimento nos diferentes espaços rurais do país devem “assumir novas relações entre os sujeitos da educação e seus conhecimentos e saberes e, de novos pactos entre Estado, escola e sociedade” (MOLINA e JESUS, 2004, p. 12). Estes devem ser gestados:

Desde o ponto de vista dos camponeses **amazônicos** e da trajetória de luta de organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagógica) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde os sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em dado tempo histórico. A educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade [...] (CALDART, 2004, p. 17) [grifo meu].

Este momento, como cita Caldart (2004), é uma novidade histórica: a possibilidade efetiva dos homens e mulheres que residem e trabalham no campo de assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo. No meu entendimento, abrem-se portas na política educacional que pode trilhar no caminho da valorização da diversidade constitutiva do Brasil.

Neste sentido, Canen e Oliveira (2002) relatam sua pesquisa e analisam “experiências pedagógicas com potenciais multiculturais” onde constata as possibilidades de ações pedagógicas comprometidas multiculturalmente. E nos apontam caminhos para pensar em um projeto possível de escola comprometida com a diferença e a perspectiva do multi/interculturalismo, e também pensar uma formação docente reflexiva, competente e democrática pautada nestes princípios.

⁵⁴ Organizado por Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus.

Assim, para pensar a construção de um projeto ribeirinho de escola, não podemos cair nas ciladas de um suposto multiculturalismo já apontado por teóricos citados anteriormente. Este tipo de multiculturalismo – que está presente em muitas escolas, vamos designar aqui de reducionismo multicultural, conforme Canen e Moreira (1999). Estes autores nos alertam para os perigos deste enfoque quando afirmam que há uma exagerada ênfase no reconhecimento da diversidade cultural, porém não há problematização e nem potenciais críticos para entender as situações de desigualdades e opressões sociais. Trago aqui alguns exemplos de práticas pedagógicas pautadas nestes reducionismos:

- A) valorização da diversidade cultural – essencializada e folclórica. Ex: comemorar as datas especiais – Dia do Índio, Dia da Consciência Negra, sem questionar a construção das diferenças e estereótipos. Estas práticas pouco contribuem para transformação da sociedade desigual. É uma abordagem a-histórica: não considera o tempo e o contexto sócio-histórico a que são submetidos. Vê a história como determinismo e não como possibilidades e mudanças onde os sujeitos a constroem.
- B) Eventos episódicos e isolados: exemplos destas atividades são feiras, exposições, debates, palestras, comemorações em que um determinado grupo é ressaltado. Essas atividades esporádicas devem servir como inicializadoras, sensibilizadoras para posturas frequentes e de lutas travadas no convívio escolar.
- C) Inserção de disciplinas referentes ao multi/interculturalismo e diferença nos currículos dos cursos de formação de professores: apenas com uma, ou outra disciplina para tratar desta temática.

Enxergo que há tentativas de ação caracterizadas acima como “eventos episódicos e isolados” na escola Boa Vista, a exemplo do trabalho a partir da construção do croqui/história da comunidade – na aula do professor Victor com a classe multisseriada. Este croqui ou história da comunidade foi uma forma inaugural de instalar práticas com ensaios de ações multi/interculturais, pois esta atividade – realizada pelos alunos e orientada pelo professor – foi uma prática que possibilitou o contato dos alunos com a realidade da comunidade, entendendo como esta foi construída. Também foi possível trazer as vozes silenciadas/oprimidas dos sujeitos/comunitários nos relatos importantes da história de luta, tanto dos comunitários como da própria comunidade, como já contado no início do trabalho. Ainda que com base no reducionismo multicultural, já é visível o “rio”, aqui expressando a história e a vida da comunidade, começando a entrar na escola.

Assumindo os alertas presentes nas preocupações dos autores citados acima é que teço alguns referenciais que me subsidiaram para pensar um projeto de escola ribeirinha, ainda ausente nas escolas de áreas ribeirinhas no município de Benjamim Constant.

- a) “Conteúdos selecionados nas diversas áreas do conhecimento que sirvam para desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, heterossexual” (MOREIRA, 2001, p. 76). O mesmo autor, em parceria com Candau (MOREIRA E CANDAU, 2008), afirma que há uma hierarquia e supervalorização de conhecimentos escolares com base em uma única ótica. Desestabilizar estas “verdades” é um dos desafios de uma atuação pedagógica multi/interculturalmente orientada. Para os autores, o conhecimento escolar sofre efeitos de relações de poder, principalmente da classe hegemônica.

Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (p. 25).

- b) O conhecimento escolar redefinido com base em perspectivas e identidades de grupos subalternos, de modo a questionar visões hegemônicas e desconstruir olhar/poder, normas/histórias estabelecidas e incontestáveis. Não se trata da simples troca de conteúdos hegemônicos por subalternos, não se trata de criar “enfoque Robin Hood” (Mc Carthy, *apud* MOREIRA, 2001) no currículo. Significa algo mais amplo: considerar a histórica dívida que a sociedade tem com relação aos menos favorecidos, ao diferente. Moreira (2001, p. 77) considera que “é no encontro, no atrito, entre as vozes hegemônicas e as vozes dos sujeitos oprimidos que reside a possibilidade de crítica e desconstrução” de verdades naturalizadas e fixas que servem para legitimar e perpetuar o *status quo*. O autor acredita que “mesmo que não mudemos radicalmente o mundo, podemos talvez humanizá-lo um pouco, ao desnaturalizar divisões, preconceitos, discriminações. Nos dias de hoje, esse aparente pouco é certamente muito” (p. 77). Moreira e Candau (2008) afirmam que se:

Evidenciam esforços tanto para consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. [...] Voltamos a perguntar: como as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como de classe social, gênero, etnia, sexualidade, cultura e religião têm “contaminado” nosso currículo formal, tanto o currículo formal quanto o currículo oculto? (p. 28).

- c) Participação ativa de todos na construção deste projeto, possibilitando romper com a persistente visão de que os ribeirinhos são povos atrasados e vergonhosos, que não sabem se pronunciar e que, conseqüentemente, não discutem seus interesses acerca da escola que querem.
- d) Nesta construção também deve ser considerado o respeito ao outro como “legítimo outro”. Nesta perspectiva, é necessário desenvolver práticas contra toda forma de discriminação, etnocentrismo, preconceito, injustiça e desigualdade. De acordo com Stliar e Duschatzky citado por Moreira e Candau (2008) entendemos o outro, que é considerado o diferente, muitas vezes a partir de três formas bem distintas: o outro como fonte de todo mal; ou como sujeito pleno de um grupo social; ou ainda, o outro como alguém a tolerar. Estas concepções entre o *outro* e o *nós* precisam ser superadas e apontar para uma nova postura. Pois estes conceitos e formas de entender o outro – e que de certa forma atravessam as nossas práticas pedagógicas – não auxiliam na desconstrução de ações preconceituosas e de privilégios em relação a alguns grupos sociais. Ainda para os mesmos autores:

Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda nossa vida. Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, articulando-se as dimensões pessoal e coletiva desses processos. Constitui um exercício fundamental tornarmo-nos conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos em que misturamos ou se silenciam determinados pertencimentos culturais, bem como sermos capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 38).

- e) Pensar e vivenciar um projeto de escola que não tenha apenas algumas ações pontuais de discutir a diferença em algumas aulas, lembrando os negros, índios em datas comemorativas, em momentos episódicos e sim desenvolver ações com base em princípios que irão nortear cotidianamente as práticas pedagógicas, desde as intenções às ações desenvolvidas na escola.

- f) Inserção de um currículo vivo e concreto que contemple conteúdos a partir do contexto sociocultural dos diferentes povos tradicionais, mais especificamente dos povos ribeirinhos (sujeitos considerados nesta pesquisa).
- g) Construir diálogos horizontais entre os grupos ribeirinhos e poder público local, a fim de discutir uma educação escolar diferenciada.
- h) Possibilitar constante diálogo entre os diferentes saberes, o científico e o popular, a fim de serem articulados na formulação do currículo ribeirinho. Criar estratégias para incluir a cultura ribeirinha no currículo escolar, colocar na escola o saber das populações tradicionais, o mundo ribeirinho, ensináveis e articuláveis com conteúdos oficiais de ensino.
- i) Constante avaliação coletiva.
- j) A realização de fóruns de debates nas universidades e escolas sobre o projeto de educação escolar ribeirinha.
- k) Garantia de formação inicial e continuada de professores na perspectiva de uma educação intercultural crítica e do respeito e valorização da diferença.
- l) Novo Calendário escolar: que considere o período das cheias e secas dos rios. Período de cheias (fevereiro/março) e período das secas (agosto e setembro) que é associado ao tempo de plantar e colher. Percebo que ainda vigora o mesmo calendário das escolas da sede da cidade o que se torna um “calendário fictício” para a realidade ribeirinha. Esta prática também já foi vista em outras regiões do Estado do Amazonas através de pesquisas já realizadas (VICTÓRIA, 2008; SOUZA, 2005).
- m) Tempo escolar: realização de debates com todos os envolvidos para pensar em alternativas que garantam o tempo escolar de 20 horas semanais de aula (correspondente a 200 dias letivos), conforme a lei estabelece⁵⁵.
- n) Discutir possibilidades de interrelação curricular das escolas ribeirinhas com as escolas da área urbana. No meu entendimento, a relação área urbana e rural deve ser de complementariedade, pois os alunos, ao concluírem o 5º ano do ensino fundamental, precisam dar prosseguimento aos seus estudos (quando podem, pois

⁵⁵ Pois, como já registrei ao longo da dissertação, verifiquei que o tempo de duração das aulas é em torno de duas horas ou duas horas e meia, no máximo três horas diárias. Tudo devido ao horário de início e término das aulas, bem como o tempo em que muitas vezes a professora prepara merenda dos alunos e ainda lava as vasilhas (termo utilizado na região para expressar utensílios de cozinha como pratos e colheres) das crianças menores. Também conta o tempo que os professores limpam as salas de aula e se organizam para iniciarem as atividades.

muitos desistem)⁵⁶ e vão para as escolas da sede da cidade e lá se sentem como “estranhos no ninho” aumentando o índice de desistência e de reprovações.

4.3 – Por um projeto intercultural e contextualizado

A escola poderia se fazer mais presente na vida do estudante ribeirinho, se ela estivesse voltada para compreender e analisar a realidade do estudante, procurando valorizar o saber local associado ao saber universal formal. Para que ela possa se integrar cada vez mais, é necessário fazer mudanças, principalmente no que diz respeito ao currículo oficial, onde aprender não seja visto como uma obrigação ou dever a cumprir, mas como possibilidade de ver o mundo com outros olhos (SOUZA, 2006).

O interesse que me inquieta há algum tempo na vida profissional e acadêmica refere-se ao trabalho com projetos com base em problemáticas e vida dos educandos e, principalmente, pela experiência nas escolas das comunidades rurais/ribeirinhas. Estas inquietações muitas vezes se concretizaram, em diferentes práticas e projetos⁵⁷ desenvolvidos com base neste antigo interesse.

Digo antigo porque já não são novas as discussões em torno da necessidade de inserir práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas. Em outras palavras, as discussões e experiências no sentido de inserir o mundo, a cultura, os valores dos grupos envolvidos nos processos educativos para o contexto escolar já são bem antigas. Porém, este exercício na prática é bem mais complexo. Envolve trabalho coletivo, desafios em inovar as práticas desenvolvidas, constante reflexão, comprometimento/envolvimento, estudos e pesquisas. Neste sentido, o interesse em inserir reflexões sobre a interculturalidade e contextualização se assenta na necessidade de discutir propostas de ações pedagógicas que envolvam estes princípios pedagógicos, bem como da necessidade de considerá-los nas práticas desenvolvidas nos contextos escolares ribeirinhos. Estas práticas seriam desenvolvidas com base no contexto sócio-cultural dos educandos, envolvendo um trabalho de planejamento coletivo,

⁵⁶ Não é objetivo desta pesquisa fazer levantamento de alunos que desistiram dos estudos ao concluírem o 5º ano do ensino fundamental na escola Boa Vista. Esta preocupação pode ser pesquisada posteriormente com a maior profundidade que o assunto exige. Mas, procurei verificar quantos dos meus ex-alunos desistiram após terminarem esta etapa de ensino e constatei que apenas 03 dos 18 alunos que iniciaram o ensino fundamental continuaram a estudar nas escolas da sede da cidade.

⁵⁷ Projetos desenvolvidos e acompanhados por mim quando era professora e formadora em escolas das comunidades ribeirinhas pela rede municipal de ensino e recentemente nos trabalhos orientados nas práticas da pesquisa pedagógica no curso de Pedagogia/UFAM: Açai; Belezas de nossa terra; Água; Identidade na diversidade; História de vida – foram alguns dentre os mais significativos e que vislumbrei possibilidades de mudanças em minha postura. Todos realizados nesta perspectiva contextual e interdisciplinar.

interdisciplinar e com uma postura de comprometimento/envolvimento com os interesses e necessidades dos grupos ribeirinhos.

A inserção do contexto sociocultural dos educandos na escola ribeirinha não é algo simples, principalmente quando este contexto rural/ribeirinho historicamente carregou e carrega o peso das desigualdades, da baixa qualidade de vida, de situações de pobreza/miséria. Espaços que são considerados como atrasados, inferiores e até em extinção.

A inserção do real contexto sociocultural do mundo rural/ribeirinho é a possibilidade de entender e intervir politicamente e criticamente nas situações que se apresentam cotidianamente na vida dessas populações.

Os conteúdos culturais são saberes da comunidade, desde crenças, lendas, “causos”, fatos históricos, habilidades, problemáticas, as lutas, os movimentos sociais, os interesses, os trabalhos dos ribeirinhos. Tudo isso inserido nas práticas desenvolvidas na escola. Além desses, considerar também todos os outros conteúdos pautados em atitudes e valores de respeito, ética e sem deixar de trabalhar outros temas imprescindíveis para a formação plena dos/as educandos/as, a fim de despertar o interesse e valorizar a auto-estima dos sujeitos para posteriormente ampliar esses conteúdos, inserindo-os como conteúdos oficiais de ensino. Desta forma se estará possibilitando que os mesmos desenvolvam habilidades e competências conforme os objetivos a serem alcançados ao longo da etapa do ensino fundamental (LDBEN/96, Art. 32) e, conseqüentemente, nas etapas posteriores.

Estes/as alunos/as vivem muitas vezes em contato com a sede da cidade. Lá eles têm contato com semáforos, motocicletas, carros, lojas, supermercados, bancos, prefeituras, igrejas, praças, enfim tudo aquilo que faz parte da estrutura e dinâmica da vida urbana. Então, não há como ficar apenas no contexto local. O saber local será o ponto de partida para posterior ampliação do conhecimento. Por isso, faz-se necessário a inserção de uma pedagogia contextualizada nas escolas ribeirinhas. Percebi que, quando as aulas partiam do contexto dos alunos, eles ficavam mais estimulados a desenvolver as atividades propostas. Exemplo desta afirmação foi o referente a uma aula onde os alunos trabalharam com várias gravuras que expressavam a vida e a cultura cabocla/ribeirinha. Os alunos ficaram em círculos e conversavam entre si apresentando aos outros colegas suas impressões, posicionamentos. Ao mesmo tempo, a atividade possibilitou romper com a persistente idéia de que os alunos da zona rural são envergonhados e não falam. Pois, no momento em que foram estimulados pela professora, eles falavam a respeito do que viam, inclusive para a professora e seus colegas.

Figura 19



Gravuras trabalhadas com os/as alunos/as.
Fonte: Escola Boa Vista. Mar/2010.

Figura 20

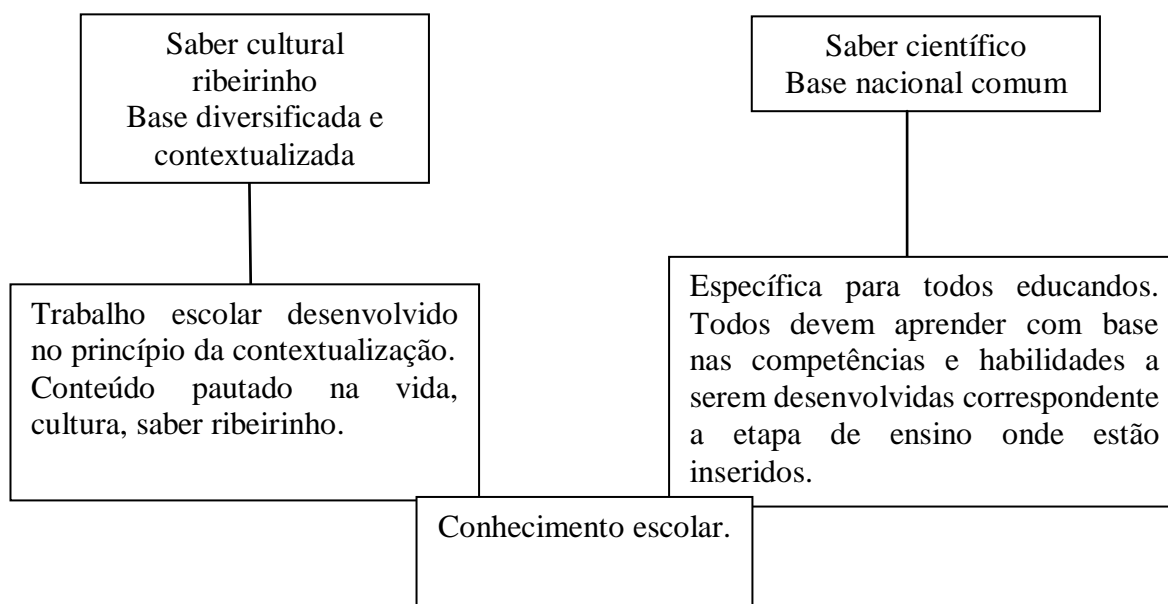


Figura 21



Alunos/as em grupos discutindo sobre as figuras postas acima.
Foto: Jarliane da Silva Ferreira. Mar/2010.

Neste sentido, defendo uma pedagogia que articule o saber cultural ribeirinho com o saber científico representado pelos conteúdos oficiais de ensino. Os conteúdos oficiais estariam relacionados com os conteúdos da base comum nacional, onde todos os alunos têm direito de ter contato e aprender conforme a legislação brasileira estabelece (Art. 210 da CF/88). E referente à parte diversificada, seria trabalhado com base nos saberes da comunidade ribeirinha. O esquema abaixo foi construído com base nas idéias de Santomé (1998, p. 101). O autor reacende um debate sobre a educação integrada, interdisciplinar e contextual e alerta-nos para os perigos de que a “globalização queira reduzir estas questões a simples slogan ou conceitos sem conteúdo”.



O isolamento das disciplinas, a falta de articulação entre as áreas de conhecimento, a não contextualização com que os conteúdos escolares são trabalhados e a ausência do saber local/cultural favorecem a perda de significado/sentido da escola.

Se o principal objetivo da educação escolar é propiciar a formação do cidadão pautada no desenvolvimento de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades condizentes para uma sociedade que caminha nesta direção, então pergunto: há como escapar do trabalho pautado nesses valores? Entendo que não há como intervir pedagogicamente sem considerar o desenvolvimento de projetos escolares que oportunizem trabalhar nesta perspectiva.

Santomé (1998) afirma que:

O projeto de currículo e sua aplicação para conseguir tais metas estão muito afastados de uma visão acumulativa, bancária, de conteúdos a serem adquiridos por alunos e alunas, como estes fossem um gravador. Muitas propostas de escolarização ainda conservam uma forte estrutura “fordista de montagem de uma grande fábrica; assim, os estudantes ficam permanentemente em suas carteiras e pela frente vão passando disciplinas e professores a um ritmo determinado; só aspiram a acabar o quanto antes suas obrigações e, deste modo, conseguir uma recompensa extrínseca, como um determinado conceito ou nota (p. 98).

Para o autor, “esta tradição contribuiu decisivamente para deixar nas mãos de outras pessoas (geralmente de editoras de livros-texto) os conteúdos que devem integrar o currículo e, que é pior, sua ‘coisificação’” (SANTOMÉ, 1998, 132-31).

Hoje ainda é persistente nos sistemas de ensino práticas assentadas no modelo tradicional em que os conteúdos são desconectados das reais necessidades dos educandos e o

processo de memorização e de repetição de atividades são práticas sem relevância para os educandos.

Também encontramos fortes resquícios de um ensino fragmentado e desarticulado entre as áreas de conhecimento, em que professores ainda não mostram interesse por construir propostas de ensino compartilhado e interdisciplinar – e nem são formados para atuar nesta perspectiva. Muitas vezes tais atitudes são justificadas pela “falta de tempo”, reclamação da maioria de professores, pois ainda o momento de planejamento – que deve ser feito dentro da carga horária semanal, conforme ampara a lei – é feito fora desta carga horária.

Na escola ribeirinha Boa Vista, na maioria das vezes, os conteúdos culturais, as crenças, os valores, as habilidades do mundo ribeirinho deixam de entrar na escola. Este também é um dos fatores que me impulsiona a pensar em uma proposta de trabalho pautado em uma metodologia de ensino que contemple a contextualização. Aquilo que faz parte do mundo dos educandos ribeirinhos precisa entrar na escola.

Satomé (1998) enfatiza que:

Os estudantes têm conhecimentos prévios, conceitos, experiências de vida, concepções de vida, expectativas, preconceitos aprendidos fora da escola, nos contextos familiares, de bairro e especialmente na mídia. Uma escola antimarginalização é aquela na qual todo esse conhecimento prévio, quase sempre de maneira passiva, é comparado com ajuda da crítica, construída e reconstruída democraticamente, levando sempre em consideração as perspectivas de classe social, gênero, sexualidade, etnia e nacionalidade (p. 150).

Os educandos experimentam o mundo/natureza. Constroem e desconstroem valores, significados, culturas. Eles têm habilidades, preferências, lutas, trabalhos, problemas vivenciados cotidianamente. Até quando a escola vai fechar os olhos para esta realidade silenciada? Quando a escola abrirá espaço para as vozes desses sujeitos?

A seguir trago alguns pontos/princípios a serem considerados na construção de uma proposta de trabalho/projeto pautado nos princípios da contextualização, interdisciplinaridade e interculturalidade, tendo como foco, em especial, uma escola ribeirinha.

- a) Diagnóstico: apresenta-se como ação primordial neste processo de construção planejada e comprometida. Parte da concepção de pesquisar para quem se vai planejar, com que sujeitos trabalhar. Entendendo que há de existir, neste processo que é intencional, o tipo de educação que deve ser adotada e que sujeito se deseja formar. O diagnóstico será uma importante ferramenta que possibilitará descobrir ritmos, preferências, atitudes, habilidades, crenças, culturas dos educandos para

intervir pedagogicamente, com base em princípios éticos e democráticos, com ações sistemáticas e significativas. Com este processo será possível entender, primeiramente, o contexto e as pessoas lá inseridas para posterior intervenção. Segundo Santomé (1998):

A tarefa educacional efetuada na instituição escolar é realizada mediante uma seleção, organização, análise crítica e reconstrução dos conhecimentos, crenças, valores, destrezas e hábitos, que são consequências sócio-históricas, isto é, construídos e aceitos como valiosos por uma sociedade determinada (p. 96).

Com base no diagnóstico podemos compreender sempre melhor o contexto em que estamos desenvolvendo nosso trabalho. Pois esta é uma atividade constante, já que há sempre o que investigar na sala de aula e na escola como um todo, sempre procurando entender a realidade escolar para superar as deficiências detectadas, significando sempre uma nova ação, agora já com base na constante reflexão. Neste sentido, cada experiência pedagógica será espaço de aprendizagem e formação. Sempre na perspectiva de uma nova leitura da realidade escolar, da sala de aula, dos educandos envolvidos, dos conteúdos ministrados, das metodologias e avaliações utilizadas. A sala de aula é visualizada como um verdadeiro espaço de formação, aprendizagens e pesquisa constantes.

O diagnóstico deve envolver algumas dimensões que não podem ser excluídas deste processo. O primeiro a ser considerado é o diagnóstico dos sujeitos/educandos inseridos na escola. Estes são pessoas, como já frisamos anteriormente, que possuem suas culturas, preferências, valores, crenças que devem ser levados em consideração no processo de elaboração dessa proposta. Pois devem ser considerados sujeitos reais e concretos, com histórias de vida, de luta, conquistas, trabalhos que devem ser considerados.

Ainda no diagnóstico, é necessário – dentro da perspectiva de conhecer o sujeito/educando – ter preocupação em investigar as necessidades mais básicas de aprendizagem das crianças envolvidas no processo. Descobrir seus ritmos, suas dificuldades, saber o que está atrapalhando seu desenvolvimento, trabalhar com base nestas necessidades e com a preocupação de trabalhar todas as dimensões humanas: psicológica, emocional, afetiva, artística, física, social, lógico-matemático, diferentes linguagens, natureza e cultura.

Também é importante realizar o diagnóstico da comunidade/contexto sociocultural onde a escola está inserida, principalmente quando o educador não faz parte do meio social, como é o caso da maioria dos professores que atuam nas comunidades ribeirinhas, que são da sede da cidade. Muitos são concursados e contratados como sendo professores da zona rural.

Neste caso, deve haver comprometimento em realizar este diagnóstico, conhecer a comunidade local para não cair no risco de pensar que está contribuindo para educação dos sujeitos e não estará fazendo coisa alguma, a não ser contribuir para a desvalorização, aversão ao espaço ribeirinho. Esta dimensão apresentada nesta etapa do trabalho perpassa pela postura ética e política e do comprometimento com a educação e seu engajamento por uma aprendizagem humana e de respeito aos saberes e a cultura do grupo social envolvido. Para não correr o risco de transformar a escola em um espaço alheio aos reais anseios, desejos, interesses do grupo a que serve.

Deve ser realizado o levantamento do universo vocabular: pautado na proposta metodológica de Paulo Freire (BARRETO, 2004, p. 100), trabalhando na perspectiva de que o professor deve ser um constante pesquisador. Pesquisar significa procurar conhecer criticamente o que ainda não se conhece. É interessante este posicionamento, pois se rompe com a idéia de que não é possível realizar pesquisa inserida no ensino, ainda mais se tratando da atuação na educação infantil e ensino fundamental ou até no ensino médio. A pesquisa nessas etapas de ensino é imprescindível para o desenvolvimento das práticas pedagógicas conscientes, intencionais e que visam, sobretudo, o sucesso dos educandos. Neste sentido, devem ser desenvolvidas ações a partir do chão da escola e da comunidade, com base em palavras significativas, que provavelmente serão consideradas na seleção das temáticas dos projetos desenvolvidos na escola, para elaboração das fichas de leituras de textos, fichas de imagens/gravuras, fichas de cultura (FREIRE, 2005). Todas as fichas primeiramente com a preocupação de serem pensadas e confeccionadas com imagens e textos que condizem com a realidade vivenciada pelos sujeitos/educandos pertencentes à escola. Como, por exemplo, aquelas utilizadas para trabalhar na roda de conversas com os alunos, quebrando o medo de se expressar, pois os alunos se viam nas imagens que viam, elas faziam parte do seu verdadeiro mundo.

- b) Fóruns de discussão entre os diferentes sujeitos (educadores/as, educandos/as, representantes do poder público local, universidades, comunitários): esta deve ser uma prática constante. Esta articulação deve orientar todo o processo de tomada de decisão, onde todos os comunitários devem ser ouvidos, implementando uma forma de gestão compartilhada para as escolas ribeirinhas. Neste sentido faz-se necessário a construção de um projeto político pedagógico discutido, elaborado e avaliado com base no chão da escola e da comunidade. Onde serão priorizados espaços de discussões coletivas para a construção também coletiva destes projetos.

- c) Inserção do mundo rural/ribeirinho nos conteúdos escolares trabalhados: somente a utilização do livro didático ou a ausência dele? O trabalho de campo da pesquisa mostrou as duas questões. Em uma turma, a utilização exclusiva e quase única do livro didático, considerado como único guia da prática pedagógica. Na outra turma, o processo era inverso. A ausência do livro didático e pouco contato com mundo letrado era um elemento dificultador no processo de aprendizagem das crianças da 1ª série. Notou-se fragilidade no processo da leitura e da escrita, de alunos/as na 4ª série que ainda não dominam a leitura e a escrita. Como sabemos, quanto mais contato com o mundo letrado, mais possibilidades de dominar os códigos convencionais da escrita. A escola deveria possibilitar este contato com a diversidade textual, principalmente aos alunos que estão em processo de alfabetização.

O livro didático utilizado na turma multisseriada é um material oferecido pelo Programa Escola Ativa. Constatei que este material é elaborado mais com base em experiências e ensino nas escolas de outra realidade rural e, por isso, pouco retrata da realidade ribeirinha de nossas localidades amazônicas⁵⁸.

Neste sentido, a inserção de conteúdos a partir da realidade e do contexto sociocultural dos/as educandos/as ribeirinhos/as ainda aparece de forma tímida e com receio de não dar certo. Há uma resistência de inseri-los, talvez pela forte concepção de que o que é da área ribeirinha é considerado atrasado, inferior. Os conteúdos do mundo ribeirinho, a cultura, os valores, o trabalho, as lutas, as reivindicações, os interesses, as problemáticas, os movimentos sociais ainda não aparecem (ou pouco aparecem) no cotidiano da escola. E quando aparecem é de forma pontual.

Estes pequenos eventos já trazidos para o contexto da escola, como a história da comunidade, as leituras de fichas que retratam a realidade ribeirinha, precisam ser considerados como importantes iniciativas e impulsionadores para práticas contextualizadas. Porém não podem ser inseridos de forma episódica como “currículo de turistas – trivialização” (SANTOMÉ, 1998, p. 148) cujo objetivo somente é de lembrar dos saberes ou das experiências dos educandos e de suas vivências cotidianas como algo apenas por recordação, ou em datas comemorativas, como temas transversais, lembrados uma vez no ano. Também não pode ser considerado como o único conteúdo trabalhado no contexto escolar. Tanto conteúdos pautados no saber científico (base nacional comum) como os saberes

⁵⁸ Considero que seja uma iniciativa que deve ser contemplada, mas que deve ser objeto de futuras pesquisas, a fim de discutir e elaborar outros livros didáticos por pesquisadores da região.

culturais (parte diversificada) precisam caminhar juntos, em uma espécie de complementariedade, articulados, em equilíbrio, se tornando uma “unidade diversa” (não homogênea) a ser trabalhada no ambiente educativo escolar ribeirinho.

Há uma constante preocupação, que é também parte desta problemática, referente à possibilidade de inserir estes conhecimentos do mundo rural/ ribeirinho no currículo das escolas da área urbana: muitos alunos vão transferidos para escolas da cidade e lá se sentem “estranhos no ninho”, “alienígenas”, passando por um processo de fracasso escolar e de abandono e exclusão, pois não se vêem parte integrante do processo educativo escolar. Este processo contribui para baixa auto-estima, desvalorização do seu meio cultural, repetência, distorção idade-série e abandono escolar.

- d) Princípio da interdisciplinaridade, planejamento compartilhado/coletivo, participativo e “currículo integrado” (SANTOMÉ, 1998): na escola Boa Vista há uma necessidade de entender as práticas pedagógicas e as intervenções feitas a partir de um planejamento coletivo. Muitas das escolas pertencentes às comunidades rurais/ribeirinhas são caracterizadas pela presença de um/a único/a professor/a para desenvolver seus trabalhos em escolas muitas vezes localizadas distantes da sede do município. Estas escolas são multisseriadas e unidocentes. Ou seja, escolas que funcionam com a presença de um único professor desenvolvendo seu trabalho com mais de uma série ao mesmo tempo e num único espaço – com turmas multisseriadas. Sendo assim, esta atuação pedagógica caracteriza-se por uma constante solidão. Muitos profissionais que atuam neste cenário se queixam da solidão em que desenvolvem seus trabalhos. Neste sentido, há de se considerar a urgência em dialogar a construção de uma proposta interdisciplinar. A pergunta é: como desenvolver uma prática pedagógica pautada na perspectiva interdisciplinar, que exige o planejamento em torno de um trabalho coletivo, se o trabalho do/a professor/a que atua na comunidade ribeirinha é caracterizado muitas vezes pela presença de um único professor?

Com base nesta preocupação surge uma proposta embasada na concepção de Fazenda (1999) que nos orienta na construção de um projeto que nasce a partir da parceria com os sujeitos envolvidos no processo educativo escolar. A autora afirma que há uma crescente discussão em torno da perspectiva interdisciplinar. Para ela, a ação interdisciplinar, é um “novo paradigma emergente de conhecimento”, não deve ser imposta, mas deve surgir de proposições, um ato de vontade [...] neste sentido, a interdisciplinaridade “não se ensina, se aprende: vive-se, exerce-se” (1999, p. 17). O projeto que se assenta no princípio da

interdisciplinaridade rompe com a solidão individual em que os trabalhos são desenvolvidos. É uma nova intencionalidade, onde a coletividade, a troca, o conflito, o embate de idéias são ideais para o produto final que irá se caracterizar por ser mais rico de significados. Ainda para a mesma autora o que caracteriza:

A atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício de pensar, num construir [...]. A solidão dessa insegurança individual que caracteriza o pensar interdisciplinar pode diluir-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensar do outro. Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade (1999, p. 17).

Então faz-se necessário a opção pelo planejamento compartilhado como um momento de formação. Tanto para compartilhar as experiências entre educadores, como compartilhar os conhecimentos em momentos de diálogos e planejamentos coletivos a fim de possibilitar aos educandos o acesso com criticidade aos saberes produzidos historicamente.

Nesta construção de projetos de escola ribeirinha, além do princípio da interculturalidade, o princípio da interdisciplinaridade seria também norteador. Por exemplo, a temática “canoa” seria utilizada em diferentes áreas de conhecimento articulada a diferentes conteúdos culturais e com os conteúdos oficiais.

Figura 22



Figura 23



À esquerda: Moradores da comunidade na construção de canoa. À direita: Alunos/as utilizando suas canoas para as idas e vindas à escola.

Foto: Jarliane da Silva Ferreira. Mai/2010.

No ensino da matemática, poderiam ser explorados: a sua construção, o tempo de duração para a construção, medidas, formas e sistemas de comercialização, sistema monetário. Geografia: o tipo de madeira utilizada para a construção. Tipo de solo que a madeira é retirada. Terra firme, terra de várzea (característica da comunidade Boa Vista),

como e por que o rio enche e seca. Perigos que a prática de dirigir o pequ-peque ou de remar pode trazer, principalmente quando protagonizada pelas crianças.

As aulas seriam também fora da sala de aula, quando necessário. Neste momento, professores, alunos e comunitários poderiam realizar uma aula prática diretamente no lugar onde é construída a canoa (por exemplo: conversar com o senhor Manoel, presidente da comunidade, que também fabrica canoa na própria comunidade). Como também todos podem ir até a floresta para verificar o tipo de solo de onde a madeira é extraída. Podem ser trabalhados impactos ambientais, intervenções no meio ambiente com a retirada da madeira, etc.

São muitas as possibilidades na utilização da realidade vivenciada pelos próprios alunos juntamente com os comunitários. O/a professor/a pode convidar o fabricante de canoas para a sala de aula para uma entrevista com os alunos, onde os próprios alunos, com antecedência – e sob a orientação do/a professor/a – elaborassem as perguntas, bem como pudessem elaborar o convite da turma ao senhor fabricante de canoas (alunos da 3ª e 4ª séries). Esta prática oportuniza a possibilidade de dar voz a outros sujeitos, pois são histórias de vida que não são valorizadas e a escola poderia possibilitar esta prática significativa. Não negaria também a possibilidade de planejar de forma integrada com os outros professores da rede municipal que trabalham com multisseriado. Esta é uma aposta no trabalho coletivo e interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter realizado esta pesquisa na escola Boa Vista foi a oportunidade de me reinserir em um espaço já experimentado por mim anteriormente o que constituiu um caminho repleto de aprendizagens, desafios e possibilidades. Este é um espaço – como procurei demonstrar no decorrer da dissertação – caracterizado por incluir muitos valores, mas também inúmeros desafios. Neste rico processo de estudos e pesquisa, no contexto de minha formação na Pós-Graduação, pude apreender elementos significativos que vão me acompanhar em minha vida acadêmica e profissional.

Ter me reinserido na UFAM, agora como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação foi um momento propício para rever minhas práticas como profissional e refletir sobre o tema de uma educação escolar que defendo aqui, educação esta pautada numa dívida social e pedagógica com a população rural/ribeirinha.

Foi um tempo de bastante aprendizagem em todo processo: foram leituras mais aprofundadas e encontros com novos teóricos. Foram influências que marcaram o processo de construção do conhecimento no decorrer de todas as atividades realizadas em torno das temáticas em estudo.

Nos trabalhos de campo foi possível vivenciar novamente as idas e vindas dos professores no contexto rural/ribeirinho. E perceber 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 que eles

sejam sujeitos importantes nas discussões e decisões de uma educação com qualidade social e culturalmente referenciada.

Percebi que a cultura e a vida ribeirinhas, aqui simbolizadas pelo rio, timidamente entram no cotidiano da escola. Porém, pequenos sinais começam a aparecer como possibilidade e início da inserção – seja nas intenções, seja nas ações pedagógicas – desta realidade, seus valores e desafios em um currículo vivo para seus sujeitos. Um currículo que integre a vida, os interesses, as problemáticas, enfim, a cultura do mundo rural/ribeirinho.

Muitos teóricos como Canen e Moreira (1999) e Moreira (2001); Fleuri (2000); Torres (2001); Márquez (2003); Souza (2005); Victória (2008); Candau (2001, 2008) e, em especial, as intervenções valiosas de minha orientadora foram decisivos e me impulsionaram nas análises e entendimentos deste trabalho.

Com os teóricos citados acima pude entender melhor a possibilidade e necessidade de inserir a temática do multi/interculturalidade e das diferenças como um fecundo caminho para pensar em um projeto de escola ribeirinha.

No desenrolar da pesquisa pude entender que, oficialmente, não existe um projeto de escola ribeirinha que contemple esta realidade diferenciada e, durante as práticas de campo, constatei alguns elementos que podem estar limitando as possibilidades de uma vivência com base em experiências com potenciais multi/interculturais, no respeito às diferenças e ao mundo ribeirinho e à entrada definitiva do contexto ribeirinho no cotidiano da escola.

Um dos elementos, que destaco e caracterizo como “dimensão pedagógica”, diz respeito ao pouco preparo para lidar com a realidade escolar rural/ribeirinha marcada por ser diferente culturalmente. Incluo aqui tanto o despreparo (a “não formação” para este enfoque de trabalho) dos professores que ali atuam, quanto dos gestores públicos e da própria política educacional.

Contudo, ainda em meio a tantos desafios que este meio determina por ser diferenciado, notei um forte avanço. Como os professores são, na sua maioria, da sede do município, estes muitas vezes lutam pela sua transferência para a zona urbana. Com isso, o Poder Público local realizou, em 2006, um concurso público com divisão de vagas de professores para a sede e para atuar na área rural. Neste sentido, no referido concurso, os professores puderam optar pela zona rural ou urbana e como foi possível perceber pelos depoimentos dos três professores – sujeitos da pesquisa – eles escolheram fazer o concurso para área rural por decisão própria. Porém, ainda persiste muitas vezes a não identificação para o trabalho pedagógico nesta realidade. Estando aqui proposta de futuras pesquisas: por

que, mesmo tendo escolhido (por vontade própria) trabalhar na área rural/ribeirinha os/as professores/as nem sempre se identificam com essa realidade.

Notei que os professores desenvolvem trabalhos que vão além das atividades pedagógicas. E esta problemática precisa ser discutida pelos órgãos públicos a fim de ser resolvida, pois como a pesquisa mostrou, estas práticas extras comprometem o tempo escolar e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos e a atuação dos professores.

Há também uma crença exagerada nos professores como os únicos responsáveis pelo sucesso escolar, deixando-os com múltiplas funções. Como registrei, na escola Boa Vista, os professores limpam a escola e preparam a merenda das crianças. Também constatei que são eles quem dirigem o barco para chegar e sair da escola. Os professores são os que organizam e financiam as festas na escola juntamente com os pais e comunitários, sem muito apoio dos órgãos responsáveis. Os professores atravessam os banheiros do rio diariamente em um barco muito pequeno e sem cobertura, com motor rabeta, correndo o risco de alagar a qualquer momento, o que se agrava pelo fato de não utilizarem colete salva-vidas⁵⁹. Também há crianças/alunos que vão à escola em canoas muito pequenas.

Notei também que há falta de um planejamento diário. Percebi esta questão pelo contexto de certa improvisação de palavras nos exercícios escolares que são pensados na hora, na própria sala de aula. Na minha avaliação, são exercícios pouco estimulantes e pouco significativos para os alunos ribeirinhos. Estas ações nos levam a pensar que a falta de um momento para planejamento – que seja incluído na carga horária semanal – está comprometendo a atuação pedagógica dos docentes na escola Boa Vista. Percebi que existem potencialidades de inserção das práticas pautadas em uma perspectiva da valorização (e problematização crítica) da diferença, do multi/interculturalismo e da contextualização. Porém muitos equívocos ainda estão impregnados nas ações pedagógicas na perspectiva monocultural e homogeneizante que historicamente foi enraizada em nosso sistema de ensino. A pouca experiência e a quase ausência de uma formação específica na e para a valorização e o respeito à diferença nos levam a cair em armadilhas.

Uma prática pedagógica intercultural é desafiadora e requer trabalho. Considero que ser anti/interculturalista é mais “confortável” e mais cômodo, dá menos trabalho “deixar como está”. Continuar sustentando uma postura monocultural é mais “tranquilo”. Sobre isso refletiu

⁵⁹ Como registrei em outro momento da dissertação, essa situação diária de perigo fica quase “naturalizada” e a professora até brinca afirmando que “além do professor (seu colega de trabalho) ser também merendeiro, faxineiro, motorista é também salva-vidas” (Fala da professora Zita, Caderno de Campo, 2010, p. 64), já que, certa vez, foi ele quem a salvou de se afogar.

Moreira (2001), para quem a perspectiva intercultural é uma “educação arriscada, capaz de nos afastar da tranquilidade” (p. 77) e nos leva a sair da suposta neutralidade e assumir riscos e posturas mais ousadas e definir de qual lado queremos ficar e lutar.

Todo projeto intercultural, em especial o de educação intercultural crítica, supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma outra/nova estabilidade, dando uma nova identidade à escola e aos sujeitos inseridos neste contexto.

A pesquisa mostrou que, com o Programa Escola Ativa, as especificidades dos trabalhos desenvolvidos por professores que atuam em contextos rurais/ribeirinhos começam a aparecer, visto que este processo de formação trata especificamente da realidade rural e de professores que trabalham com turmas multisseriadas. Porém, dentre os sujeitos professores – sujeitos da pesquisa – há quem perceba o baixo grau de suporte que este programa de formação lhe proporciona.

Outros elementos que podem estar limitando as possibilidades de uma vivência com base em experiências com potenciais multi/interculturais é a dimensão que classifico aqui como “social e política”. Muitas vezes a escola rural/ribeirinha é considerada inferior. Esta deve se adequar/adaptar a conteúdos e calendários urbanos que são, de certa forma, “fictícios” para as crianças ribeirinhas, ou seja, externos ao seu cotidiano. Pude constatar que o calendário urbano – igual para todas as escolas do município – muitas vezes não é cumprido na prática das escolas ribeirinhas. As aulas da escola Boa Vista são paralisadas quase todos os anos no período das cheias – por tempo indeterminado.

Do que pude perceber nas observações de sala de aula, na relação professor-aluno, há indícios de que os professores vêem os/as alunos/as ribeirinhos como atrasados/as e vergonhosos/as (tímidos). E que muitas vezes subestimam a capacidade desses/as educandos/as. E apesar de terem escolhido – no momento do concurso – atuar nesta realidade, vêem o campo como um espaço sem muitas perspectivas.

Vi uma escola com desafios e problemáticas que devem ser enfrentadas seriamente e por todos. Compreendi uma escola rural/ribeirinha como um campo de possibilidades. Não nego as limitações. Não nego os desafios e as precariedades. Existem carências – que são frutos do abandono destas populações com seus princípios de vida. Mas vejo acenar potenciais e grandes possibilidades de desenvolver atuações pedagógicas e formação inicial e continuada com base nas reflexões que coloco neste trabalho: embasadas na perspectiva intercultural, na valorização/problematização crítica da diferença. Neste sentido, a construção

deste trabalho foi para mim um reassumir o compromisso/comprometimento político e pedagógico com as populações rurais/ribeirinhas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como um processo civilizador. In: **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. (Org.) Campinas, SP: Papirus, 1999.

ARROYO, Miguel G. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. In: **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Vol. 5. Brasília, 2004.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho as mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. SP: Ed. UNESP, 2004.

BATISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural**: das experiências à política pública. Brasília: NEAD, 2003.

BARREIRA, César. Prefácio. In: WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho**: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Ed., 1982

BRANDÃO, José Carlos (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Indicadores Demográficos e Educacionais: 2002.

_____. MEC/SECAD. Projeto Base da Escola Ativa. Brasília, 2008.

_____. MEC/SECAD. Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Projeto Base. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

_____. DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: 2002.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural—traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coord). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Vol. 4. Brasília, 2002.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, 2008.

_____. (Org.). Interculturalidade e educação escolar. In: **Reinventar a escola**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. In: Revista Brasileira de Educação. N. 21. Brasília, 2002.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: **Educação em debate**. Fortaleza: Edições UFC, nº 38, 1999.

CHAVES, M^a do Céu Câmara. **Iranduba**: Ribeirinhos na travessia produzida – análise de um projeto para populações rurais no Estado do Amazonas. Rio de Janeiro: IESAE, 1990.

COELHO, Maria Marly de Oliveira. **Educação a Distância**: uma alternativa para a formação do professor leigo rural no Estado do Amazonas (1971-1998). Manaus: UFAM/ARAM, 2007. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Brasília: 2004.

CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro Barbosa da (Orgs). **Enciclopédia da floresta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras de 1823-1988**. 3^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do campo. In: **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Vol. 5. Brasília, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias (Coord). Desafios à educação intercultural no Brasil. In: **Educação intercultural e formação de professores/as**: gênero, etnia e gerações. Porto Alegre: III Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul, 2000.

FRAXE, Therezinha J. P. **Cultura cabocla ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação**: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1. Brasília: O Instituto, 2006.

IBGE/2009, disponível no endereço eletrônico: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 24/08/2008.

KOLLING, Edgar; NERY, Israel, MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Vol. I. Brasília: 1999.

KRAMER, Sônia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel F. Pereira (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LAPLATINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

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

LINHARES, Célia. De uma cultura de guerra para uma cultura de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina. **Formação de professores: uma crítica à razão e a política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

MAIA, E. M. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos**. Brasília, INEP, 1982.

MÁRQUEZ, Juan Carlos Peña. **A escola no tempo e no território Hupdäh: mudanças no Noroeste Amazônico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2003.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução Bebel Orosino Schaser. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MEKSENAS, P. **Pesquisa Social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

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

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Vol. 5. Brasília, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000)**: avanços, desafios e tensões. In: Revista Brasileira de Educação. N. 18. Brasília, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde A (Org.). **Cartografias Ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém – Pará: CCSE-UEPA, 2004.

OLIVEIRA, José Aldemir de. Paisagem e modo de vida na várzea amazônica. In: VITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho**: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PRIORE, Mary Del; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). Prefácio. In: **Senhores dos rios**: Amazônia, margens e histórias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia M. de. **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. RJ: DP&A, 2003.

SILVA, Marlene Pereira da. **Benjamin Constant**: Estudos sociais. 3ª Série. Amazonas/ Secretaria de Estado da Educação e Cultura/ Núcleo de Estudos Tecnológicos. Manaus, 1989.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: uma leitura comparativa a partir da temática da educação escolar indígena. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo**:

identidade e políticas públicas. V. 4. Brasília, DF: Articulação nacional Por uma educação do campo, 2002.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **O currículo da escola de várzea e o ensino de geografia no município de Parintins** – Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2006.

SOUZA, Marinez França de. **Currículo das águas: vida, escola e formação ribeirinha no município de Nova Olinda do Norte/AM**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2005.

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

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

UFAM. Conselho de Ensino e Pesquisa. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Resolução nº 41/2008.

VICTÓRIA, Cláudio G. de. **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro-AM** – Manaus: UFAM, 2008.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007.

ANEXOS

ANEXO – A
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0355.0.115.000-09, intitulado: **“EDUCAÇÃO ESCOLAR RIBEIRINHA: OUTROS OLHARES, NOVOS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**, tendo como Pesquisadora Responsável Jarliane da Silva Ferreira.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 16 de dezembro 2009.

MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador do CEP/UFAM

ANEXO – B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO

TÍTULO DO PROJETO: EDUCAÇÃO ESCOLAR RIBEIRINHA: outros olhares, novos desafios para a formação de professores que atuam neste contexto diferenciado.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Jarliane da Silva Ferreira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rosa Helena Dias da Silva

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Amazonas -UFAM/ Instituto Natureza e Cultura-INC.

LINHA 3: Formação e Práxis do Educador(a) frente aos desafios amazônicos.

Prezado (a) professor (a),

Esta pesquisa objetiva realizar um estudo acerca do contexto e os desafios de uma escola ribeirinha, identificando que ferramentas a formação propicia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em uma escola ribeirinha diferenciada. Queremos também identificar o que caracteriza uma escola ribeirinha, trabalhar concepções referentes à educação escolar ribeirinha, levando em conta as peculiaridades, o que é próprio deste contexto diferenciado. Para o alcance de tal objetivo iremos observar diretamente o cotidiano da sala de aula desta escola ribeirinha, bem como a utilização de entrevistas com os professores.

Assumimos o compromisso de que estaremos sempre informando, esclarecendo e ouvindo suas questões durante o processo de realização da pesquisa, inclusive tomando decisões conjuntas, caso haja necessidade de alterações ao longo do estudo. Da mesma forma, ouviremos opiniões e acataremos sua decisão quanto ao uso de materiais já produzidos por você, como registro e relatórios, assim como quanto possível material que venhamos a fazer durante a pesquisa (gravações e fotografias).

Estaremos realizando reuniões para planejar e avaliar as atividades realizadas, entrevistas e observações diretamente na escola. Faremos ainda, um encontro para analisar e divulgar os resultados da pesquisa. Garantimos ainda a privacidade e o sigilo das informações antes que sejam discutidas e autorizadas com você.

Esclarecemos ainda, a qualquer momento, segundo seu julgamento, você tem a liberdade de se recusar a participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento.

Obrigada!

Eu, pesquisadora Jarliane da Silva Ferreira, declaro que forneci todas as informações referente ao estudo, assim como assumi o compromisso de continuar informando o andamento do processo, estando exposto às críticas e sugestões dos participantes. (contato: Instituto Natureza e Cultura – UFAM. Rua 1º de Maio S/N, Bairro: Colônia I, CEP: 69.630-000, Benjamin Constant – AM, Fone: 97-3415-5677).

Data __/__/__

Assinatura

Eu, _____, professor/professora, após ter lido e entendido as explicações sobre o projeto de pesquisa EDUCAÇÃO ESCOLAR RIBEIRINHA: outros olhares, novos desafios para a formação de professores que atuam neste contexto diferenciado - Benjamin Constant-AM e depois de ter conversado com a pesquisadora Jarliane da Silva Ferreira responsável pela pesquisa, e tirado minhas dúvidas, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar deste trabalho.

Assinatura

Data __/__/__

ANEXO – C
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

NOME:

IDADE:

SEXO:

FORMAÇÃO

)MAGISTÉRIO

INSTITUIÇÃO.....

)SUPERIOR

INSTITUIÇÃO.....

)OUTRO

INSTITUIÇÃO.....

EFETIVO ()

CONTRATO ()

- COMO VOCÊ SE TORNOU PROFESSOR (A)?
- PORQUE ESCOLHEU UMA ESCOLA DAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS PARA ATUAR?
- COMO VOCÊ DEFINE (QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS DE) UMA ESCOLA RIBEIRINHA?
- QUAIS OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO COTIDIANO ESCOLAR?
- QUAIS SÃO AS MAIORES DIFICULDADES DE SER PROFESSOR EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA?
- QUAIS SÃO AS MAIORES ALEGRIAS/REALIZAÇÕES DE SER PROFESSOR EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA?
- VOCÊ PROFESSOR (A) PARTICIPA DE ALGUM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES? QUAL?
- ESTA FORMAÇÃO LHE AJUDA A COMPREENDER O CONTEXTO E O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA RIBEIRINHA?
- QUE FERRAMENTAS ESTE PROGRAMA LHE PROPICIA PARA O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA?
- O QUE CARACTERIZA O PROGRAMA ESCOLA ATIVA? QUAIS OS PONTOS FORTES E FRACOS?