

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



HUMAITÁ-AM

2021

SAMUEL ANSELMO FILHO

ENFRENTA O BANZEIRO QUE HOJE TEM AULA

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira.

Linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

HUMAITÁ-AM

2021

A618e Anselmo Filho, Samuel
Enfrenta o banheiro que hoje tem aula / Samuel Anselmo Filho .
2021
117 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Eulina Maria Leite Nogueira
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação do Campo. 2. Transporte Escolar. 3. Política Pública.
4. Transporte Escolar Fluvial. 5. Ensino e Aprendizagem. I.
Nogueira, Eulina Maria Leite. II. Universidade Federal do Amazonas
III. Título

SAMUEL ANSELMO FILHO

ENFRENTA O BANZEIRO QUE HOJE TEM AULA

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira.

Linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira, Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Marilza Miranda de Souza, Membro Externo
Universidade Federal de Rondônia

Prof.^a Dr.^a Zilda Gláucia Elias Franco, Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas

Ao meu querido avô José Henrique Pinto (in memoriam),
que como bom pescador e contador de histórias
amazonense, me inspirou a conhecer minhas raízes e um
pouco da história dos meus irmãos amazônidas.

AGRADECIMENTOS

Ser pesquisador é trilhar um caminho difícil e por via das vezes solitário, todavia eu não escolhi a solidão, pois muitos seguraram minha mão neste caminho. Minha mãe, Maria Neida Pereira Pinto foi meu pilar no decorrer desta jornada, que junto ao meu pai Samuel Anselmo, não mediram esforços para que eu pudesse estar concluindo esta etapa, a vocês meu respeito, amor e gratidão.

Sou grato aos meus irmãos Bruno e Zacarias pelo carinho e amor, assim como minhas irmãs: Fernanda, Alessandra, Neiana, Samila, Andreina e Ana Rosa que estiveram sempre me enviando energias positivas. Aos meus cunhados Davi, Samuel e Mauro, em especial a Abigail, grato por cada palavra de incentivo. Aos meus sobrinhos: Pedro, Clarice, Isabela, Davizinho e o pequeno Marcinho, anjos que aliviaram todo desânimo e tristeza deste momento de pandemia.

Ao meu companheiro e amigo Maurício de Souza por toda compreensão e ajuda neste momento, você foi essencial para que tudo isso desse certo, amo você! A minha família afetiva sou grato por cada momento de descontração, amor, cuidado e carinho, Iamyle Batista, Daniel Souza, Aline Gomes, Karina Santos e William Silva, gratidão por estarem sempre comigo. Para minha amiga Natália Melo, agradeço por estar comigo no momento em que me mudei para Humaitá, você mesmo distante foi sempre presente no meu dia.

Aos meus colegas da turma de mestrado que dividiram momentos de aflição, felicidades e preocupações, em especial minha irmã de coração Danilza Tavares que partilhou muito amor e conhecimento comigo. Aos meus amigos Annanda Azevedo e Cristovão Neves que estiveram comigo em Humaitá e foram parceiros de trabalhos, copo e amizade.

A minha amada e digníssima orientadora, a qual fui agraciado por ter junto comigo neste momento, Professor Dr.^a Eulina Nogueira, a senhora é a melhor orientadora que eu poderia ter, sou eternamente grato pelo seu compromisso, conhecimento e amor. Neste percurso não poderia esquecer da minha parceira de orientações Marinez de Paula que dividiu carinho e afeto no decorrer deste percurso, assim como Leoniza Saraiva e Cristiane Cruz que sempre estiveram compartilhando de bons momentos.

Agradeço a Universidade Federal do Amazonas e ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, e a toda coordenação e professores do curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades, bem como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas que financiou esta pesquisa. GRATIDÃO!

RESUMO

Para milhões de alunos brasileiros, o transporte escolar não é uma opção, mas o único meio para ter acesso à escola. Na realidade do contexto rural, o transporte escolar se configura como um dos serviços mais importantes e fundamentais para o acesso à educação. Diante do exposto, esta pesquisa se propõe analisar a política pública de transporte escolar rural na Amazônia e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Complexo do Zé Açú, no município de Parintins, tendo como norte os seguintes objetivos específicos: Compreender o processo histórico da educação do campo no Brasil e no estado do Amazonas; Analisar as políticas públicas de educação em relação ao transporte escolar; Conhecer o contexto do transporte escolar fluvial no município de Parintins; Caracterizar os aspectos sociais, econômicos e culturais do complexo do Zé-Açú; e Analisar as condições do transporte escolar fluvial que faz o trajeto dos alunos para as escolas no complexo Zé-Açú, com vistas a identificar suas influências no cotidiano, no processo de ensino e na aprendizagem dos alunos. Para tanto, desenvolveu-se um estudo de caráter exploratório e descritivo, fundamentado em revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo com a coleta de entrevistas semiestruturadas de seis professores da comunidade do Bom Socorro do Zé Açú. Os resultados deste estudo apontam um hiato entre o que prevê a Constituição Federal e o acesso à educação na realidade do contexto rural do Amazonas. Com relação ao trajeto da política pública de transporte escolar, entende-se que há necessidade de elaboração de políticas públicas descentralizadas, na perspectiva de uma construção direcionada às particularidades regionais, com reconhecimento dos potenciais dos estados e municípios. Além disso, este estudo permitiu compreender que há um caminho tortuoso para a concretização das políticas de educação do campo na comunidade do Bom Socorro do Zé Açú, a qual reflete a realidade de grande parte das comunidades do Baixo Amazonas, onde o transporte escolar não supre as reais necessidades dos alunos que carecem de “enfrentar o banzeiro” para chegar até a escola.

Palavras-chave: Educação do Campo. Transporte Escolar Fluvial. Política Pública. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

For millions of Brazilian students, school transport is not an option, but the only way to access school. In the reality of the rural context, school transport is configured as one of the most important and fundamental services for access to education. Given the above, this research aims to analyze the public policy of rural school transport in the Amazon and its impacts on the teaching and learning process of students in Complexo do Zé Açú, in the municipality of Parintins, with the following specific objectives as north: Understanding the historical process of rural education in Brazil and in the state of Amazonas; Analyze public education policies in relation to school transport; Know the context of school river transport in the municipality of Parintins; Characterize the social, economic and cultural aspects of the Zé-Açú complex; and Analyze the conditions of the school river transport that makes the journey of students to schools in the Zé-Açú complex, with a view to identifying its influences on the daily life, on the teaching process and on the students' learning. Therefore, an exploratory and descriptive study was developed, based on a literature review, document analysis and field research with the collection of semi-structured interviews with six teachers from the community of Bom Socorro do Zé Açú. The results of this study point to a gap between what the Federal Constitution provides and access to education in the reality of the rural context of Amazonas. Regarding the path of public policy on school transport, it is understood that there is a need to develop decentralized public policies, in the perspective of a construction directed to regional particularities, with recognition of the potential of states and municipalities. In addition, this study allowed us to understand that there is a tortuous path for the implementation of rural education policies in the community of Bom Socorro do Zé Açú, which reflects the reality of most communities in the Lower Amazon, where school transport does not supply the real needs of the students who need to “face the bazeiro” to get to school.

Keywords: Rural Education. River School Transport. Public policy. Teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Rio Zé Açú que banha a comunidade	68
Figura 2. Trajeto de Parintins até a Comunidade Bom Socorro.....	69
Figura 3. Embarcações que fazem a rota Bom Socorro – Parintins	69
Figura 4. Primeira Igreja Católica da Comunidade	71
Figura 5. Vista aérea da Comunidade Bom Socorro	72
Figura 6. Visão para quem chega na comunidade.....	73
Figura 7. Auge da exportação de bananas	74
Figura 8. Escola Minervina Reis Ferreira.....	76
Figura 9. Período de cheia.....	80
Figura 10. Período de seca	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Marcos normativos da Educação do Campo	26
Tabela 2 Especificidades das matrículas da Educação do Campo no Amazonas (2020).....	37
Tabela 3 Número de alunos das escolas do campo em Parintins	44

LISTA DE SIGLAS

AMIC	Incubadora Amazonas Indígena Criativa
ARCAF	Secretaria de Educação e Associação Regional de Casas Familiares Rurais
BASA	Banco da Amazônia
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação
CESP	Centro de Educação de Ensino Superior de Parintins
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FOPINECAF	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GERPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GRANAV	Grupo Ambiental Natureza Viva
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSEZ	Instituto de Ciências, Educação e Zootecnia
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RADAM	Projeto Radar da Amazônia
SEPROR	Secretaria de Produção do Estado do Amazonas
SUDAM	Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia
SUFRAMA	Superintendência da Zona Franca de Manaus
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

1. PORTO DE EMBARQUE	14
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS E EM PARINTINS	22
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	22
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS	29
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARINTINS	38
3. NAVEGANDO NAS POLÍTICAS DE TRANSPORTE ESCOLAR RURAL	47
3.1 O TRAJETO DA POLÍTICA PÚBLICA DE TRANSPORTE ESCOLAR RURAL....	47
3.2 ENTRE BANZEIROS: NOTAS SOBRE O TRANSPORTE ESCOLAR NO AMAZONAS	52
4. ROTEIRO DA VIAGEM	60
4.1 CAMINHOS OPERACIONAIS METODOLÓGICOS	60
4.2 O CURSO DAS ÁGUAS CONDUZ A PESQUISA	64
5. ENFRENTA O BANZEIRO QUE HOJE TEM AULA	67
5.1 ZÉ AÇÚ: DE PARINTINS PRA TODO MUNDO VER	68
5.2 O RIO COMANDA A VIDA.....	76
5.3 NAVEGAR É PRECISO.....	86
6. PORTE DE DESEMBARQUE	97
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista	112
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	113
ANEXO A - Termo de Anuência.....	116
ANEXO B – Comprovante de Submissão no Comitê de Ética	117



Nos caminhos deste rio
muita história pra contar
navegar nessa canoa
é ter o mundo pra se entranhar.

Caminhos do rio, Raízes Caboclas.

1. PORTO DE EMBARQUE

Em 14 de agosto de 2019, o programa *Profissão Repórter*, da Rede Globo de Televisão, exibiu uma matéria que denunciava as dificuldades dos alunos para frequentar as escolas das áreas rurais dos estados do Mato Grosso, Rondônia e Amazonas. A ausência de professores, de material escolar e de salas adequadas foram pano de fundo para ilustrar as condições da educação do campo na Amazônia, em rede nacional, tendo como protagonista dessa realidade o transporte escolar rural, apontado, durante a exibição, como um dos principais focos de desvio de recursos do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) e da articulação de organizações criminosas compostas por servidores das prefeituras.

Para milhões de alunos, o transporte escolar não é uma opção, mas o único meio para chegarem até a escola. Na realidade do contexto rural, o transporte escolar se configura como um dos serviços mais importantes e fundamentais para que seja efetivado o acesso à educação e à inclusão social. Diante disso, decidiu-se desancorar o barco e iniciar a viagem, com o objetivo de analisar a política pública de transporte escolar na Amazônia e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Complexo do Zé Açu, no município de Parintins.

Todavia, a construção desta Dissertação compõe um processo que antecede o contorno do objeto que me possibilitou o ingresso no curso de Pós-Graduação em Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, do município de Humaitá. Ainda que seja interessante somente a “chegada” até aqui e o processo pós-ingresso no curso, considero relevante relatar, de forma breve, os caminhos que me permitiram chegar à universidade do Vale do Rio Madeira.

Sempre encarei a pesquisa como uma poesia de amor pela curiosidade, permeada por conflitos, sucessivas inquietações e superações. Para escrever uma poesia, é necessária uma inspiração, uma motivação, um despertar que conduza o poeta pelo desconhecido que pretende desbravar. Não seria diferente na pesquisa. As inspirações que me trouxeram para a luz deste estudo sucederam-se por meio de minhas memórias afetivas, que recordam viagens de férias, em família, para comunidades rurais.

Naquele tempo, o contato com a realidade do contexto rural amazônico me despertava curiosidade e me instigava a questionar meus pais sobre como aquelas pessoas que viviam às margens dos rios faziam para sobreviver. Entre respostas e diálogos não compensatórios, decidi

enveredar, por meio da pesquisa, em busca de respostas, para que minha curiosidade me conduzisse à luz do desconhecido.

Ao ingressar no Ensino Superior, no primeiro período do curso de Serviço Social, fui convidado a integrar uma equipe de pesquisa sobre estudos voltados ao envelhecimento. Sob orientação da Professora Dra. Alice Ponce de Leão, descobri o mundo da pesquisa e me apaixonei pelos estudos sobre velhice. Sem deixar minhas raízes e motivações, lancei o foco da minha pesquisa para as áreas rurais, com o intuito de conhecer a cultura, a memória e a velhice de idosos no contexto rural de Parintins.

Após concluir a referida pesquisa, fui selecionado para compor a equipe de pesquisa da Incubadora Indígena Amazonas Criativa (AmIc). Na ocasião, eu deveria trabalhar com a produção de artigos e pesquisas que potencializassem os empreendimentos criativos feitos por indígenas. Na AmIc, conheci os estudos culturais indígenas e um eixo voltado à potencialização de empreendimentos de comunidades tradicionais rurais. Novamente pulei os muros da universidade, em busca de conceder luz e voz a protagonistas dos rios, matas e florestas.

Ao fim da graduação, voltei ao estudo do envelhecimento, sob orientação da Professora Dra. Valmiene Florindo, desenvolvendo uma pesquisa voltada à percepção dos idosos em torno do Estatuto do Idoso, na área rural de Parintins. Como *lócus* de pesquisa, eu e minha orientadora escolhemos o Complexo do Zé Açú, onde me debrucei sobre os aspectos culturais, políticos e sociais da comunidade de Nossa Senhora do Bom Socorro.

Durante o período de realização dessas pesquisas, descobri uma relação muito forte com o rio. Por sempre ter que me deslocar para as comunidades, as horas de viagens em embarcações regionais me permitiram conhecer diversos caminhos, igarapés, lagos e ilhas. Descobri, assim, um ponto de nó em todas as minhas pesquisas anteriores, que, para além do contexto rural, estava na relação de devoção, paixão e curiosidade com as águas.

Além disso, os debates teóricos travados nessas pesquisas destacavam a compreensão de um sistema capitalista racista, produtor de desigualdades na relação urbano-rural e criador de estereótipos que inviabilizam políticas públicas ao campo, em detrimento da invisibilidade de suas populações. Esse entendimento foi possibilitado por meio do diálogo com as críticas formuladas por Marx, que, ao inverter a pirâmide da dialética, entendeu as relações sociais sob o ponto de vista do materialismo, constatando uma sociedade permeada por desigualdades, correlações de força, superexploração do trabalho de diversos indivíduos, em detrimento da riqueza de uma minoria abastada.

A partir dessas motivações e da repercussão dos acontecimentos expostos na mídia, surgiram inquietações em direção aos primeiros rabiscos deste estudo, que possui como *locus* de pesquisa o Complexo do Zé Açú, localizado no município de Parintins.

Nesse sentido, partiu-se dos seguintes questionamentos: a ausência de fiscalização das políticas públicas educacionais direcionadas à educação do campo no Amazonas repercute, de forma negativa, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos das áreas rurais? De que forma? O processo histórico da educação do campo no Brasil e no estado do Amazonas influenciaram nessa realidade? Quais as contradições presentes nas políticas públicas, leis e regulamentos que discutem a educação em relação ao transporte escolar? Quais são as condições do transporte escolar que faz o trajeto dos alunos para as escolas do campo?

O Complexo do Zé Açú está localizado a 12 Km de distância de Parintins, município popularmente conhecido como “Ilha Tupinambarana”, em referência aos antigos habitantes do arquipélago, os índios tupinambás. A ilha está localizada na região do baixo Amazonas, possui uma população de pouco mais de 100 mil habitantes, situada a 369 Km da capital Manaus.

O topônimo “Açú”, na língua tupi-guarani, significa grande, extenso ou comprido, referência em alusão ao rio que banha as 11 comunidades pertencentes ao complexo de águas escuras. Nessa região, as formas como são aplicadas e direcionadas as políticas públicas de educação perpassam por questões que envolvem a cultura do local, o trabalho, as festas, as manifestações de fé, os saberes tradicionais e demais aspectos que compõem seus modos de vida.

Nesse cenário, o acesso à educação revela condições peculiares, pois, distante da realidade dos meios de transportes e caminhos para a escola da área urbana, o transporte rural é realizado por pequenas embarcações, que percorrem rios e igarapés como trajeto de alunos até as escolas do campo. Assim, “enfrenta o banheiro que hoje tem aula” vai além de uma mera expressão ou um tema, por ser um dos componentes reais do cotidiano de centenas de alunos que necessitam do transporte escolar para ter acesso à educação e à inclusão social.

Nesse sentido, partindo da conotação dialética sob o prisma do materialismo histórico, reconhecendo o mundo como o um processo inacabado e em constante movimento, sustenta-se a ideia de que ensino e aprendizagem são processos históricos, sujeitos a transformações, conflitos e contradições, influenciados por outros condicionantes. Nesse processo se inserem os determinantes da Política Pública de Transporte Escolar Rural.

Para Horta (1983), a formulação das políticas públicas educacionais se pauta em uma concepção liberal, entendendo-se que os rumos da sociedade são definidos com base em

interesses coletivos e que escolhas fundamentais são definidas em nome de todos. Tal concepção reafirma a racionalidade do capital na orientação de políticas públicas para o campo, materializando o aprofundamento das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais.

Segundo Júnior e Mourão (2012), no caso do Amazonas, o agravante é que a maioria dos municípios que abrigam as comunidades rurais se encontram tão distantes que não chegam nem a ser periferias, salientando que a maioria desses municípios não se encaixa nem no padrão de cidades. Assim, as políticas públicas direcionadas ao campo, em função da dimensão territorial e das especificidades populacionais, desrespeitam o diálogo com as territorialidades das águas, das terras e das florestas, dispensando o protagonismo de sujeitos coletivos do campo.

As implicações da construção de políticas públicas dessa envergadura impactam nos princípios emergentes da educação do campo, enquanto movimento social oriundo da mobilização da luta dos trabalhadores do campo. Assim, o que foi fruto da organização coletiva dos trabalhadores, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos corre risco de ser esquecido pelo avanço da racionalidade capitalista nessa realidade (VENDRAMINI, 2007).

Diante do exposto, propõe-se analisar a política pública de transporte escolar rural na Amazônia e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Complexo do Zé Açú, no município de Parintins, tendo como norte os seguintes objetivos:

- Compreender o processo histórico da educação do campo no Brasil e no estado do Amazonas.
- Analisar as políticas públicas de educação em relação ao transporte escolar.
- Conhecer o contexto do transporte escolar fluvial no município de Parintins.
- Caracterizar os aspectos sociais, econômicos e culturais do complexo do Zé-Açú.
- Analisar as condições do transporte escolar fluvial que faz o trajeto dos alunos para as escolas no complexo Zé-Açú, com vistas a identificar suas influências no cotidiano, no processo de ensino e na aprendizagem dos alunos.

Para guiar a construção deste estudo, adotou-se o enfoque teórico-metodológico fundamentado na tradição do materialismo histórico dialético. Esse método permite entender, por intermédio das categorias sociais, que o processo de ensino e aprendizagem não ocorre de forma isolada, pois sofre influências de diversos outros fatores. Além disso, esse método inspirou os

movimentos sociais por uma educação do campo e conduziu as transformações para a construção de uma educação direcionada às populações do campo.

Com relação aos aspectos operacionais metodológicos, os caminhos da pesquisa foram delineados com o intuito do pesquisador “apoderar-se da matéria”, do objeto (NETTO, 2011). Assim, a presente pesquisa se apropriou do enfoque quanti-qualitativo, com base em levantamento bibliográfico voltado à educação do campo, bem como na análise documental referente às políticas públicas que envolvem o transporte escolar.

Para conhecer a realidade do transporte escolar rural no Complexo do Zé Açú, foi realizada a pesquisa de campo, tendo em vista a imersão na realidade local e o contato com os informantes da pesquisa. Para isso, foram selecionados 20% do quantitativo de professores, em decorrência das medidas de saúde adotadas em torno da pandemia, as entrevistas foram realizadas a partir do aplicativo de conversa WhatsApp. Na aproximação com o campo, após o consentimento dos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, registros no diário de campo, e gravação das oralidades dos informantes.

O tratamento dos dados se fundamentou na referência bibliográfica estudada ao longo da pesquisa, com inspiração na vertente crítica dialética. Além disso, para manter o anonimato, os professores informantes estão denominados com nomes de rios da região do Amazonas. Após a realização da coleta de dados, procedeu-se para articulação das informações a partir de eixos de análise, que se desdobraram em seções interligadas onde cada título da seção faz alusão a viagem percorrida nesta pesquisa.

A primeira seção, intitulada “Porto de Embarque”, constitui a introdução do trabalho, com o objetivo de apresentar os caminhos a serem percorridos nesta viagem. Na segunda seção, são expostas as bases históricas em que se assenta o objeto de estudo, entendendo-se que a Política de Transporte Escolar se inclui nas discussões da educação do campo. Assim, faz-se uma breve contextualização da educação do campo no Brasil, pontuando a questão da terra, da reforma agrária, do levante dos movimentos sociais e suas relações com a educação do campo. Ao longo da seção, adentra-se na história da educação do campo no Amazonas, apresentando um contexto histórico entrelaçado entre aspectos culturais marcantes e movimentos sociais protagonizados por sujeitos regionais. Ao final da seção, aporta-se em Parintins, trazendo o processo histórico da educação do campo na ilha, expondo a luta por uma educação com base na realidade local, marcada pelo diálogo com o rio, conduzida por movimentos sociais da juventude e populações tradicionais.

A terceira seção - na tentativa de analisar as políticas públicas de educação em relação ao transporte escolar – foi realizado a imersão nas leis, decretos, normas e constituições que delinearão uma política específica para o transporte escolar rural. Analisa-se as correlações de forças, contradições e a construção da Política Nacional de Transporte Escolar, tentando compreender a forma como tal política é aplicada no Amazonas, haja vista a necessidade de se discutir e democratizar informações que permitam o entendimento dos investimentos federais no transporte escolar rural.

Na quarta seção, intitulada “Roteiro da Viagem”, são expostos os caminhos metodológicos percorridos, pontuando-se os desafios da realização de uma pesquisa com seres humanos na Amazônia, bem como apresenta-se os procedimentos metodológicos operacionais. Além disso, no decorrer da seção, busca-se tornar visível o trajeto das viagens às comunidades do Complexo do Zé-Açú e as adaptações metodológicas em decorrência da pandemia, tendo em vista que a pesquisa não se restringe a resultados, pois trata-se de um processo amplo, que forma o ser pesquisador.

Na quinta seção, no intuito de conhecer o contexto do transporte escolar fluvial no município de Parintins, apresenta-se o *locus* de pesquisa, com a caracterização dos aspectos sociais, econômicos e culturais do Complexo do Zé-Açú. No decorrer da seção, aborda-se a necessidade de os alunos navegarem nos rios da Amazônia para terem acesso às escolas do campo e os desafios travados em seu cotidiano. Ao término da seção, procura-se alcançar as particularidades do objetivo, por meio da aproximação com as condições do transporte escolar fluvial que faz o trajeto dos alunos para as escolas no Complexo Zé-Açú; enfatiza-se as contradições entre o que é constitucional e o que é aplicado na íntegra, com destaque à forma como as viagens influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Na sexta e última seção, intitulada “Porto de Desembarque”, realiza-se as considerações finais deste estudo, apontando as tessituras construídas a partir da imersão na realidade, em contraste aos objetivos traçados.

No âmbito da educação, pesquisar temáticas desta envergadura torna-se extremamente importante, pois possibilita conceder voz às demandas de populações que se encontram esquecidas pelo poder público. Assim, esta pesquisa se reveste de relevância acadêmico-científica e social, pois lança o olhar para além dos muros da universidade, em busca de repostas para os questionamentos que circundam os baixos índices de educação das áreas rurais.

Além disso, o presente trabalho pode trazer significativas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem, dando-lhes visibilidade, de maneira descolada das paredes

institucionais. Para o debate científico, este estudo será útil como fundamento para novas pesquisas, dada a carência de trabalhos que problematizam o transporte escolar rural como fator influenciador no processo educacional. Para mais, o estudo pode contribuir para a (re)orientação e/ou construção de políticas públicas que conversem com a realidade local, com as necessidades do campo e com os princípios de vanguarda por uma educação do campo.



Se eles soubessem que nadam em
mistério, ainda sim haveria
felicidade em mergulhar. O corpo
na água na pele o arrepio, mal
sabem eles quem um dos mistérios,
são os meninos do rio.

O autor.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS E EM PARINTINS

A história da educação do campo no Amazonas tem raízes nos movimentos sociais e possui um diálogo profundo com as necessidades territoriais do homem e da mulher amazônica. O rio, quase que uma divindade para as populações rurais, emerge, nessa relação, como o precursor da luta por uma educação compatível com a realidade regional, pautada no reconhecimento identitário e livre das imposições do sistema.

Esta seção é o ponto de partida para a viagem que tem como objetivo analisar a política pública de transporte escolar na Amazônia e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Complexo do Zé Açú. Neste primeiro porto, embarca-se em busca de compreender o processo histórico da educação do campo no Brasil e no estado do Amazonas.

Assim, dentre barrancos e correntezas, este barco é conduzido em um breve contexto sobre a educação do campo no Brasil, revelando-se como uma conquista oriunda das massas populares que lutam por igualdade, respeito e dignidade. Ao descer o rio, adentra-se à história da educação do campo no estado do Amazonas e visualiza-se um processo histórico protagonizado por ribeirinhos, ribeirinhas, caboclos, negros e índios. Na saída do rio, aporta-se em Parintins, na ilha da magia, onde a educação do campo possui uma história conduzida pelo rio: são canoas guiadas por jovens, movimentos sociais, universidades e pesquisadores que construíram e estão em constante luta por uma educação do campo.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para se compreender o processo histórico da educação do campo no Brasil, há que se situar aspectos sociais e políticos que contextualizam a luta por direitos humanos nas áreas rurais do país. Antes de adentrar aos marcos normativos, é essencial a reflexão sobre como surgiu a educação do campo, como se deu sua relação com os movimentos sociais e as particularidades que a diferenciam da educação rural.

Essas inquietações são respondidas nos estudos de Molina (2008), Arroyo (1999), Caldart (2012) e Ghedin (2012). Tais reflexões compõem os fundamentos históricos, teóricos e caminhos metodológicos da educação do campo, contribuições produzidas desde os anos 1990, constituindo-se como base para novas pesquisas e olhares sobre as relações políticas, culturais e econômicas dos sujeitos e atores do campo.

Ao longo de seu processo histórico, o Brasil foi marcado pelo predomínio da monocultura e agricultura forjada por mão de obra escrava. Das oligarquias cafeeiras e

substituição de escravos negros por imigrantes até a industrialização do país, predominou o domínio de padrões sociais e hierarquias que reverberam até hoje.

A chegada da industrialização no país culminou em um período acelerado de crescimento e urbanização. Em decorrência da política de concessão de terras em favor de homens economicamente poderosos, surgiram organizações sociais que, antes da Constituição de 1946, levantavam discussões e debates em torno da reforma agrária, com o objetivo de proporcionar a redistribuição igualitária de terras.

Após intervenções estatais malsucedidas, a carência de políticas públicas, a desterritorialização dos camponeses e a invasão cultural foram fatores contribuintes para o êxodo rural de muitas famílias. Aqueles que se mantiveram no campo tiveram que conviver com a ausência do poder público no meio rural e a carência de bens e serviços, resquícios de um processo de assistência paliativa, ocasionados por desigualdades estruturais.

O êxodo rural se acirrou com a marginalização da população do campo, decorrente do avanço da industrialização e da substituição das formas primárias de trabalho. O discurso alimentando pelo desenvolvimento e pela modernidade proliferou contradições, opressões e desigualdades no campo. É nesse contexto, “com o agravamento dessa intensa exploração após décadas, que os trabalhadores do campo passaram a se mobilizar como uma forma de resistência” (TAVARES; BORGES, 2012, p. 312).

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses batizou a educação do campo nas águas correntes da luta pela terra. A partir da década 1960, os trabalhadores rurais, em diversas regiões do país, se organizaram em diferentes movimentos sociais, protagonizando lutas que marcaram a história na conquista de direitos no Brasil. Com o golpe de 1964, muitos militantes foram mortos e exilados, porém algumas organizações, de forma clandestina, se mantiveram resistentes. Após a ditadura militar, na década de 1970, começou o processo de reorganização dos movimentos sociais por intermédio da igreja católica e dos partidos de esquerda (BORGES, 2012).

Em 1980, eclodiram diversas lutas sociais, por meio dos movimentos de mulheres, sindicalistas, negros, LGBT, universidades e confederações. No campo, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em 1984 pela Comissão Pastoral da Terra:

O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas no final da década de 1970, especialmente na Região Centro-Sul do país e, aos poucos expandiu-se pelo Brasil inteiro (CALDART, 2019, p. 1).

O MST surgiu de uma necessidade do campo, com bases filosófica e ideológica inspiradas no marxismo, com a missão de buscar soluções para os problemas do campo, sob o entendimento de que grande parte das mazelas sociais seria resolvida com a implantação da reforma agrária. A relação que o MST possui com a educação do campo emergiu da sua pauta mobilizadora, ancorada na luta pela posse da terra, condição primária que encorajou a busca por inclusão social, cidadania e educação adequada à realidade dos assentamentos.

Durante muitos anos o campo não foi prioridade dos governantes no país. O Estado sempre se preocupou, em primeiro plano, com a realidade urbana. Consequentemente, houve o esquecimento dos que viviam no campo, ficando a educação a cargo das iniciativas particulares, da comunidade e dos movimentos sociais, uma vez que “o poder público, a quem compete a obrigação jurídica de viabilizar o direito à Educação” (MOLINA, 2008, p. 27), não garantiu esse direito às populações do campo.

Dessa forma, o surgimento da educação do campo definiu-se no interior da pauta dos movimentos sociais, em especial o MST, que reivindicou uma educação que dialogasse com a realidade e as características das necessidades do campo. Neste sentido,

A educação do campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas; nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação das escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas e resistências de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios, sua identidade (CALDART, 2008. p. 71).

A gênese da educação do campo exprime o sentimento de inconformidade com os processos de exclusão da terra, educação, moradia, cultura e vida. É fruto da organização política de cunho socialista, que, ao denunciar as discordâncias vivenciadas no campo, exercitava a participação coletiva e legitimava sujeitos capazes de produzir uma transformação social.

O surgimento da educação do campo é oriundo de um processo construído por diversos atores do campo, emergindo no bojo das correlações de forças entre o Estado e a sociedade civil, mediante interesses políticos, sociais e culturais. Sua origem histórica foi marcada por conflitos que buscaram romper com o processo de imposição e dominação sobre o campo, assumindo a luta vinculada a sujeitos sociais concretos: “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 64).

Vale destacar que a expressão “Educação do Campo” nasceu para substituir “Educação Básica do Campo”, no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, no estado de Goiás, no período de 27 a 30 de julho do ano de 1998. A mudança na nomenclatura permeou as discussões do Seminário Nacional, realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro no ano de 2002, e foi posteriormente decidida nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012).

Os eventos realizados para discutir a educação nas áreas rurais do país contaram com o envolvimento e a participação dos movimentos sociais, em especial o MST. Um dos importantes avanços na educação para o campo oriundo dessas articulações ocorreu em decorrência das discussões que permearam o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997.

Nesse evento, foi questionado o direcionamento das políticas públicas no país e a atuação do Estado no combate aos índices educacionais irregulares nas áreas rurais. Devido a esse cenário, o I ENERA pensou na construção de um programa que combatesse a baixa oferta de educação para o campo. Então, o extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária, em 16 de abril de 1998, criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), através da Portaria nº. 10/98, posteriormente incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Com isso,

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (CALDART, 2012, p. 262).

As conferências e fóruns se sucederam da década de 1990 até a atualidade, com o objetivo de produzir conhecimento e articular saberes. Tais espaços têm o viés e a essencialidade da participação de atores do campo, na perspectiva de construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes que orientem e fiscalizem políticas públicas para a educação do campo.

Uma das articulações relevantes nesses espaços foram os debates que culminaram no contraponto ao que, no Brasil, se denominava educação rural: um modelo de educação voltado ao desenvolvimento econômico, marcado pelo viés elitista, acentuado no processo educacional

aqui instalado pelos jesuítas, com interpretação política e ideológica da oligarquia agrária (LEITE, 1999).

Os princípios de luta dos movimentos sociais, marcados pelo sentimento de emancipação e superação das dominações impostas pelo Estado, buscaram, a partir da educação, uma perspectiva contra-hegemônica. Essa concepção incitou a necessidade de se diferenciar a educação do campo da distinta educação rural, sob o prisma do surgimento de uma nova educação, articulada com as identidades, territorialidades, trabalho, costumes e tradições do campo. Por isso,

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

A concepção de educação do campo surgiu em contraposição às ideias de atraso atribuídas aos camponeses e demais atores do campo. O intuito dessa nova concepção era valorizar os conhecimentos e práticas sociais camponesas, devolvendo a esses sujeitos, por meio da educação, o lugar de pertencimento e reconhecimento de suas vidas.

A participação dos movimentos sociais nessa conquista foi primordial para a construção de novas possibilidades de reprodução social. Ao inspirar-se na matriz dialética e contra-hegemônica, o movimento forjou sua luta em bases revolucionárias, que conduziram a legitimidade e efetivação de uma educação que se identificasse com os sujeitos do campo, contrapondo-se à escola rural, que, historicamente, negou a identidade desses sujeitos.

O empenho em busca de uma educação que reafirmasse a identidade do povo do campo culminou em diversos avanços desde a luta política pela terra até os dias atuais. A tabela 1, a seguir, apresenta, de forma sintetizada, os documentos que contornam a construção de uma política educacional particular para o campo, ordenados de acordo com a data de sua publicação.

Tabela 1 Marcos normativos da Educação do Campo

Documento	Objetivo
Parecer CNE nº 36/2001	Instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.
Parecer nº 01/2006	Propor dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância, pois esse entendimento tem se apresentado como um dos principais elementos que vêm dificultando o reconhecimento dos CEFFA para a certificação de seus alunos.

Parecer nº 3/2008	Reexaminar o parecer referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, alterando o artigo 1º do Projeto de Resolução, aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo.
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009	Dispor sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.
Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010	Dispor sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ampliando a política de educação do campo e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo,
Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012	Dispor sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Como se pode visualizar no Quadro 1, o despontar para a conquista de uma política específica para a educação do campo iniciou com o Parecer CNE nº 36/2001. O documento estabeleceu um conjunto de princípios e procedimentos que buscaram a adequação do projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Esse Parecer trouxe importantes contribuições em torno do reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais e sindicais. Além disso, após esse Parecer, através da Pedagogia da Alternância¹, foram instituídos módulos escolares, que articularam a aprendizagem escolar formal com os saberes oriundos da realidade local, metodologia posteriormente normatizada pelo Parecer nº 01/2006.

¹A Pedagogia da Alternância é uma relação de troca e interação de saberes que oportuniza meios para que o agricultor se aproprie dos conhecimentos, somando com o que já sabe, e construa conhecimentos, criando as próprias condições de trabalho em sua comunidade, a partir da vivência que ele tem e do conhecimento que é capaz de gerar (PASSO; MELO, 2012, p. 245).

Em busca de consolidar o termo “Educação do Campo”, o Parecer nº 3/2008 foi decisivo na definição das orientações para o atendimento e para a construção conceitual, consolidando os anseios iniciais dos movimentos sociais em busca da superação da educação rural. Mais à frente, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, avançou significativamente ao dispor sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da Educação Básica. Uma forte contribuição dessa Lei foi a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local, preferencialmente pela agricultura familiar e empreendedores familiares rurais.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, constitui-se como uma referência importante na história da educação do campo, pela instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e por disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Outro marco na consolidação da educação do campo é a instituição do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispôs sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2012).

Por fim, a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, encaminhada a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), foi elementar para a alteração do art. 8º da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. A partir desta, deu-se a consolidação e a distribuição dos recursos em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público (BRASIL, 2012).

Essas conquistas foram importantes para reafirmar as particularidades do campo e demonstrar ao país que não é possível construir um projeto de nação sem se pensar nas populações do campo e em “um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação” (CALDART, 2008, p. 74).

Do processo histórico e marcos normativos da educação do campo até a atualidade, convém destacar alguns dados concernentes a esta discussão. Segundo o Censo Escolar (2019), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constam matriculados 36.434.405 alunos no Brasil, entre escolas da área urbana e rural, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Ao filtrar dados relacionados às áreas rurais, obteve-se o quantitativo de 5.024.477 alunos matriculados nas mais de 85 mil escolas do campo do país.

Ao analisar as especificidades das matrículas, verificou-se que há 891.661 alunos matriculados na Educação Infantil; 3.423.282 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 327.498 alunos matriculados no Ensino Médio; e 382.036 alunos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos presencial, dados referentes às escolas do campo, coletados entre estados e municípios rurais.

Ainda que haja um quantitativo significativo de matrículas em escolas do campo no Brasil, há que se considerar que o campo compreende uma realidade populacional expressiva. Assim, cabe destacar a possibilidade de existirem alunos não matriculados ou não alcançados pela política educacional atual.

Constatou-se, ainda, uma disparidade significativa em relação aos números de matrículas entre as áreas urbana e rural, devido à maioria da população se concentrar nos centros urbanos. Entretanto, os dados contribuem para se afirmar que essa disparidade corrobora a visão hierárquica entre campo e cidade, produzida historicamente, que vem se reafirmando por décadas. A educação do campo faz parte de um processo de superação dessa visão, investindo no protagonismo de sujeitos e atores do campo, em busca de uma transformação social. Porém tais mudanças encontram percalços em meio ao retrocesso de direitos ora conquistados e ao avanço de políticas neoliberais no campo. Nesse sentido, cabe à sociedade, para além da resistência, se reafirmar resiliente diante do quadro político em que subjaz.

Na próxima subseção, pretende-se compreender de que forma a educação do campo no Amazonas foi influenciada por esses aspectos, conhecendo sua luta, resistência, identidades e cultura.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS

O Amazonas é um estado plural, marcado pela forte heterogeneidade, das mais variadas formas de rios às cores da fauna e flora, em que são revelados povos, costumes, tradições e modos de vida complexos em sua simplicidade e admiráveis em sua expressão. São diversos os protagonistas deste cenário: índios, quilombolas, brancos, negros, imigrantes, ribeirinhos, pescadores e caboclos, povos da floresta que dialogam suas vidas com as águas e terras.

Embora apaixonante à primeira descrição, o Amazonas não se restringe a paisagismo e poesia. Ainda que repleto de riquezas e bens naturais, seu contexto é permeado por desigualdades, sua história é constituída por uma sucessão de erros enormes, marcados pela

ganância que não mediu as consequências. Há muito pouco de heroico ou virtuoso nessa história (MEIRELLES FILHO, 2004).

O estado do Amazonas tem seu processo histórico entrelaçado com a história da Amazônia, que compreende os estados do Pará, Amapá, Acre, Rondônia, Roraima, oeste do Maranhão, Tocantins e Mato Grosso. O enredo dessa história é marcado em três grandes atos: um primeiro, de “descobrimento”, exploração de bens e recursos naturais; um segundo, dedicado à borracha, marcado pela superexploração do trabalho humano, em detrimento do requinte e luxo de minorias abastadas; e um terceiro, em que se busca integrar a região ao Brasil, “Integrar para não entregar”. Podemos afirmar que,

A Amazônia era habitada por um conjunto de sociedades hierarquizadas, de alta densidade demográfica. Ocupavam o solo como povoações em escala urbana, possuíam sistema intensivo de produção de ferramentas e cerâmicas, agricultura diversificada, uma cultura de rituais e ideologia vinculadas a um sistema político centralizado e uma sociedade fortemente estratificada (SOUZA, 2019, p. 38).

Diferentemente do olhar dos navegadores europeus, a Amazônia nunca foi um vazio demográfico, jamais precisou ser “civilizada”, tampouco “descoberta”. A razão pela qual se pretende retomar esta discussão, bem como rever alguns marcos na história da Amazônia, tem a intenção de destacar a invisibilidade com que os povos originários da região foram tratados e submetidos ao longo dos tempos.

Os primeiros relatos produziram as primeiras impressões sobre o complexo que é a Amazônia; olhares controversos e opostos, que reverberam até a atualidade. De um lado, “a visão paradisíaca criada pela magia dos mitos da região e sobre a região; de outro, a violência cotidiana gestada pela permanente exploração da natureza e desencadeada pelos preconceitos em relação a ambos, homem e natureza” (LOUREIRO, 2002, p. 109).

O ciclo da borracha, ocorrido dentre os períodos de 1890 e 1910, foi importante para o desenvolvimento da região norte e para o estado do Amazonas. Em decorrência da procura pelo látex, o ciclo atraiu imigrantes e nordestinos, com a promessa de riqueza e trabalho para a Amazônia. Do *boom* da borracha, apogeu e declínio, o estado do Amazonas passou por transformações expressivas em infraestrutura e demografia. Durante a *Belle Époque*², foram construídos sistemas de telefonia, bondes elétricos, saneamento básico e estrutura portuária.

Com a descoberta de formas mais produtivas de cultivo das seringueiras e extração de látex para produção de borracha na Ásia, ocorreu o declínio da demanda de borracha no estado.

² A *Belle Époque* ocorreu no final do século XIX, oriunda do ciclo da borracha, e transformou Manaus e Belém em pequenas reproduções de cidades europeias. No Amazonas, “a paisagem urbana sofreu modificações com a construção de palacetes residenciais, praças, quiosques, abertura de avenidas e outros melhoramentos urbanos” (SARGES, 2010, p. 23).

O Amazonas sofreu um *déficit* econômico agressivo, recuperando-se por meio de projetos desenvolvimentistas provenientes da Ditadura Militar. Dentre eles, destacam-se Projeto Radar da Amazônia,

[...] executado nos anos 70, cuja finalidade era levantar o potencial da região nos aspectos madeireiro, da fertilidade do solo e da presença de minérios; Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), criada por meio da Lei 5.173 de 27.10.1966, em substituição a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia; Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), fruto do Decreto-lei nº 288, de 28.02.1967, existente até hoje, e cuja função é promover o desenvolvimento sócio-econômico da região mediante geração, atração e consolidação de investimentos, visando a inserção internacional competitiva, principalmente por meio de incentivos fiscais; e o Banco da Amazônia (BASA), ainda atuante, criado pela Lei 5.122, de 28. 09.1966, como instrumento de apoio ao crédito na região (SILVA, 2004, p. 37).

O discurso desenvolvimentista desses projetos atraiu as populações do campo, utilizando a larga proposta de emprego na capital do estado. De fato, avanços pontuais aconteceram, porém, deve-se destacar a ausência de políticas públicas para atender ao significativo contingente populacional do campo, que migrou das áreas rurais para os centros urbanos. Devido ao alto fluxo migratório e à não assistência do Estado, essas populações se aglomeraram nas margens dos rios e bairros suburbanos, vivendo em palafitas e moradias improvisadas.

Assim como no contexto nacional, as intervenções estatais por via de projetos e programas resultantes desses ciclos muito pouco (ou mesmo nada) estabeleceram relações com a realidade local. Não houve mudanças significativas para a classe minoritária, pois os programas trouxeram riquezas a quem detinha riqueza e agravaram as condições de vida da população, mediante a ausência de assistência do Estado.

De forma estrutural, as desigualdades entre o urbano e rural foram se aprofundando no estado. Os modos de vida tradicionais foram ignoradas pelo desenvolvimento da cultura urbana, que, gradativamente, desconstruiu e se sobrepôs ao imaginário das populações rurais e ribeirinhas. Esse processo de desvalorização do saber das comunidades tradicionais surgiu em consequência de um processo histórico de submissão dos valores do meio rural aos valores urbanos (HAGE, 2005).

Essa lógica foi imposta e reproduzida na educação das áreas rurais, onde as práticas de ensino eram engessadas e distantes da realidade local. Tal formato de ensino exprimia os interesses de dominação sobre os territórios e a força de trabalho humana. Tratava-se de um

projeto educacional produzido para munir exércitos de reserva³ e mão de obra barata. Nas palavras de Arroyo (1999),

A cultura hegemônica tratava os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção (ARROYO, 1999, p. 15).

Dado esse contexto, o Amazonas protagonizou diversas iniciativas para romper com essa racionalidade. Dentro dessa perspectiva, um dos primeiros eventos de que se tem registro no estado é o I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas, ocorrido nos dias 5, 6 e 7 de maio de 1982, cujo objetivo, foi

Reunir pessoas e instituições ligadas ao tema, para debater e analisar a educação no meio rural do Estado [...] Também visou privilegiar o saber e as necessidades sentidas pelo professor do interior, abrindo-lhe um espaço onde pudessem relatar suas experiências e, desse modo, fossem levantados subsídios que viessem a orientar a ação a ser delineada nos programas de atuação junto ao meio rural (WEIGEL, 1983, p. 120).

Dentre as discussões que permearam o referido encontro, convém destacar os descontentamentos com as ações do estado, relacionadas à educação do campo, articuladas ao Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI). Tal projeto visava a prestação de serviços assistenciais, como educação, saúde, cultura, desportos, transportes coletivos etc., como instrumento para a estabilização da população rural, diminuindo os fluxos migratórios, entendendo que os padrões dos serviços assistenciais nas áreas rurais deveriam ser similares aos dos centros urbanos (TÁVORA FILHO; LEITE, 1978).

As críticas em torno desses programas decorreram do discurso de fixação do homem na terra, atendendo aos interesses do ruralismo pedagógico⁴ que, por trás da fala de exaltação dos valores camponeses, veiculava processos de adaptação e adequação à implantação de programas assistenciais e à acomodação diante das práticas de exploração da oligarquia rural (MAIA, 1982).

O PDRI atuou no estado, articulado ao Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM), implantando ações multissetoriais voltadas para a educação, envolvendo programas

³ Marx define e caracteriza o exército de reservas como uma população de trabalhadores desocupados ou sobrantes: “uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente” (Marx, 1989, p. 731).

⁴ “O ruralismo pedagógico parte de uma pedagogia de cunho pragmático, mediada pela relação entre educação e trabalho, em função da economia ambiente, a educação como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção, a educação como propulsora, agente e reagente, da organização do trabalho” (MENNUGGI, 1946, p. 89).

como o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Município (PROMUNICÍPIO), a Superintendência da Borracha (SUDHEVEA) e o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio Rural (PRONASEC).

Legitimado pela Lei 1469, de 1981, o IERAM nasceu por meio da Secretaria de Educação, em resposta à necessidade de implantação de projetos que atendessem à educação rural na década de 1980. O IERAM funcionou vinculado ao sistema Estadual de Educação e dentro do Plano Global do Governo Lindoso, com o objetivo de formar e executar a política do planejamento educacional rural nos níveis estadual, sub-regional e municipal (VASCONCELOS, 2017). O IERAM contribuiu fundamentalmente para a expansão da educação no interior do Amazonas. As ações realizadas pelo Instituto se direcionavam à implantação da educação rural e foram implementadas no ápice das manifestações nacionais protagonizadas pelos movimentos sociais em torno da luta pela Reforma Agrária e outras demandas.

Outro programa que marca a história da educação do campo no Amazonas é o Movimento de Educação de Base (MEB), que deu visibilidade à realidade escolar do campo nos territórios rurais. O MEB foi criado em âmbito nacional, no ano de 1961, com atuação direcionada às áreas subdesenvolvidas do Nordeste, Norte e Centro-Oeste do país. O MEB foi concebido a partir do convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e União. De responsabilidade da CNBB, o MEB atuou através de um plano de movimento educativo, apoiado no Decreto 50.370, de 21 de março de 1961, com um programa de educação de base via escolas radiofônicas, com foco nas populações subalternas. Isso ocorreu com

A implantação de emissoras radiofônicas nesse contexto, encurtava distâncias, facilitando o acesso dos camponeses à educação, dando-lhes possibilidades de se desenvolverem enquanto membros de uma comunidade maior. O rádio significava, de forma concreta, a tecnologia a serviço da educação do homem camponês. Era um rádio de ondas cativas, mas, ondas que levavam o camponês a se sentir importante, a tomar conhecimento do que acontecia no seu estado, na sua região, no seu país e no mundo (PAIVA, 2009, p. 51).

O programa atendeu a sete municípios: Tefé, Carauari, Coari, Fonte Boa, Parintins, São Paulo de Olivença e Jutai, atuando sob a perspectiva freiriana⁵. Por falta de recursos financeiros, o MEB deixou de funcionar entre 2000 e 2002. Porém, nos anos de 2013-2014, foi estabelecida parceria com o PRONERA, oportunizando novas experiências e estudos.

⁵ Embora o MEB tenha iniciado suas ações em uma perspectiva crítica e política, baseada nos princípios de Paulo Freire, Fávero (2006) destaca que houve uma redefinição dos objetivos e da metodologia do MEB em função de uma nova opção ideológica durante o auge da ditadura, atuando muito mais na perspectiva de catequização do que de conscientização.

Destarte, assim como ocorreu nacionalmente, a participação dos movimentos sociais foi substancial para a educação do campo no Amazonas. Essas articulações foram importantes tanto para a educação, quanto para o fortalecimento da luta coletiva, uma vez que é por meio dos movimentos sociais que os trabalhadores rurais constroem suas identidades “se constituem como sujeitos com identidades próprias, afirmando e acentuando a sua diversidade” (GRZYBOWSKI, 1987, p. 54).

A esse respeito, cabe destacar o estudo de Vasconcelos (2017), que afirma que a história da educação do campo no Amazonas dialoga com as territorialidades das águas, das terras e das florestas e com a diversidade do mundo do trabalho, articulada ao protagonismo de sujeitos coletivos do campo. A autora defende que a articulação dos territórios e territorialidades das águas, das terras e das florestas é evidenciada a partir do Movimento Ribeirinho do Amazonas, que nasceu na década de 1980.

No Amazonas, o movimento social de ribeirinhos se caracterizou pela luta em torno dos recursos naturais para sua reprodução material e garantia de direitos para melhoria da qualidade de vida, com o acesso a bens e serviços sociais (saúde, educação, transporte, dentre outros).

Na luta em busca de condições básicas de sobrevivência, o Movimento Ribeirinho do Amazonas enveredou pela consolidação de uma educação baseada na realidade local. Na Carta dos Ribeirinhos do Amazonas, extraída dos anexos da dissertação de Spínola (1997, p. 170), encontram-se os posicionamentos dos ribeirinhos sobre sua pauta de luta:

[...] deve ser garantido aos ribeirinhos condições para desenvolver suas próprias técnicas de produção e diversificação da agricultura, e para que aos nossos filhos seja garantido a escolarização completa, inclusive universitária, voltada para a nossa realidade de vida e de trabalho. Nossa história e nossa cultura. Além disso, é fundamental a conscientização massiva, no campo e na cidade, a respeito da necessidade de se manter uma relação harmônica e respeitosa com a natureza.

Foram realizados diversos encontros do movimento ribeirinho, com o objetivo de apresentar problemáticas e articular soluções. A educação, de forma clara, protagonizou o 11º Encontro dos Ribeirinhos no ano de 1997. Dentre as propostas do encontro, estava a construção de uma educação popular ambiental voltada para as comunidades, educação regular e adequada à realidade e às necessidades da população.

Os encontros foram realizados até sua 21ª edição, sendo retomados em nível nacional com o seminário intitulado “Retomada dos Encontros de Ribeirinhos do Estado do Amazonas”. Neste evento, foram celebrados 20 anos de lutas protagonizadas por ribeirinhos e ribeirinhas, além de apresentadas denúncias contra a crescente desmobilização política do movimento.

O movimento ribeirinho foi importante para contribuir e ampliar as discussões da temática sobre educação do campo. Nesse mesmo viés, destacam-se os projetos desenvolvidos em parceria com o PRONERA, inicialmente pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e, posteriormente, com Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

No contexto da educação do campo, a UFAM trouxe significativas contribuições por meio do Núcleo Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE). O núcleo foi criado em 1989, por um grupo de professores ligados à Faculdade de Educação da UFAM, posteriormente legitimado e institucionalizado pela Resolução nº 001/1991. O NEPE assumiu a vanguarda na efetivação da política pública de Educação do Campo no Amazonas. Tal feito ocorreu pela articulação com o PRONERA e INCRA, no período de 2001 a 2007, com a finalidade de realizar ações voltadas para a educação de jovens e adultos em áreas de assentamentos do Amazonas (MARTINS, 2010). A esse respeito, podemos asseverar que o Projeto de Educação de Jovens e Adultos,

[...] em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas apresentado pela Universidade Federal do Amazonas buscou aproximar-se da realidade vivenciada por aqueles que vivem nos assentamentos do Estado, por meio de uma intervenção pedagógica como forma de superar as dificuldades em relação à problemática do analfabetismo na zona rural dos municípios onde se localizam os assentamentos atendidos visando a educação e capacitação de jovens e adultos assentados em áreas de Reforma Agrária, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (TAVARES, 2018, p. 118).

Durante seu tempo de atividade, o PRONERA avançou na escolarização de populações relegadas às áreas rurais do estado, bem como oportunizou o estabelecimento da participação de jovens e adultos na esfera política dos direitos à educação. Desse modo, pode-se afirmar que “o PRONERA se estabeleceu como uma alternativa na construção de uma sociedade de mulheres e homens concretos e protagonistas da sua própria história” (DIAS, 2015, p. 71).

Outro programa que concedeu inclusão na esfera da educação foi o “Projeto de Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através de escolarização nas áreas de assentamento no estado do Amazonas”. A iniciativa decorreu da articulação do NEPE com o INCRA, em continuidade à demanda de atendimento às populações do meio rural.

Além de ações voltadas às populações do campo, vale ressaltar as iniciativas voltadas à formação de professores. Com relação a esse aspecto, o convênio entre UFAM, FNDE, MEC e SEDUC oportunizou o desenvolvimento do projeto do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, que obteve um alcance significativo, contabilizando o total de 2.592 (dois mil, quinhentos noventa e dois) professores(as) atendidos, em 42 (quarenta e dois) municípios do Estado do Amazonas.

Além da UFAM, a UEA concedeu luz ao debate e expansão da educação do campo no Amazonas. Com o intuito de ofertar o ensino superior condizente com a realidade regional, a Escola Normal Superior foi uma das primeiras unidades acadêmicas da UEA a ofertar licenciaturas e formar professores da educação do campo. Além disso, a parceria da universidade com o INCRA e PRONERA deu origem à fundação do curso de Especialização do PROJOVEM, direcionado ao atendimento de populações rurais.

Além dos espaços de formação, a UEA foi decisiva para o avanço na produção de conhecimento da educação do campo no Amazonas, uma vez que foi responsável pelo I Seminário de Formação do Professor do Campo. O evento foi organizado por Evandro Ghedin e Heloísa da Silva Borges, realizado nas dependências da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, na cidade de Manaus, nos dias 5, 6 e 7 de janeiro de 2007 (TAVARES, 2018).

A atuação da UEA se deu não apenas no âmbito de formação de professores, mas também na Pós-Graduação, desenvolvendo o curso de Especialização em Educação do Campo, com ênfase em PROJOVEM Campo Saberes da Terra, por iniciativa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC). Assim,

Os projetos desenvolvidos foram importantes marcos para contribuir e ampliar as discussões da temática sobre Educação do Campo. Refletir sobre, e com o atendimento educacional daqueles trabalhadores, como também uma forma de manifestar um novo olhar no campo e do campo, possibilitou desenvolver estudos e pesquisas, problematizadas no contexto de uma proposta de educação que não ignora a realidade dos sujeitos do campo, valoriza suas experiências, empenha-se em refletir sobre suas práticas, para orientar a construção do conhecimento (TAVARES, 2018, p. 168).

Percebe-se, nesse contexto, a preocupação em realizar estudos, pesquisas e produções que revelassem a realidade local da educação, a valorização cultural dos seus territórios e o reconhecimento das identidades dos sujeitos e atores do campo. Esses pontos recaem à centralidade da pauta de luta por uma educação do campo, permeada pela luta coletiva e movimentos populares.

Dos avanços, entraves e retrocessos, convém destacar alguns dados que revelam o cenário da educação do campo na atualidade. De acordo com o CENSO (2019), realizado pelo INEP, o quantitativo de alunos matriculados no estado do Amazonas corresponde a 1.034.462, entre escolas da área urbana e rural, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Filtrando-se os dados relacionados às escolas do campo, obteve-se o quantitativo de 256.605 alunos matriculados.

Quanto às especificidades e modalidades dessas matrículas, a Tabela 2 apresenta os resultados que se referem à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos das redes estaduais e municipais rurais.

Tabela 2 Especificidades das matrículas da Educação do Campo no Amazonas (2020)

Unidades	Matrícula inicial					
	Ensino Regular				EJA	
	Educação Infantil		Ensino Fundamenta 1	Ensino Médio	Presencial	
	Creche	Pré- escola	Anos Iniciais		Fundamenta 1	Médio
Estadual Rural	0	0	13.803	33.623	782	1.194
Municipal Rural	6.128	29.179	158.893	0	13.003	0
Total	6.128	29.179	172.696	33.623	13.785	1.194

Fonte: Elaborada pelo autor, com base em dados do DEED/INEP/MEC, 2020.

A Tabela 1 demonstra que a maior parte dos alunos da educação do campo se encontra nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No contexto rural, são estes alunos que necessitam e utilizam o transporte escolar para o acesso às escolas do campo. Essa necessidade decorre do modo de locomoção entre as cidades e comunidades do interior do estado, uma vez que o rio é a principal via de deslocamento no Amazonas.

Visualiza-se, ainda, o declínio do número de alunos do Ensino Fundamental no momento de transição para o Ensino Médio. Tal declínio se dá pela ausência de ensino equivalente nas áreas rurais, agravada pelo distanciamento geográfico e encurtamento de políticas educacionais, aspecto que continua a impulsionar o fluxo migratório de famílias do campo para as cidades.

Os dados permitem entender que, mesmo após sucessivas lutas por uma educação do campo, as áreas rurais permanecem entre correlações de forças, opressões e inseguranças pela ausência de um direito que deveria ser garantido, por se tratar de uma necessidade humana básica. A ineficiência do Estado no alcance de políticas públicas educacionais que incluam estas regiões deve superar as justificativas ensaiadas, pautadas em distanciamento geográfico, quantitativo populacional irrelevante e ausência de recursos financeiros.

Há muito que se avançar no cumprimento dos direitos sociais básicos, na construção de políticas públicas e na condução de planos de governo. Enquanto a educação for pensada apenas

para uma fatia da população, haverá movimentos organizados, bandeiras erguidas e luta coletiva, reivindicando-se igualdade de oportunidades, respeito às minorias e regionalização de políticas públicas. Nessa perspectiva, a fim de entender de que forma a educação do campo foi marcada no interior do estado, a subseção a seguir conduz o olhar ao município de Parintins.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARINTINS

A educação do campo em Parintins tem seu processo histórico imbricado na luta em defesa das águas e dos recursos naturais. Ao percorrer esse trajeto, percebe-se a importância do rio nas vidas das populações tradicionais locais, que, entre banzeiros e correntezas, possuem seus destinos e sentenças no princípio e no fim das águas: uma composição que entoa a história da educação do campo, protagonizada por ribeirinhas e ribeirinhos, seguindo o roteiro escrito pelo rio.

A cidade de Parintins, conhecida popularmente como “Ilha Tupinambarana”, é um município com área territorial de 5.952.290 km², localizada no baixo Amazonas, a 369 Km da capital Manaus. Com limites próximos ao estado do Pará, a cidade se entrelaça com as cidades de Urucará, Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués e Nhamundá, no Amazonas, e os municípios de Terra Santa, Faro e Juruti, no estado do Pará.

Conforme as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, o município possui 114.273 habitantes, sendo a segunda maior cidade do estado do Amazonas. A cidade de Parintins é muito valorizada por suas manifestações culturais, principalmente pelo mês de junho, quando ocorre o festival folclórico com a disputa dos bois-bumbás Garantido e Caprichoso, respectivamente com coração e estrela na testa. A festa possui projeção internacional e se configura como o motor econômico do município, uma vez que a “dimensão alcançada pelo Festival Folclórico de Parintins colocou os bumbás Garantido e Caprichoso como principal produto para desenvolver o turismo na região” (SOUZA, 2013, p. 93).

Do seu processo de “descobrimento”, os primeiros registros de colonizadores se referem a viagens de exploração da Coroa Portuguesa, em meados de 1660. Os relatos descrevem uma região amplamente habitada por diversas etnias indígenas, entre eles os Tupinambaranas, que, posteriormente, deram origem ao nome da ilha. Antes de ser consagrada como Parintins, em 1880, a ilha à margem direita do rio Amazonas recebeu diversas denominações: São Miguel dos Tupinambaranas, Vila Nova da Rainha e Vila Bela da Imperatriz.

Porém, ainda que uma ilha, Parintins vai além aos seus limites urbanos. Na área rural, “o rio, unido ao homem, em associação quase mística, onde a vida chega a ser, até certo ponto, uma dádiva do rio, e a água uma espécie de fiador dos destinos humanos” (TOCANTIS, 2000, p. 278), encontram-se os primeiros indícios de luta por uma educação do campo

Como em um rio, a história da educação do campo em Parintins possui três afluentes: o primeiro conduziu as canoas do Movimento Social Ribeirinho em defesa de sua subsistência, posteriormente Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV); o segundo emergiu no momento de criação da Casa Familiar Rural, na comunidade do Açaí, localizada no assentamento Vila Amazônia; e o terceiro, atualmente, movimenta o diálogo entre comunidades tradicionais, universidades e movimentos sociais por meio de eventos, fóruns e seminários em torno da educação do campo.

Na subseção anterior, apontou-se a importância do Movimento Ribeirinho do Amazonas na construção de suas identidades e luta pela consolidação de direitos básicos. Em Parintins, o movimento se organizou em decorrência da pesca predatória, inflamada pelos incentivos fiscais do governo e por expressivos financiamentos para a pesca em larga escala. No município, a prática começou a ser realizada na Ilha do Paraná de Parintins. Pois,

A abundância e facilidade para a captura do pescado nos lagos da Ilha atraiu pescadores profissionais. Esses pescadores comerciais transitavam por lugares muito distantes das localidades de origem à procura de peixe. Sem a existência de orientações ou de fiscalizações de órgãos responsáveis, capturavam os peixes de determinados lagos até exauri-los para, em seguida, navegar a procura de outros lagos, utilizando-se da mesma prática (ALBARADO, 2016, p. 67).

Com o deslocamento massivo de pescadores profissionais para os lagos da região, os ribeirinhos da Ilha do Paraná de Parintins passaram a se sentir pressionados, o que provocou embates ferrenhos entre pescadores profissionais e ribeirinhos. Esses conflitos afloravam em virtude do sentimento de pertencimento e proteção dos ribeirinhos em favor do rio e recursos extraídos para sua subsistência.

Diante desses conflitos, os ribeirinhos passaram a traçar estratégias que afastassem ou não permitissem a entrada dos pescadores profissionais na ilha. Assim, como alternativa, a vigília nas entradas dos lagos feita pelos ribeirinhos foi uma das alternativas encontradas para obstruir a entrada dos invasores (ALBARADO, 2016). Albarado (2016) afirma que, no caso dos ribeirinhos da Ilha do Paraná de Parintins, a vigília foi um momento decisivo para o amadurecimento do grupo e possíveis articulações de regras e normas para a proteção da ilha.

Diversos confrontos sucederam-se a essa estratégia, mas o propósito de preservar os lagos e garantir o principal alimento dos(as) ribeirinhos(as) resistiu e gerou o desejo por lutar

de forma organizada, nascendo, assim, o GRANAV. No dia 27 de fevereiro de 1992, a luta dos ribeirinhos e ribeirinhas foi institucionalizada no formato de uma ONG autônoma. Em seu artigo 2º, o estatuto afirma que “o GRANAV é uma organização autônoma, não governamental e sua organização administrativa é exercida por membros ativistas e defensores do meio ambiente e tem por natureza o compromisso com a preservação e conservação do equilíbrio ambiental local, regional e nacional” (GRANAV, 1992).

Após formalizada, a história do GRANAV com a educação do campo em Parintins começou a ser construída por meio da sua pauta de luta. A primeira reivindicação voltada à educação decorreu da composição do movimento, protagonizado predominantemente por jovens com baixa escolaridade. Nesse processo, a educação passou a ganhar ainda mais importância para estes jovens, que, em decorrência da ausência de políticas educacionais para o campo, eram impedidos de concluir os estudos na escola local.

Albarado (2016) afirma que, na Ilha do Paraná, era ofertado o ensino somente até a 4ª série e, por esse motivo, os jovens eram obrigados a sair da comunidade para estudar. Em busca de possibilitar a continuidade de estudos, o GRANAV se organizou em prol de uma escola que atendesse suas demandas. Dentre os anseios que conjugavam a ideia de ensino acessível, desdobravam-se as particularidades do contexto amazônico, em que o ciclo das águas se configura como um dos principais entraves.

Como alternativa para conviver com a dinâmica dos rios, o GRANAV buscou financiamento do IBAMA, através do Projeto “Terra Água”, a fim de construir uma escola sobre as águas. O flutuante foi batizado de “Casa do Saber Popular”, com estrutura apropriada para os descolamentos nos rios e foi substancial não só para a alfabetização dos integrantes do GRANAV, como também dos moradores das áreas rurais.

Por meio de suas lutas, reivindicações e articulações, o GRANAV conseguiu escolas para outras comunidades de Parintins e garantiu o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino por Mediação Tecnológica para diversas escolas das áreas rurais, tanto em várzea quanto terra firme. Essas conquistas foram substanciais para o fortalecimento do movimento, indo além de debates políticos e alcançando mudanças sociais no contexto local por meio das ações coletivas.

Vasconcelos (2017) afirma que o GRANAV foi uma das vozes coletivas no município de Parintins, pois pautou a necessidade de se pensar a Educação do Campo a partir das necessidades dos povos ribeirinhos, articulada aos movimentos sociais e sindicais. Para a

autora, esse entendimento surgiu após o envolvimento do GRANAV com as experiências da Casa Familiar⁶ Rural de Boa Vista do Ramos, pois

Com a intensificação dessa troca de experiências, entre lideranças de Parintins (AM) e de Boa Vista do Ramos (AM) diversas organizações daquele município, como o Conselho dos Assentados da Vila Amazônia, o GRANAV, o STR, o IDAM e a COOTEMPA se mobilizaram para construir uma Associação da Casa Familiar Rural de Parintins que está localizada na Comunidade Açaí, da Gleba Vila Amazônia, uma área de assentamento do INCRA/AM, em Parintins (VASCONCELOS, 2017, p. 158).

O GRANAV foi preponderante para a implantação da Casa Familiar da comunidade do Açaí no assentamento da Vila Amazônia, mas o funcionamento não ocorreu devido à ausência de recursos para manutenção da Casa. Desde que foi construído, em 2000, o espaço não chegou a funcionar como Casa Familiar Rural, sendo sua estrutura física utilizada para outros fins.

Após implantada a Casa Familiar, houve sucessivas intervenções para viabilizar o seu funcionamento. O Instituto Federal do Amazonas, *campus* Parintins, foi uma das instituições que firmou parcerias para realizar atividades no local. Em 2012, foi estabelecida uma parceria entre IFAM e Secretaria de Produção do Estado do Amazonas (SEPROR), que assinaram um termo de cooperação para definir as responsabilidades de ambos nas atividades da Casa Familiar. Salienta-se que a nota emitida no portal do IFAM não fez menção à pedagogia da alternância, tampouco ao GRANAV. Desta parceria, em 2014, com recursos do PRONATEC, foi ofertado o Curso de Criador de Peixes e Viveiro Escavados, cuja conclusão se deu em meados de 2015. De acordo com o Instituto, o objetivo “foi proporcionar um curso que viesse contemplar a necessidade do homem do campo, diminuindo suas dificuldades nesse meio” (PORTAL IFAM, 2014).

Após a oferta desse curso, não houve informativos, no portal do Instituto, que apontassem para a continuidade das atividades na Casa Familiar. De acordo com as notas emitidas pelo *site* oficial da Prefeitura de Parintins (2019), no ano de 2017, a Secretaria de Educação e Associação Regional de Casas Familiares Rurais (ARCAF), por meio da Secretaria de Pecuária, Agricultura e Abastecimento, em parceria com as universidades, decidiu que o funcionamento da Casa Familiar seria através da gestão compartilhada, com foco na formação pedagógica da alternância e do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano.

Cabe destacar que esta iniciativa foi motivada pela I Roda de Conversa sobre Educação do Campo, ocorrida na comunidade de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do Lagunho, na

⁶ Uma Casa Familiar Rural (CFR) é uma instituição educativa no campo, criada para formar os filhos de agricultores familiares que buscam uma educação personalizada e uma formação integral, a partir de sua própria realidade. É considerada uma escola-residência, na qual os jovens, além de estudarem os conteúdos da educação básica, também recebem conhecimentos de formação geral e profissional (MELO, 2010, p. 14).

Escola Fernando Carvalho, que contou com a presença de 80 pessoas, envolvendo líderes comunitários, pais, estudantes, professores e pesquisadores (FOPINECAF, 2019). Nesta roda de conversa foi problematizado o uso da Casa Familiar e a necessidade da elaboração de um Projeto Político Pedagógico direcionado à educação do campo.

O não funcionamento da Casa Familiar Rural do Açaí foi elementar para problematizar as necessidades da educação do campo no município de Parintins, sendo este um momento decisivo para a participação das universidades na ampliação desse debate.

Um evento marcante, que concedeu luz a essa temática, foi a V Semana Acadêmica de Pedagogia, realizada pelo Instituto de Ciências Educação e Zootecnia (ICSEZ), em parceria com a EMBRAPA, ARCAFAR, SEMED, SEDUC, Centro de Estudo Superiores de Parintins (CESP), Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STTR), Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), Comitê Estadual de Educação do Campo, acadêmicos, professores e pesquisadores.

A V Semana Acadêmica de Pedagogia trouxe discussões referentes à educação ofertada nas áreas rurais e buscou propor intervenções na realidade da educação do campo no município. Dentre os resultados desse evento, nasceu o Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire (FOPINECAF), instituído no dia 24 de outubro de 2017.

O FOPINECAF tem sido um espaço significativo para as discussões em torno da educação do campo em Parintins. A iniciativa se apresenta como um fórum que tem raízes no processo histórico de lutas, mobilizações e articulações com sujeitos que atuam na busca pela efetivação do campo desde 1990.

De acordo a Carta de Apresentação disponível em seu portal eletrônico, o FOPINECAF parte do entendimento que a educação do campo vai além da educação institucional, pois envolve as peculiaridades da vida do homem amazônida. O movimento se fundamenta em uma perspectiva pedagógica libertadora e emancipadora, capaz de conduzir o homem e a mulher do campo ao protagonismo, por meio da quebra de amarras ideológicas impostas. A criação do Fórum se constituiu no âmago do processo histórico das mobilizações, encontros, reuniões, debates, eventos, criação de projetos e seminários, compilados com os seguintes objetivos:

1. Mobilizar instituições públicas, entidades, organizações populares e comunidades rurais para se engajarem no referido fórum, por uma Educação do Campo em Parintins e Baixo Amazonas;
2. Discutir a Educação do Campo, suas características e peculiaridades na Amazônia;
3. Lutar por uma escola do campo ligada à produção e reprodução da vida;
4. Discutir que tipo de tecnologias são mais apropriadas para o desenvolvimento dos territórios rurais na Amazônia;
5. Problematizar a concepção de desenvolvimento para que seja mais humano, menos excludente e em equilíbrio com o meio ambiente;
6. Valorizar a identidade e as especificidades do trabalho nos territórios rurais;
7. Identificar e discutir as políticas públicas que apontam as

responsabilidades do Estado na garantia de serviços públicos destinadas aos povos campo; **8.** Implementar discussões sobre cursos de formação e aperfeiçoamento que possibilitem ao trabalhador rural protagonizar sua existência nos espaços onde vive; **9.** Criar estratégias para implementar a Pedagogia de Alternância como possível meio de desenvolvimento social-econômico-político e cultural do território das águas, das terras e das florestas; **10.** Apoiar estratégias de mobilização e participação da sociedade civil para se engajarem neste Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Florestas e das Águas Paulo Freire; **11.** Agregar militantes dos 10 polos que constituem a Educação do Campo no município de Parintins; **12.** Discutir a agroecologia como alternativa de produzir na agricultura com conservação de recursos naturais e da diversidade sociocultural; **13.** Discutir alternativas de Educação do Campo que profissionalizem o homem e a mulher amazônidas de rios, lagos e florestas a partir dos princípios agroecológicos; **14.** Pensar, discutir e propor aos órgãos competentes cursos de formação de professores voltados à concepção de Educação do Campo na Amazônia; **15.** Fortalecer a luta em defesa do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior com as condições necessárias, como moradia estudantil e na Pedagogia da Alternância. **16.** Pensar, discutir e propor a formação de técnicos voltados à concepção de Educação do Campo na Amazônia. **17.** Apoiar e incentivar as comunidades rurais para a busca de caminhos que garantam a comercialização justa de seus produtos no mercado local, regional e internacional. **18.** Lutar por um currículo que contemple também o conteúdo da nossa realidade, da nossa vida em comunidade, considerando a especificidade de cada território.

Estes objetivos revelam um comprometimento enfático com a educação do campo, com os sujeitos coletivos e a diversidade local. Além disso, é notória a influência do GRANAV na construção desse ideário, uma vez que o próprio Fórum exprime inspiração na luta que se iniciou pela subsistência ribeirinha na década de 1990.

Embora tenha uma história marcada pela luta e por conquistas significativas, a preocupação do GRANAV, atualmente, é “com o modelo de educação imposto às comunidades de várzea e terra firme que tem formado uma juventude que pouco se envolve na vida comunitária ou se importa com os problemas sociais locais” (ALBARADO, 2016, p. 134).

A desmobilização atual do GRANAV abre precedentes para que projetos, currículos e modelos de ensino sejam impostos às escolas do campo de Parintins. A ausência de envolvimento de novos agentes transformadores no movimento torna o campo passivo, com relação às imposições educacionais da cidade, o que contribui para a desresponsabilização do Estado quanto à construção e aplicação de políticas públicas específicas para o campo.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Parintins (SEMED-PIN), em 2019 o município registrou 119 escolas do campo, sendo 86 em terra firme, 26 em área de várzea e sete em aldeias indígenas. Com relação aos números de alunos, estão matriculados 8.524 alunos entre área de várzea e terra firme. As especificidades das matrículas podem ser visualizadas na Tabela 3:

Tabela 3 Número de alunos das escolas do campo em Parintins

Matrícula inicial			
Unidade	Educação Infantil	Ensino Fundamental	EJA
Terra Firme	1.552	5.763	231
Várzea	166	777	35
Total	1.718	6.540	266

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em dados da SEMED-PIN, 2020.

Percebe-se uma disparidade descomunal quando comparados os números de escolas e alunos da terra firme em relação à área de várzea. Tal disparidade é resultante da sazonalidade das águas no contexto amazônico, uma vez que as áreas de várzeas, invadidas pelas águas no período de enchente, não são tão habitadas como a terra firme. Considerando esse aspecto,

A transumância dos ribeirinhos entre várzea e terra firme é motivada tanto pela necessidade de proteção da família, que não raro fica desalojada pela água que lhe inunda a casa de moradia, quanto pela necessidade de proteger seus bens e a pequena criação. Apresenta-se também como uma necessidade de manter as atividades agrícolas na terra firme, de modo a garantir a manutenção econômica da família (GOMES, 2016, p. 99).

Quando se mudam da várzea, as famílias não migram sozinhas; além dos materiais de trabalho, levam seus gados, galinhas, porcos, entre outros animais. Nesse tempo, as escolas do campo nas áreas de várzea são inundadas pelas águas e as atividades escolares são suspensas. Em decorrência dessa característica, houve o avanço da Política de Nucleação para as escolas do campo localizadas em áreas de várzea de Parintins.

As escolas nucleares estão situadas em áreas de terra firme, possuem melhores condições na estrutura física, organização do trabalho pedagógico, contratação de professores de nível superior e transporte de alunos (SOUZA; NETO, 2016). As escolas nucleares são uma alternativa para que os gastos sejam reduzidos, tendo em vista que, para as escolas multisseriadas funcionarem, há que se investir em estrutura compatível para as áreas de várzea, professores e demais profissionais.

Embora a escola nuclear ofereça maior auxílio escolar ao aluno, há diversos entraves a serem considerados. Em Parintins, a nucleação tem produzido sérias implicações no acesso e na permanência dos alunos, prejudicando a qualidade educacional. Dentre os aspectos mais relevantes estão as condições para o aluno chegar até a escola, uma vez que enfrenta o banheiro diário dos rios em embarcações que fazem o transporte escolar. Diante disso,

[...] as questões referentes ao transporte escolar são acentuadas e desafiantes pois ocorrem em sua maioria por via fluvial que, dependendo do processo enchente-vazante-enchente, pode facilitar ou acentuar as condições de acesso do aluno a escola,

muitas vezes no período da vazante com o isolamento das comunidades o transporte escolar se torna inviável (SOUZA; NETO, 2016, p. 12).

Esses aspectos compõem a realidade da educação do campo na Amazônia. O transporte escolar, ainda que uma conquista para o acesso às escolas do campo, é uma iniciativa do governo que contraria os princípios do Movimento por uma Educação do Campo. Advindo da política de nucleação, o transporte escolar atua como coadjuvante na retirada de alunos do seio familiar, de suas terras de origens, inserindo-os em lugares com valores e necessidades diferentes. É necessário que se ofereça uma escola “do campo” e “para o campo” (ARROYO, 1999; KOLLING; NÉRI; MOLINA, 1999).

Com vistas a analisar as políticas públicas de educação em relação ao transporte escolar, a próxima seção apresenta uma imersão no trajeto da política pública de transporte escolar rural, a fim de conhecer as contradições e correlações de forças existentes no Programa de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e entender como ocorre o transporte escolar na Amazônia.



Amazônia santuário esmeralda
pôr-do-sol beija tuas águas
pátria verde florescida
pelas lágrimas divinas
a grinalda do luar vem te abençoar.

Amazônia Santuário de Esmeralda, Garantido.

3. NAVEGANDO NAS POLÍTICAS DE TRANSPORTE ESCOLAR RURAL

A educação do campo é um ato de resistência para as populações que vivem nas comunidades tradicionais, ser aluno e professor da escola do campo é enfrentar um conglomerado de desafios em seu cotidiano. O trajeto percorrido até aqui revela anos de lutas sociais e constantes manifestações, cada conquista não é meramente ato de um político, mas é a proa de um barco que está carregado de reivindicações de pessoas que necessitam ser escutadas.

Mediante a isso, esta seção procura manter o ritmo da descida neste rio tortuoso e cheio de correntezas que é a busca pela efetivação da educação no campo. Assim, tendo em vista analisar as políticas públicas de educação em relação ao transporte escolar, esta seção realiza uma imersão nas leis, decretos, normas e constituições que delinearão uma política específica para o transporte escolar rural. No primeiro tópico percorre-se o trajeto da política pública de transporte escolar rural, pontuando as tensões políticas e os caminhos para sua efetivação. No segundo tópico, fala-se sobre as especificidades e peculiaridades da região amazônica, e os caminhos para acessibilidade do transporte escolar nas áreas onde estes alunos se encontram.

3.1 O TRAJETO DA POLÍTICA PÚBLICA DE TRANSPORTE ESCOLAR RURAL

Para milhões de alunos o transporte escolar não é uma opção, mas o único meio para chegar até a escola. Na realidade do contexto rural, este configura-se com um dos serviços mais importantes e fundamentais para que seja efetivado o acesso à educação e inclusão social. Diante disso, faz-se necessário compreendermos o processo de evolução que culminou na garantia constitucional deste direito.

Antes, de adentrarmos a discussão sobre o seu surgimento, vale ressaltar que de acordo com a cartilha do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, transporte escolar rural é o deslocamento dos alunos da rede pública de educação, que residem ou estudam em áreas rurais, ocorrendo a partir de suas residências ou um ponto de embarque, possibilitando o acesso às unidades de ensino, por meio de veículos escolares. Além disso, este é um direito dos alunos que estudam longe de suas casas, de responsabilidade dos Estados e Municípios, realizado por veículos próprios, alugados ou por meio de passes escolares fornecidos aos alunos (INEP, 2005, p. 7).

Para Araújo (2008) frente aos problemas que a área rural enfrenta em relação à educação, o transporte escolar rural vem para minimizar a distância, um fator que é considerado

como um dos principais elementos que levam à evasão escolar e ao baixo rendimento dos alunos.

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira lei a sinalizar a importância do transporte escolar como um dos elementos dentro do processo educacional. Essa Constituição assegura ao aluno da escola pública o direito ao transporte escolar, como forma de facilitar seu acesso à educação. Neste sentido, assegura que é:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A contribuição da Constituição Federal de 1988 foi de extrema relevância para a educação e permanência do aluno na escola. Porém, embora esta tenha mencionado o transporte escolar, havia ausência de subsídios concretos para incumbir estados e municípios a uma obrigação de quanto deveria ser investido ou de como deveria ser regido possíveis programas de atenção ao transporte escolar.

Devido à ausência de responsabilidades em relação ao papel do Estado na educação, após forte pressão e um longo embate, foi sancionada a Lei Diretrizes e Bases nº 9394/96 (LDB) no ano de 1996, regularizando a educação brasileira com fundamento nos princípios previstos na Constituição. A LDB ratificou as obrigações estatais expressas na Constituição, trazendo garantias a serem prestadas pelo Estado por meio da criação de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Porém, ainda que a LDB tenha constitucionalmente aberto precedentes para os programas relacionados a permanência do aluno na escola, é somente no ano de 2003, com o acréscimo da Lei nº 10.709, que os Estados são responsabilizados para assumirem o transporte escolar dos alunos da rede estadual, e os municípios o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

A Lei nº 10.709 foi sancionada com o desígnio de alterar a Lei nº 9.394/96, com a tarefa de incluir nos artigos 10 e 11 os incisos VII e VI a responsabilidade e competência aos Estados e Municípios em garantir o transporte para os alunos de suas respectivas redes de ensino. Vale destacar que a lei acrescentou um dispositivo no artigo 3º que ressalta a importância das negociações entre os Estados e Municípios, de forma a prestar um atendimento de qualidade a todos os alunos que precisam do transporte para ter garantido o seu direito à educação.

Após ratificada, a LDB concretizou em seu escopo dispositivos legais que deram origem às ações do Governo Federal para o Transporte Escolar. Assim, em 9 de junho de 2004 é

sancionada a lei ° 10.880/04 que instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). Neste sentido,

Art. 2º Ficou instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, no âmbito do MEC, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei (BRASIL, 2009, p.7).

O PNATE surgiu para garantir o acesso a escola dos alunos das áreas rurais, desde sua implantação foi perceptível que muitos alunos retornaram as atividades escolares, contribuindo assim para a redução dos índices de evasão escolar do campo. De sua implantação até o ano de 2008, o PNATE destinou-se a apenas a demanda de alunos do ensino fundamental, sendo a cobertura estendida para as outras modalidades no ano seguinte.

Com a publicação da Medida Provisória 455/2009, o programa foi ampliado para toda a educação básica, beneficiando também os alunos da educação infantil, do ensino médio e educação de jovens e adultos residentes em áreas rurais. Esta ampliação foi aprovada mediante a exigência de gestores para que parte do recurso da cota federal do Salário Educação fosse destinada a custear parte das despesas do transporte de alunos da zona rural, sendo resultado de um trabalho conjunto realizado pelo Comitê Executivo formado por iniciativa do Ministério da Educação – MEC, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME e Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação - CONSED.

Os recursos financeiros para manutenção do PNATE são provenientes de forma automática pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, sendo este responsável pela assistência financeira. Adendo a isso, cabe ao FNDE, as normatizações, repasse dos recursos, acompanhamento, fiscalização, aprovação da prestação de contas e avaliação da efetividade da aplicação dos recursos, sendo isto feito de forma direta ou por delegação das Secretarias Municipais de Educação.

A assistência financeira do FNDE ao PNATE consiste na transferência automática de recursos para que não haja necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residente em área rural. Serve, também,

para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar (BRASIL, 2009).

Diante contexto, visualizava-se que o governo possuía elementos constitucionais suficientes para cobertura de um transporte escolar eficiente. Porém, a má gestão destes recursos passou a revelar uma realidade que apresentava descaso desde os repasses financeiros de estados e municípios, até as condições dos meios de transporte nos contextos rurais.

Neste sentido, os recursos destinados a manutenção e aquisição de meios de transportes foram se esgotando à medida que escândalos de corrupção eram vistos na mídia. Verbas desviadas e fraudes milionárias, eram pano de fundo de muitas prefeituras, sendo o transporte escolar um calo no sapato para prefeitos e motivos para operações policiais.

Diante disso, com o objetivo de reestruturar o transporte escolar, o programa Caminho da Escola foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais.

O programa Caminho da Escola atua por meio de pregão eletrônico para registro de preços realizado pelo FNDE, sendo os veículos padronizados para o transporte escolar. Os estados e municípios possuem três alternativas de aderirem ao programas sendo por meio de recursos próprios, bastando aderir ao pregão do FNDE; via convênio firmado com o FNDE; ou mediante financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que disponibiliza linha de crédito especial para a aquisição de ônibus zero quilômetro e embarcações novas.

Após a implantação do programa, a pesquisa Transporte Escolar Aquaviário na Amazônia realizada pela Universidade Federal de Tocantins, em 2010, afirma que 4.363 ônibus foram adquiridos por meio de convênios com o FNDE. Além disso, o programa, em 2010, solidificou em parceria com a Marinha do Brasil, o desenvolvimento de uma embarcação destinado ao transporte de estudantes ribeirinhos às respectivas escolas na Amazônia. Para isso, o FNDE estabeleceu com a Marinha do Brasil a produção de 674 embarcações.

Neste sentido, surgiu a Lancha Escolar que buscou oferecer segurança e dignidade ao deslocamento de crianças e jovens pelos rios da região Norte do País. A lancha escolar compõe o Programa Caminho da Escola e surgiu após a constatação, pelo Ministério da Educação, da

necessidade de um transporte escolar que pudesse atender com mais conforto e segurança as crianças ribeirinhas que utilizam barcos para ir à escola.

O projeto da lancha escolar desenvolvido em parceria com a Marinha, teve por objetivo apresentar um modelo de embarcação desenhado especialmente para o transporte desses alunos, no documento em que se apresentou aos estados e municípios descritas todas as informações sobre as especificações técnicas do primeiro modelo de lancha que foi desenvolvida pela Marinha do Brasil. Desta parceria, até o ano de 2017, o programa distribuiu novecentas e trinta e oito lanchas escolares.

Além das lanchas, um dos pontos positivos do programa, foi a inclusão de dispositivos de segurança para que os alunos pudessem ser transportados em embarcações nas localidades onde o transporte fluvial aquaviário for necessário. O programa descreve que todas as embarcações usadas no transporte escolar devem estar equipadas com coletes salva-vidas na mesma proporção de sua capacidade, ter registro na Capitania dos Portos e manter a autorização para trafegar em local visível. Recomenda-se, ainda, que a embarcação possua, cobertura para proteção contra o sol e a chuva, grades laterais para proteção contra quedas, além de boa qualidade e bom estado de conservação.

A última atualização referente a destinação de recursos e normatizações em relação ao Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, foi a Resolução nº 5, aprovada no dia 8 (oito) de maio de 2020. A resolução destaca que devido à necessidade de estabelecer critérios necessários à efetividade do disposto na Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, que instituiu o PNATE, houve a carência de modernização e aperfeiçoamento dos conceitos, critérios, procedimentos e diretrizes no âmbito do mesmo, estabelecendo desta forma “as normas para a execução técnica, administrativa e financeira do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios” (Artigo 1).

Um avanço significativo em relação aos demais documentos que ditam normas ao PNATE, foi o estabelecimento de diretrizes para nortear a aplicação dos recursos e ofertas, como pode se observar no texto abaixo extraído da resolução:

I – utilização de veículos adequados ao transporte escolar, que atendam às condições satisfatórias de segurança e conforto, compatíveis às determinações legais do Código de Trânsito Brasileiro, dos normativos que regulamentam a utilização de embarcações, quando for o caso, e das demais legislações nos âmbitos federal, estadual, distrital e municipal, se aplicáveis;

II – otimização das rotas de transporte escolar, visando proporcionar aos alunos da educação básica pública o menor tempo de deslocamento possível nos trajetos casa/escola/casa, bem como o adequado dimensionamento e tipologia dos veículos utilizados;

III – pleno atendimento aos estudantes da educação básica pública, destacadamente aos residentes em área rural, que necessitem do transporte escolar para frequentar as instituições de ensino, observando sempre os preceitos legais e constitucionais, sobretudo os princípios da eficiência, do interesse público e da economicidade;

IV – uso de veículos escolares exclusivamente pelos estudantes da rede pública, ressalvada a presença de auxiliares e/ou monitores; e

V – uso de tecnologias da informação atuais, na gestão da operação de transporte escolar, desenvolvidas no âmbito da Entidade Executora ou fornecidas pelo FNDE.

Adendo a isso, a resolução aprovou a utilização de recursos provenientes do PNATE para manutenção de meios de transporte utilizados pelo Programa Caminhos da Escola, com a obrigatoriedade do pregão eletrônico para uso de tais recursos.

A transferência de recursos para os municípios, considera a realidade socioeconômica com base na renda per capita, o cálculo é realizado pelo FNDE que multiplica o valor da per capita pelo quantitativo de alunos matriculados nas áreas rurais. Para construção deste cálculo, o FNDE utiliza como parâmetro o último Censo Escolar anterior ao ano do repasse.

De certa forma, este cálculo não condiz com a realidade concreta dos alunos matriculados na educação do campo que utilizam o transporte escolar rural. Uma vez que o censo anterior ao repasse além de não considerar o quantitativo real, não possui alcance geral de escolas que estão dentro do perfil para o repasse do programa.

Esta realidade foi pontuada no último Censo Escolar da Floresta (2017), que afirmou que na zona rural do Amazonas a educação é uma das poucas políticas públicas que chega aos cidadãos. Pois, as grandes distâncias e o alto custo de deslocamento dificultam a capilaridade do poder público na região. Além disso, as disposições territoriais das comunidades, desafiam o acompanhamento das Secretarias Municipais de Educação sobre as escolas e seus professores.

Da Constituição de 1988 até as ações do governo, avanços significativos ocorreram, porém, vale ressaltar a constante luta pela efetividade do que pauta-se constitucionalmente nas leis e resoluções sobre o transporte escolar rural. Quanto a realidade do campo no Amazonas, faz-se necessário políticas públicas mais audaciosas e intrépidas, sendo estas capazes de serem incorporadas a um projeto de Estado distante da racionalidade exploradora do capital, que seja capaz de entender que o Amazonas possui possibilidades, e que estas podem oportunizar um desenvolvimento econômico firmado em bases sustentáveis.

3.2 ENTRE BANZEIROS: NOTAS SOBRE O TRANSPORTE ESCOLAR NO AMAZONAS

O Amazonas é um estado plural e miscigenado, que reflete sua heterogeneidade desde os aspectos ambientais até as relações sociais. No âmbito cultural, são diversas as manifestações

que compõem as diferentes “Amazônias”. Diante da uma população de mais de 4 milhões de habitantes (IBGE, 2010), sendo 79,17% residentes em área urbana contra 20,83% de moradores das áreas rurais, caracterizam-se distintos modos de vida: populações urbanas, populações tradicionais ribeirinhas, indígenas, quilombolas e populações de assentamentos.

Dentro das peculiaridades do Amazonas, o modo de locomoção entre as cidades do interior do estado revela outro aspecto da vida do amazonense: o rio é a principal via pela qual as pessoas se deslocam, diferente de outros estados em que as estradas interligam grande parte de suas cidades. Nesta região, são as águas que ditam o ritmo das viagens e os modos de vida de diversas populações, principalmente daquelas que vivem no contexto rural.

Diante da ideia equivocada de que os conceitos de rural e urbano são complementares ou extensões, devemos levar em consideração que, embora passíveis de questionamentos, no contexto amazônico cada área possui suas especificidades. Dentro das particularidades ruralistas estão inseridas as populações tradicionais ribeirinhas, conhecidas popularmente como “povos das águas e das florestas”, por suas vidas dialogarem com as territorialidades dos rios, das terras e das matas, onde se entrelaçam suas relações socioculturais (VACONCELOS, 2017).

Nesse contexto, as políticas públicas de educação para o campo enfrentam um grande desafio para sua efetivação nas áreas rurais. No que se refere especificamente ao transporte escolar fluvial, os percalços vão desde as longas distâncias existentes entre as cidades e as comunidades tradicionais, até o alto custo de deslocamento nesses espaços, o que dificulta a efetivação do poder público e o acompanhamento de órgãos fiscalizadores e secretarias municipais de educação.

As longas distâncias percorridas diariamente pelos alunos de escolas do campo, no interior do estado, são realizadas em embarcações que navegam por rios, lagos, furos (igarapés) e paranás. Os lagos são vias que se encontram geralmente isoladas, sem comunicação permanente com o sistema fluvial; os furos (igarapés) são canais que drenam a água para o paraná ou para o canal principal; os paranás são bancos arqueados, estreitos e muito longos, depositados por migração lateral de um canal ou de um braço (FNDE/UFT, 2011).

Em decorrência desse aspecto, o uso de embarcações para o transporte escolar no Brasil é previsto pelo PNATE (2007) nos seguintes termos:

Os alunos podem ser transportados em embarcações nas localidades onde o transporte fluvial ou marítimo (rios, lagos, lagoas, oceano) for necessário. Todas as embarcações usadas no transporte escolar devem estar equipadas com coletes salva-vidas na mesma proporção de sua capacidade, ter registro na Capitania dos Portos e manter a autorização para trafegar em local visível. Recomenda-se, ainda, que a embarcação possua: cobertura para proteção contra o sol e a chuva; grades laterais para proteção

contra quedas; boa qualidade e apresentar bom estado de conservação (PNATE, 2004, p.7).

No estado do Amazonas, dentre os tipos de embarcações utilizadas para o transporte escolar fluvial, existem duas modalidades: as embarcações motorizadas e as que não possuem motor. As canoas (não motorizadas) geralmente são as de montaria e requerem esforço físico por meio do remo, tornando o trajeto até a escola mais cansativo e demorado. As embarcações motorizadas são mais rápidas, popularmente conhecidas como “rabeta⁷”. Outras opções são as voadeiras, lanchas e embarcações de pequeno porte, as quais necessitam de certificação da Capitania dos Portos, bem como exigem carteira de habilitação para condução regular.

Diante da necessidade de os alunos percorrerem como mais rapidez as distâncias e usufruírem melhor do tempo em sala de aula, o Fundo Nacional da Educação (FNDE) afirma que foram distribuídas, em todo o país, cerca de novecentas e trinta e oito lanchas escolares, através do Programa Caminho da Escola (FNDE, 2017).

Segundo o FNDE, foram disponibilizados dois modelos de lanchas para transporte escolar aquaviário: (i) a lancha escolar média, que é uma embarcação de casco de aço e casaria de fibra de vidro resinado, tipo lancha fluvial, com comprimento total de 7.800mm (sete mil e oitocentos milímetros), com capacidade para transportar 22 passageiros adultos ou 33 alunos sentados, com velocidade máxima de até 25 Km/h; (ii) a lancha escolar grande, com comprimento total de 11.000mm (onze mil milímetros), com capacidade para transportar 35 passageiros adultos ou 53 alunos sentados, com velocidade máxima de até 25 Km/h.

Ambos os modelos de lanchas realmente chegaram a ser entregues no interior do Amazonas. Porém, devido ao constante uso e falta de manutenção, diversas lanchas foram se danificando com o passar do tempo. O jornal *A Crítica* (2019) denunciou, em uma reportagem, que oito lanchas escolares, com capacidade para o transporte de 256 estudantes estavam abandonadas. Segundo a Prefeitura de Manaus, as lanchas estavam paradas para manutenção, porém os cascos e coberturas das embarcações encontravam-se bastante comprometidos.

Além dos percalços apresentados pela intervenção do poder público na realidade do transporte escolar fluvial no Amazonas, outros entraves dificultam o deslocamento dos alunos. Uma das particularidades influenciadoras desse processo são os fatores naturais, que incidem consideravelmente na dinâmica social da população rural.

Os períodos de seca e de cheia são completamente diferentes e influenciam no cotidiano dos moradores das áreas rurais. A época de cheia começa em fevereiro e se estende até julho.

⁷ Pequenas embarcações, cascos ou canoas equipadas com motor de popa ou de centro.

Durante esse período, a subida das águas inunda as comunidades tradicionais localizadas em áreas de várzeas.

A várzea amazonense é marcada por distintos períodos que interferem na vida das populações tradicionais. São quatro estações climáticas existentes “no ecossistema de várzea, que regulam o calendário dos povos ribeirinhos: a enchente (subida das águas), a cheia (nível máximo das águas), a vazante (descida das águas) e a seca (nível mais baixo das águas)” (FRAXE; PEREIRA; WITKOSKI, 2007, p. 15).

Vasconcelos (2017) afirma que “esse calendário corresponde aos regimes: fluvial, referente à variação no volume das águas dos rios (enchente, cheia, vazante e seca) e pluvial, referente às águas das chuvas seja no inverno, seja no verão” (VASCONCELOS, 2017, p. 72). Em decorrência da sazonalidade dos rios do Amazonas, as florestas, assim como as suas populações, sobrevivem a uma inundação de seis meses. Nos períodos de cheia, é comum encontrar escolas alagadas, impossibilitando a continuidade das atividades escolares.

Embora a cheia tenha esse caráter invasivo, por adentrar as casas das populações rurais, é a seca que assola a região. A Fundação Amazonas Sustentável (2017) define a época de seca como uma das mais prejudiciais, pois tem sido mais intensa a cada ano, fato que possivelmente está relacionado com as mudanças climáticas. Os impactos dessa mudança são muitos, inclusive o de limitar o acesso ao sistema educativo em algumas comunidades

No período da seca, as comunidades tradicionais ribeirinhas ficam isoladas. O surgimento de bancos de areias e praias dificulta a passagem do transporte escolar fluvial devido ao rio estar seco. Quem necessita enfrentar o fenômeno da seca para ter acesso à escola percorre grandes distâncias a pé, pelas margens do rio que, nessa época, tornam-se praias.

A localização das escolas do campo de certa forma não corrobora para efetivação do transporte escolar, uma vez que o ciclo das águas dividido em seca e cheia, não propiciam em tempo de seca a chegada de meios de transportes às escolas. Mas, o que fazer diante destes paradigmas que se relacionam e precisam ser alinhados para uma eficiente educação no ambiente rural?

Como agravante, essas escolas ainda cumprem um calendário escolar semelhante a escolas de outras regiões que não enfrentam esse tipo de situação, o que é um desafio a mais para se efetivar a educação. Tal cenário, é decorrente da descaracterização das particularidades do campo, uma vez que a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”. A ausência de reconhecimento destas nuances, incide no processo de ensino e aprendizado que se distancia da realidade do campo. Desta forma, as escolas

reproduzem um modelo pedagógico com uma única forma de entender e trabalhar os processos formativos, caminhando em sentido oposto ao que vêm sendo defendido pelo movimento por uma Educação do Campo.

Os modelos pedagógicos reproduzidos no processo de ensino nas escolas rurais, fazem com que a Educação do Campo esteja literalmente remando contra a correnteza no Amazonas. Este descompasso, reflete-se nos indicadores sobre o retrato educacional que se revelam de forma alarmante:

No caso da Amazônia, a situação no campo é preocupante, pois 39,9% da população adulta é analfabeta; 3,3 anos é a média de anos de escolarização dessa população; e 71,7% das escolas que oferecem o ensino fundamental nas séries iniciais são exclusivamente multisseriadas, atendendo 46,6% dos estudantes em condições precárias e com pouco aproveitamento na aprendizagem (GERPERUAZ, 2015, p.44).

Dois fatores são perceptíveis dentro destes índices que perpassam questões meramente educacionais. Por um lado, visualiza-se uma população distante da realidade da aplicação de políticas públicas, e por outro, a crescente reafirmação da lógica capitalista, esta que menospreza as mais diversas formas de organização da vida dos que não tem como prioridade o lucro e a riqueza.

Esta racionalidade, deleita-se nas insuficiências da ação do Estado no meio rural, que não somente relacionados ao aspecto educacional, retira outros direitos constitucionais. A incapacidade do Estado de atender a grande diversidade e heterogeneidade dos povos da floresta e das águas, infligem um dos marcos fundamentais da Constituição Federal de 1988, sendo o direito à educação negado a um considerável contingente populacional.

Outros fatores que influenciam nesta realidade, são as disposições territoriais, o estado se conecta em grande parte por rio, sendo as escolas nas áreas rurais centralizadas em comunidades, que em grande parte os alunos necessitam se deslocar por via fluvial de casas em áreas de várzeas e entornos da comunidade. Neste sentido,

Quando se considera toda a trajetória e as dificuldades que, muitas vezes, os alunos da área rural têm em chegar à sala de aula, devido a distância entre a escola e suas residências e as modalidades de transporte fluvial usadas na grande maioria pelos alunos, em casos com transporte inadequado, estrada em condições inapropriadas para locomoção dos veículos além das particularidades de nossa região como braços de rios e as cabeceiras onde famílias se abrigam em nossas florestas, o que estas as distanciam da comunidade sede; fica evidente que existe uma incoerência com o que estabelece a Lei nº 9.394, de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Artigo 3º, inciso I, que garante a igualdade de condições para o acesso à escola e permanência nela (PIMENTA, 2015, p.63).

Além disso, o último Censo da Floresta (2017) ao pesquisar uma mostra de 83 escolas do campo no estado do Amazonas, revelou que 6% das escolas não possuem prédio próprio, 45% possuem apenas uma sala de aula, 70% não possuem banheiro dentro de sala de aula, 33%

possuem mais de suas salas e 99% não possuem tratamento de esgoto adequado (FUNDAÇÃO AMAZONAS SUSTENTÁVEL, 2017).

Os dados levantados trazem à tona uma realidade crítica sobre as escolas do campo, esta situação aprofunda o contexto das desigualdades sociais, econômicas e territoriais. Não obstante a isso, a interface entre o que prevê a constituição e sua aplicação denotam um teor mais preocupante e crítico quando analisados os noticiários de circulação nacional.

A mais recente matéria publicada pelo Portal do Holanda (2019), denunciou a ausência de transporte escolar rural nas cidades de Boca do Acre, Pauini e Lábrea. De acordo com a matéria publicada cerca de mais de 1.000 alunos estavam cadastrados na base do PNATE, onde a empresa terceirizada responsável, não estava prestando o serviço, sendo os alunos prejudicados pela suspensão das aulas em pleno semestre de 2019.

Outras notícias sobre as condições críticas do transporte escolar rural no Amazonas, foram divulgadas pelo jornal Amazônia (2006) ao publicar uma matéria denunciando que alunos da área rural de Tefé estavam custeando o traslado até a escola por conta própria. Diante disso, foi movida uma ação civil pública que tramitou na Vara Única da Subseção Judiciária de Tefé, sob o nº 0000312-46.2016.4.01.3202. Além dos alunos de Tefé, outros tomaram a mesma iniciativa de custear o próprio transporte para as escolas, sendo no Lago do Puraqueaura em Manaus e na cidade de Beruri, alunos e pais passaram a arcar com uma responsabilidade constitucional do Estado para não perderem o ano letivo.

Outro ponto a ser questionado levantado no último Censo da Floresta, é o uso de um instrumento importante nas dinâmicas educacionais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que avalia a qualidade do ensino brasileiro, calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), não é aplicado nas escolas do campo.

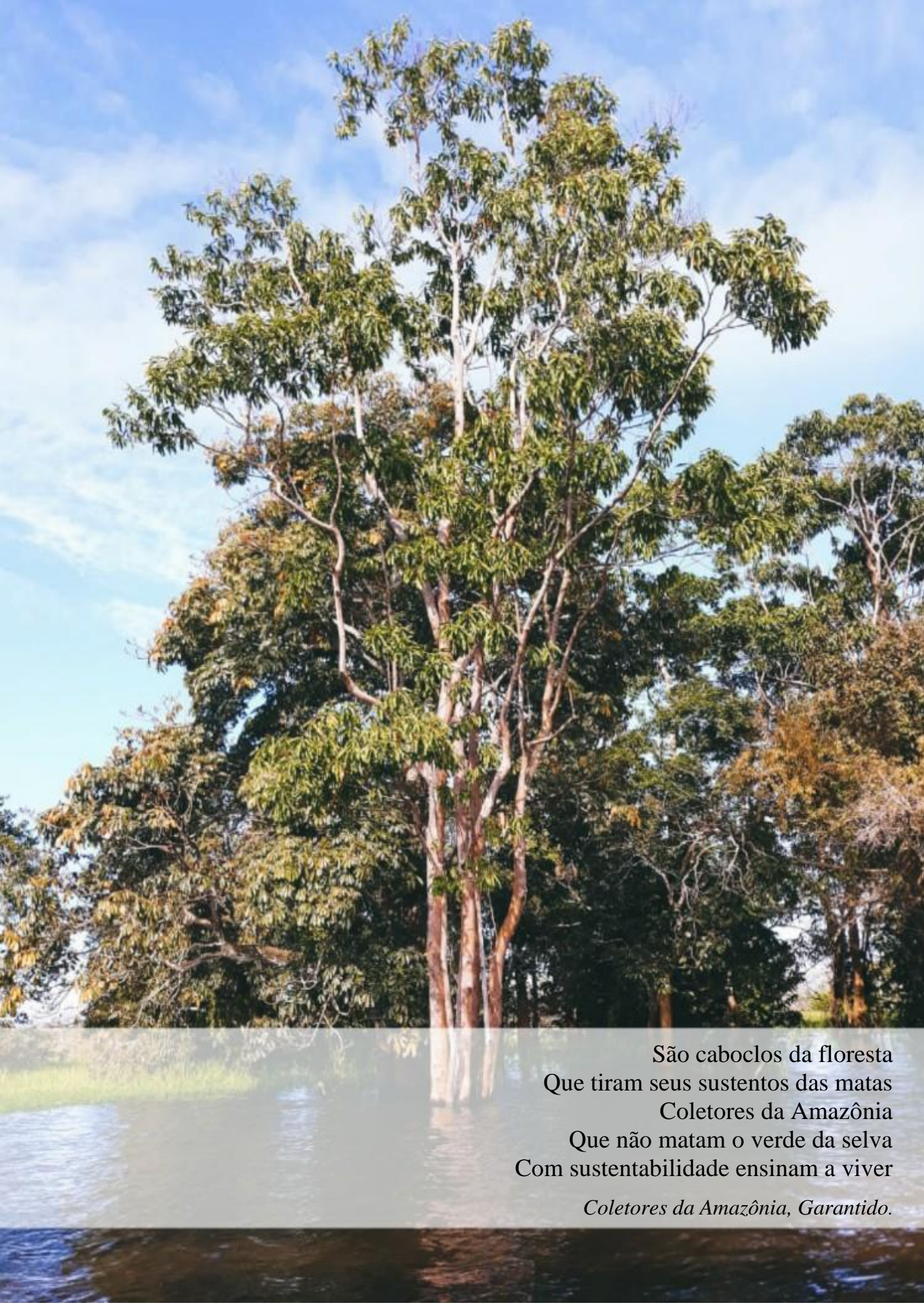
Nesta região, o índice é aplicado apenas nas escolas próximas à sede do município, de modo que o contexto rural não é considerado nos dados oficiais, tornando seu resultado discrepante à realidade educacional do município como um todo. A não mensuração de dados equivalentes ao IDEB dificulta não apenas análises em torno da educação nas áreas rurais, mas o retorno de políticas públicas que promovam a melhoria da educação nessas regiões.

É perceptível as dificuldades que desenham o trajeto dos alunos nas áreas rurais do Amazonas. O aporte teórico analisado neste estudo, nos instiga a pensar não apenas sobre a situação da educação do campo, mas sobre os meandros de sua efetivação partindo do seu princípio ideológico. Ainda que o governo possua elementos constitucionais suficientes para

cobertura de um transporte escolar eficiente, a aplicabilidade desta lei deixa a desejar quando analisado a interface entre a educação do campo e o transporte escolar, revelando uma realidade que denuncia desde os repasses financeiros de estados e municípios até as condições dos meios de transporte no contexto rural.

Para mais, na conjuntura atual, onde tem-se a expansão do modelo de educação a distância em decorrência da pandemia do COVID-19, não se pode deixar de pontuar que este modelo não tem alcançado os alunos das comunidades rurais. Neste cenário, desde o encerramento das aulas em decorrência das medidas de prevenção pela Organização Mundial de Saúde, o transporte escolar foi suspenso, assim como as aulas. Até o momento, o retorno gradual em formato a distância não tem sido benéfico para tais alunos, enquanto não há um planejamento para retorno das aulas nestas comunidades, estes alunos são subjugados por políticas públicas macroeconômicas que os reafirma nos estereótipos de esquecidos.

Destarte, afim de entender de que forma o transporte escolar, as viagens e o trajeto influenciaram e tem influenciado na vida destes alunos, o próximo capítulo tem o objetivo de aproximar esta realidade por meio das oralidades do Professores da escola da comunidade núcleo Bom Socorro do Zé Açú.



São caboclos da floresta
Que tiram seus sustentos das matas
Coletores da Amazônia
Que não matam o verde da selva
Com sustentabilidade ensinam a viver
Coletores da Amazônia, Garantido.

4. ROTEIRO DA VIAGEM

A metodologia é a bússola que orienta o percurso para o alcance dos objetivos propostos. Embora cada viagem tenha suas particularidades, entende-se que, quanto mais ferozes forem os banzeiros e as dificuldades, mais forte o navegante se torna, fazendo desta uma experiência singular e necessária para a sua jornada.

Como em toda viagem a ser feita, o navegante necessita conhecer cada parte do rio no qual pretende navegar. Nesta pesquisa, esta seção traz os aspectos metodológicos que delinearam esse estudo, no primeiro tópico fala-se sobre os aspectos conceituais que ladeiam a escolha pelo método e os instrumentos para operacionalização da pesquisa. No segundo tópico, apresenta-se a ida a campo e a forma como foram realizadas as adaptações neste momento de pandemia.

4.1 CAMINHOS OPERACIONAIS METODOLÓGICOS

Entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia inclui, simultaneamente, a teoria da abordagem, os instrumentos de operacionalização do conhecimento e a criatividade do pesquisador (MINAYO, 2012). Assim, o percurso metodológico desta pesquisa será exposto da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o método escolhido e, em seguida, as técnicas de operacionalização do estudo.

Com relação à construção desta pesquisa, fez-se necessária a fundamentação, a partir de um universo teórico e um modelo metodológico, elementos essenciais para a interpretação dos significados dos dados levantados durante o processo. Assim, optou-se pelo materialismo histórico dialético, método que permite, além da compreensão da realidade e atribuição de significados, a condução de uma análise ancorada pela realidade material, pela relação natureza-sociedade e pela crítica social.

Os pressupostos metodológicos adotados partem do entendimento de que todas as coisas estão em constante movimento e se relacionam umas com as outras (GADOTTI, 1983). O processo investigativo se pauta em movimentos conscientes e sistemáticos, em que se consideram suas determinações e contradições, ciente que nenhum fenômeno pode ser compreendido de forma isolada, mas que sua compreensão requer a apreensão da totalidade e da complexidade do contexto no qual está inserido.

O entendimento sobre a realidade social, no presente estudo, buscou suporte e fundamentou-se na abordagem crítica. Por esse viés, levou-se em consideração as suposições de problemáticas de grupos humanos constituintes de contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. As pesquisas de cunho crítico dialético se apresentam nos “estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (FAZENDA, 2010. p. 106).

Em consonância ao método escolhido, a interpretação de dados e informações se fundamentou em “categorias” elencadas pelo próprio materialismo histórico dialético. As categorias definidas por Marx subsidiam o entendimento da sociedade em que nos inserimos, por elementos fundamentais da transformação das coisas. Desse modo,

O objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer "as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa". E o que são "categorias", das quais Marx cita inúmeras (trabalho, valor, capital etc.)? As categorias, diz ele, "exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada" - ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento- são categorias *reflexivas*). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são *históricas* e *transitórias*: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). E, uma vez que, como vimos, para Marx "a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção" -vale dizer: a mais *complexa* de todas as organizações da produção até hoje conhecida -, é nela que existe realmente o maior desenvolvimento e a maior diferenciação categorial. Logo, a sua reprodução ideal (a sua teoria) implica a apreensão intelectual dessa riqueza categorial (o que significa dizer que a teoria da sociedade burguesa deve ser também rica em categorias) (NETTO, 2011 p. 46).

No materialismo histórico dialético, a criação das categorias de análise social tem um papel central com respeito ao desdobrar das análises dos fenômenos sociais, na perspectiva do estudo da burguesia e da sociedade capitalista como um todo. As categorias emergem do próprio objeto que a teoria do materialismo histórico estuda. Dessa forma, são abordadas duas categorias para sustentar a análise crítica dos dados obtidos neste estudo: totalidade e contradição/dialética.

O objetivo da categoria totalidade é demonstrar que tudo se relaciona; a natureza se apresenta como um todo coerente, em objetos e fenômenos relacionados entre si, condicionando-se reciprocamente (GADOTTI, 2012). Esta categoria permitiu estudar o fenômeno em seu contexto e movimento, ciente que isolar o fenômeno é privá-lo de sentido, de explicação e conteúdo. Tal categoria traz fundamentos para se imergir nos múltiplos desdobramentos e contextos do objeto pesquisado.

A categoria totalidade é um dos pressupostos básicos da dialética, que permite entender que o sentido das coisas não está em sua individualidade. Nesta pesquisa, a necessidade de explorar esta categoria é importante, para se apreender o contexto da educação do campo e compreender os desdobramentos das políticas públicas de transporte escolar e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Compreender tais contextos é primordial para a análise dialética, portanto é necessário compreender que elementos contraditórios coexistem na sociedade, ou seja, um elemento não pode existir sem o outro. A apreensão desse contexto só pode ser completa a partir da análise fundamentada ou interligada com a categoria contradição.

Segundo Gadotti (2012), a categoria contradição (dialética) é a essência ou a lei fundamental da dialética. Esta categoria entende que a transformação das coisas só é possível porque no seu interior coexistem forças opostas, tendendo, simultaneamente, à unidade e à oposição. A existência dessas contradições não é um absurdo lógico. Sua fundamentação é puramente real.

Marx e Engels exemplificaram a lei da contradição na história social, mostrando a contradição existente entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes exploradoras e as classes exploradas, a contradição entre a base econômica e a superestrutura, a política e a ideologia. Em suma, estudando a estrutura econômica da sociedade capitalista, Marx concluiu que a contradição básica da sociedade é a contradição entre o caráter social da produção e o caráter privado da propriedade.

Neste estudo, a categoria contradição foi estrado de suporte para se entender que, dentro do estudo das políticas públicas, há contradições que precisam ser analisadas e refletidas, considerando-se sua aplicação, aspectos sociais, econômicos e ideológicos. Em cada processo de desenvolvimento de um fenômeno ou coisa, sempre existe uma contradição principal, cuja existência determina a existência de outras (GADOTTI, 2012).

No que se refere às técnicas de operacionalização deste estudo, buscou-se coesão com o método escolhido. Assim, quanto à abordagem, o materialismo histórico dialético pressupõe um todo interligado a todas as questões produzidas pelas relações humanas. Nesta proposta não cabe a definição ou a separação entre quantitativo e qualitativo, pois todos os dados são produzidos por ações do homem e, portanto, sujeitas aos condicionamentos de interesse e poder. Assim,

Tal entendimento aponta para uma visão crítica dialética de que o quantitativo e o qualitativo se interpenetram. Nesta visão, dizem Santos Filho e Gamboa, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las

uma sem a outra, nem numa separada da outra (MARQUES, 2007, p. 22-23).

O materialismo histórico dialético encontra relevância e supera os condicionantes e limitadores do uso de uma única abordagem na pesquisa científica. Tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa são de extrema relevância para a compreensão da totalidade e da complexidade da realidade social. Ademais, em se tratando de construção de conhecimento, é bom lembrar que a opção por um método qualitativo não invalida a utilização de dados quantitativos (OLIVEIRA, 2012).

Na classificação da pesquisa, destacam-se, ainda, os níveis de manifestação do estudo, que podem ser identificados com base nos objetivos específicos propostos. Convencionalmente, os níveis de pesquisa se dividem em estudos exploratórios, descritivos e explicativos. Nesse sentido, este estudo se classifica como descritivo e exploratório, objetivando proporcionar a descrição de processos, mecanismos e relacionamentos existentes na realidade do fenômeno estudado, utilizando um conjunto de categorias ou tipos variados de classificações (NEUMAN, 1997).

Quanto ao tipo de pesquisa, foram utilizadas, neste trabalho, as pesquisas de cunho bibliográfico, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica é uma modalidade que permite fornecer fundamentação teórica ao trabalho, com pesquisas em livros, dissertações e teses, periódicos e artigos científicos relacionados à temática em estudo. Serão consultados, nesta fase da pesquisa, revistas científicas com *Qualis* igual ou superior a B1 e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como descritores, serão utilizadas as categorias Educação do Campo e Transporte Escolar Rural, tendo como critério de inclusão as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos.

Desenvolveu-se, ainda, a pesquisa documental, recorrendo-se a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas e vídeos de programas de televisão (FONSECA, 2002).

Nesta fase, foram levantados documentos relacionados ao contexto histórico do Complexo do Zé Açú, quantitativos de alunos e escolas do campo na área rural de Parintins, dados coletados na Secretaria Municipal de Educação. Além disso, foi realizado um levantamento do trajeto da política de transporte escolar rural, por meio dos documentos oficiais, desde a Constituição de 1988.

A partir das pesquisas bibliográfica e documental, desenvolveu-se a pesquisa de campo. Nesta fase, o pesquisador mergulhou na realidade social da população em estudo para coletar

os dados, de frente com o ator social, na busca de ouvir, compreender e analisar os processos relatados pelos sujeitos sociais; neste caso, professores, profissionais do transporte escolar e responsáveis legais dos alunos do Complexo do Zé Açú, no município de Parintins.

4.2 O CURSO DAS ÁGUAS CONDUZ A PESQUISA

Para concretizarmos o alcance dos objetivos delineados nesta pesquisa, optou-se por realizar-se a pesquisa de campo. Pois, no estudo de campo,

[...] o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (GIL, 2002, p. 52).

Uma vez feita a imersão na realidade dos sujeitos, foi realizada a observação direta, visando identificar e obter informações a respeito do objeto de estudo sobre as quais os indivíduos não apresentam claramente no seu discurso, mas que orientam seu comportamento. Esse tipo de observação desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a ter um contato mais direto com a realidade (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Porém, a pesquisa de campo foi comprometida em decorrência dos impactos relacionados a pandemia, inviabilizando a ida a campo, que como ora estabelecido no cronograma, eram compostas de sucessivas visitas a comunidade para estabelecer um contato com os sujeitos da pesquisa. Todavia apenas ocorreu-se apenas uma visita, esta que foi realizada antes do encerramento das viagens por meio do decreto municipal.

Assim, em decorrência desta situação atípica, foi repensado o acesso aos informantes que a princípio, seriam professores, pais de alunos e profissionais do transporte escolar, devido as limitações, buscou-se apenas realizar as entrevistas com os professores. Tendo em vista manter as medidas de segurança adotadas no período de pandemia, todas as entrevistas foram realizadas por vídeo chamada, ligações e trocas de áudios por meio do aplicativo de comunicação WhatsApp.

Desta forma, as entrevistas foram semiestruturadas aos professores, com perguntas abertas e semiabertas, de modo a capturar seus relatos sobre as formas de seu cotidiano e características de seu aprendizado escolar, bem como suas oralidades acerca dos desafios encontrados na rotina. A respeito da técnica de entrevista, corrobora-se que a entrevista

[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela o pesquisador busca obter mais informações contidas na fala dos autores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 2010, p. 56).

Para enriquecer a coleta de dados, utilizou-se também o caderno de campo, a fim de registrar observações que foram realizadas na única ida à comunidade. Neste contato com o *lócus* de pesquisa, houve a familiarização com a escola, e alguns registros fotográficos foram realizados, este que compõe as ilustrações da pesquisa.

O *lócus* de estudo foi o Complexo do Zé Açú, localizado na zona rural, a 12 Km de distância do município de Parintins. Diante da impossibilidade de pesquisar a totalidade de pessoas inseridas no objeto em estudo, coube definir uma amostra que representasse a totalidade do universo, sendo necessário o estabelecimento de critérios de seleção, a fim de que a amostra fosse significativa. Desse modo, o tipo de amostra utilizada para o estudo foi a amostragem intencional, concretizada de acordo com o julgamento do pesquisador.

Assim, foram selecionados 20% de professores da Escola Municipal Minervina Reis Ferreira. Os critérios de inclusão foram: ser professor da escola por pelo menos dois anos e estar em pleno exercício de suas atividades. Após essas etapas, foi realizada a organização e a análise dos dados coletados, considerando o contexto histórico da educação do campo no Amazonas e em Parintins, os parâmetros políticos da construção e do trajeto da política de transporte escolar rural.

Vale destacar que em decorrência da pandemia e dos altos níveis de contaminações ocorridas em Parintins, a cidade tomou uma série de medidas que foram além dos outros municípios, dentre estas constavam o encerramento de atividades administrativas das secretarias municipais. Desta forma, houve a limitação no acesso à dados relacionados à realidade da educação do campo na cidade, bem como barreiras para acessar e consultar informações pertinentes ao funcionamento do transporte escolar na comunidade.

Por fim, a ida a campo e as entrevistas realizadas foram de extrema relevância para a aproximação com o objeto de estudo, este que consta na próxima seção, onde são apresentados os aspectos econômicos, culturais e sociais da comunidade, bem como a realidade do transporte escolar dos alunos da comunidade.



Enfrenta o banzeiro nas ondas dos rios
e das correntezas vai o desafio
já vai canoeiro
da tua canoa, o teu pensamento
apenas chegar, apenas partir
Saga de um canoeiro, Arlindo Jr.

5. ENFRENTA O BANZEIRO QUE HOJE TEM AULA

O corpo cansado de grandes viagens, as mãos calejadas do cabo do remo, vencer a correnteza e navegar por banzeiros é um obstáculo que compõe a vida de quem habita a área rural do baixo Amazonas. Viver no “interior” do município de Parintins é um desafio, para além dos aspectos territoriais, desde cedo há que se entender que a realidade não é a mesma da cidade, que embora próxima, reflete apenas resquícios da vida ribeirinha.

Dentre os aspectos que evidenciam esta polarização está a educação, materializada a partir de “sobras”, o que fortalece o estereótipo de esquecimento das áreas rurais. Em Parintins, a educação do campo não tem sido para o campo, tampouco realizada a partir das particularidades do campo, e este tem sido um dilema vivenciado que reforça o hiato entre o que prevê o acesso à educação de qualidade e a realidade dos alunos da comunidade do Zé Açú.

Neste sentido, a fim de compreender a realidade destes alunos, bem como entender de que forma seus costumes e vivências resvalam sobre seu processo de ensino e aprendizagem, este capítulo está dividido em três tópicos interligados. No primeiro momento busca-se caracterizar os aspectos sociais, econômicos e culturais do complexo do Zé-Açú. Desta forma, realiza-se uma imersão na história da comunidade do Bom Socorro, afim de se aproximar com os protagonistas desta viagem.

No segundo tópico realiza-se um contato com os aspectos relacionados a educação da comunidade e os desdobramentos que envolvem o transporte escolar rural. Esta parte expõe aspectos que não estavam previstos nesta pesquisa, visto que a reflexão feita se volta para os impactos da pandemia e na forma como a educação tem sido efetivada na comunidade.

No terceiro tópico, tendo em vista conhecer a realidade dos alunos que enfrentam o banzeiro para chegar até a escola, analisa-se as condições do transporte escolar fluvial que faz o trajeto dos alunos para as escolas no complexo do Zé Açú. Este tópico identifica as principais influências no cotidiano destes alunos, e a forma com que estas impactam no processo de ensino e na aprendizagem destes.

Convém destacar que este capítulo concentra resultados que contornam os impactos da pandemia, uma vez que toda as informações disponibilizadas, bem como relatos e narrativas dos informantes se remetem ao momento em que se vivencia. Desta forma, como a pesquisa não se trata de resultados pré-elaborados, e diante do compromisso de trazer os fatos que refletem a realidade, decidiu-se mesmo diante das limitações preservar os caminhos a qual esta viagem conduziu.

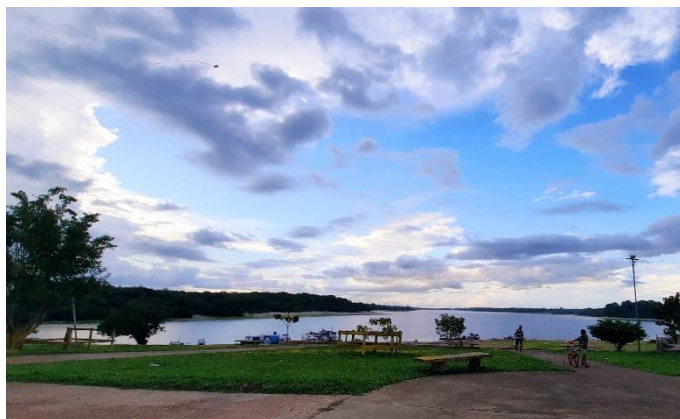
5.1 ZÉ AÇÚ: DE PARINTINS PRA TODO MUNDO VER

O percurso do rio sempre apresenta múltiplas descobertas, nesta pesquisa, o maior desafio é retratar a riqueza de detalhes e histórias que possui o *locus* deste estudo. “De Parintins pra todo mundo ver” é uma toada do boi Garantido que traduz a vontade deste tópico em mostrar a todos, que mesmo diante dos entraves para se consolidar o transporte escolar, existe um povo que se mantém resiliente, intrépido e fiel às suas raízes.

Neste caminho, o desaguar fez-se até a margem esquerda do rio Amazonas, a cidade de Parintins, conhecida como “Ilha Tupinambarana”, está localizada no Baixo Amazonas, a 369km da capital Manaus. Segundo dados do IBGE (2010), Parintins possui uma população estimada em 102.066 habitantes que se dividem entre a zona urbana e comunidades tradicionais rurais, dentre as quais está Bom Socorro do Zé Açú.

O topônimo “Açú”, na língua tupi-guarani, significa grande, extenso ou comprido, referência em alusão ao rio que banha as comunidades pertencentes ao complexo de águas escuras como aponta a figura 1.

Figura 1. Rio Zé Açú que banha a comunidade



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020.

O rio de águas escuras é caminho para diversas outras comunidades, sendo todas estas pertencentes ao popular “Complexo do Zé Açú”. Todavia, o foco neste estudo é a comunidade Bom Socorro, sendo está o núcleo que interliga serviços básicos para os moradores do entorno e comunidades adjacentes. Desta forma apresenta-se mais informações sobre seus aspectos histórico, cultural, político e econômico, gerados a partir de coleta de dados extraídos da pesquisa de conclusão de curso de Anselmo Filho (2018) e da tese de doutorado de Silva (2015).

Figura 2. Trajeto de Parintins até a Comunidade Bom Socorro



Fonte: Google earth, domínio público 2021.

Localizada a 12km de distância do município de Parintins, a figura 1 destaca a distância percorrida para chegar até a comunidade, o trajeto feito parte pelo Rio Amazonas é percorrido em torno de uma hora pelas embarcações regionais. As embarcações que fazem o traslado para a comunidade são de pequeno porte, os barcos são de madeiras como mostra a figura 2 e se configuram como barcos de cargas e passageiros, o valor da passagem custa em torno de R\$ 7,00.

Figura 3. Embarcações que fazem a rota Bom Socorro – Parintins



Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

A comunidade Bom Socorro tem seu processo sócio histórico similar ao da colonização do interior da Amazônia. Reis (2008) afirma que este processo está ligado a missão evangelística da igreja católica em busca de almas para catequização nas comunidades rurais. Neste cenário, a comunidade guarda semelhança com a história da origem das comunidades rurais amazônicas. Porém, no que se refere ao seu ordenamento social e político percebe-se que a comunidade possui peculiaridades que moldam suas vivências.

Assim, afim de compreender a história da comunidade utilizou-se o livro de João Lauro Simas (2000), primeiro morador e professor leigo que por anos ocupou o posto de presidente da comunidade. No seu livro intitulado “1ª história do Zé Açú” publicado em 2000, o autor afirma que Bom Socorro do Zé Açú recebeu esse nome por ele, sua esposa Dona Raimunda Simas e pelos padres Danilo Cappelletto e Pedro Vignola, que foram os missionários que os incentivaram a se organizarem naquela localidade como comunidade.

Simas (2000) afirma que Bom Socorro era um terreno dividido, parte era de propriedade do senhor popularmente conhecido como “Milão” e parte dos proprietários da Empresa Cemopar Parintins. Ambos não ocupavam a região que aos poucos passou a ser habitada, o primeiro morador foi o genro de “Milão”, o senhor João Lauro. Após as primeiras casas, paulatinamente o terreno passou a ter outras moradias. Desta forma, após um aglomerado de 15 famílias a comunidade passou a ser conhecida pelo nome do lago que a banhava, o Lago do Zé Açú.

Segundo o relato de um morador extraído da pesquisa de Anselmo Filho (2018), a comunidade passou a ser “comunidade” quando os moradores negociaram 100 metros de terra do Sr. Milão, os protagonistas desta articulação foram os moradores conhecidos com “João Lauro” e “Foca”, que mobilizaram as famílias e após dividirem o valor de 100 mil réis (moeda da época) se organizaram dentro do espaço comprado.

O primeiro Presidente da Comunidade foi o morador conhecido como Foca, este que passou rapidamente pela presidência, substituído pelo Sr. João Lauro que presidiu a comunidade por 12 anos. O Senhor João Lauro foi um grande personagem para Bom Socorro, pois foi o responsável por diversas articulações com a igreja católica em favor da comunidade, que além de ser fundador, foi professor e dirigente das missas na primeira capela da comunidade (figura 2).

Antes da capela, as reuniões e as celebrações não tinham um lugar definido, tudo era realizado na casa do Sr. Milão. Porém, em 1958, o mesmo doou um pedaço de seu terreno, ao

lado de sua residência, para que então fosse construída a capela local, como pode-se visualizar na figura acima (SIMAS, 2000).

Figura 4. Primeira Igreja Católica da Comunidade



Fonte: Acervo da Comunidade, domínio público, 2020.

Porém, foi só em 1961, através da articulação de João Andena, com autorização do bispo Dom Arcângelo Cerqua, que foi fundada oficialmente a comunidade de Bom Socorro do Zé Açú. Com a chegada da igreja, as formalidades religiosas foram feitas, e logo a comunidade passou a ter como padroeira a Santa Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

Segundo Maués (1995), a escolha de um santo padroeiro para as comunidades do interior, pode estar ligada à figura e ao prestígio de um líder ou da riqueza que uma família possui, cada santo possui qualidades específicas que influenciam na hora de escolher o padroeiro. Para Corrêa (2011) esta prática é comum nas comunidades amazônicas, sendo esta tradição decorrente da influência do catolicismo.

Após a comunidade ser nomeada foi questão de tempo para que o número de famílias aumentasse. Foi então que, em meados de 1995 o Padre Gabriel Módica comprou mais uma extensão de terra e distribuiu para os moradores da comunidade do Bom Socorro.

Atualmente a comunidade possui cerca de 400 (quatrocentas) famílias e tem infraestrutura diferenciada das outras comunidades rurais. As ruas pavimentadas, luz elétrica, água encanada, posto policial, escola e organização política são características que diferenciam a comunidade. Para os moradores tamanho desenvolvimento é decorrente da articulação comunitária com diversos outros campos seja ele político ou privado.

Por todas essas conquistas podemos dizer que se trata de uma comunidade diferenciada, pois apresenta particularidades próprias, diferenciando-se das demais comunidades rurais do

município de Parintins não só por “ter uma paisagem típica de pequena cidade na sua composição, mas também pela própria apropriação de hábitos e costumes típicos da cidade, visto que os modos de vida foram alterados. Fato este visível em função de as atividades antes totalmente ligadas ao campo na atualidade” apresentarem uma diversidade na forma de trabalho dos comunitários (SILVA, 2015, p.70).

No que se refere ao ordenamento espacial a comunidade Bom Socorro está dividida da seguinte forma, são cinco ruas centrais e quatro ruas perpendiculares. As casas são bem distribuídas no perímetro da comunidade.

Figura 5. Vista aérea da Comunidade Bom Socorro



Fonte: Google earth, domínio público 2020.

A comunidade recebe moradores de outras onzes comunidades em busca de serviços básicos. Desta forma, Bom Socorro é denominada com uma Comunidade Núcleo, pois sua infraestrutura se difere das demais comunidades que estão localizadas na região do Lago do Zé Açú. Além disso, a comunidade concentra maior número de moradores, bem como uma localização propícia para passagem de embarcações e movimentação pelo rio.

A vista central para quem chega de barco ou canoa é a Igreja de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (figura 6), logo atrás da igreja está localizada a Escola Municipal Minervina Reis Ferreira. Atualmente a escola possui o ensino fundamental regular e ensino médio por mediação tecnológica. Além dos alunos da comunidade a escola recebe os alunos das outras onzes comunidades que estão ligadas ao Bom Socorro.

Figura 6. Visão para quem chega na comunidade



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020.

A comunidade possui uma Quadra Poliesportiva inaugurada em 2016, esta é utilizada para eventos da escola e da comunidade e aos finais de semana é aberta para as crianças, adolescentes e jovens para práticas desportivas. No mesmo perímetro, está o Centro de Saúde Maria do Carmo, o famoso “postinho” conhecido pelos moradores, faz atendimentos regulares de segunda a sexta realizados por médicos e dentistas que se deslocam nos dias de semana de Parintins. Além destes profissionais, uma enfermeira e uma equipe de agentes de saúde são residentes fixos da comunidade.

Esta equipe é responsável pelos atendimentos não apenas dos moradores do Bom Socorro, mas de todo o Lago do Zé Açú. Como a área de abrangência do Centro de Saúde é grande, nota-se constantemente filas para atendimentos. Além destes serviços, a comunidade possui uma “ambulancha” que está sempre aos casos extremos de pacientes que necessitam agilidade no traslado da comunidade à Parintins.

No que se refere a segurança, a comunidade atualmente possui quatro policiais que fazem a ronda em motocicletas nas ruas da comunidade. Além destes, Bom Socorro tem um Posto de Policiamento Ostensivo, sendo este Comandado pelo 11º Batalhão de Polícia Militar do Interior.

Com ruas pavimentadas, centro de saúde, escola e posto policial, os moradores se orgulham também pelo feito de terem sido uma das maiores comunidades exportadoras de banana no passado. O auge da economia de produção e escoamento do produto na comunidade foi nos anos 90 (noventa), quando a comunidade exportava banana para Parintins e Manaus, os moradores afirmam que o declínio se deu pela proliferação de pragas.

Figura 7. Auge da exportação de bananas



Fonte: Acervo da Comunidade, domínio público, 2020.

A economia local da comunidade hoje está baseada na baixa produção de farinha, cultivo de frutas e pesca. Segundo dados cedidos pela Diretoria da Comunidade, a última ação para o Programa Social Bolsa Família revelou que 92% da comunidade está incluso no Programa Social, sendo este responsável pela movimentação financeira da comunidade. Silva (2008) destaca a importância do Programa Bolsa Família na vida de famílias beneficiárias, salientando que este tem sido capaz de melhorar a situação imediata de famílias por meio da transferência de renda.

No tocante ao aspecto cultural, a comunidade possui o período festivo no mês de julho e setembro. A comunidade apresenta quadrilhas, danças de pássaros e o boi-mirim. Além destas festas, no mês de junho a comunidade produz uma grande festa em honra a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.

A comunidade é servida por água encanada e eletricidade, porém os moradores têm reclamado constantemente dos apagões devido à ausência de energia. Segundo o Presidente da Comunidade, a situação agravou-se quando a eletrificação passou a vir por Vila Amazônia (comunidade vizinha). Para os moradores isto tem sido um agravante na comunidade, uma vez que a ausência de energia reflete no abastecimento de água.

Em geral os moradores de Bom Socorro, possuem uma forma diferente de organização, a comunidade é dividida entre moradores e comunitários. Os comunitários são os que estão ativamente participando de reuniões na comunidade e possuem uma carteira de pagamento mensal, os moradores são os que não possuem vínculos dos que foram supracitados para com a comunidade.

A verba que é captada pelos comunitários é revestida para subsidiar a alimentação dos policiais, limpeza da comunidade e demais gastos coletivos. Este tipo de comportamento político tem caracterizado as conquistas estruturais da comunidade. As ruas e orla da comunidade a exemplo, são conquistas mediante a negociação particular dos comunitários com uma empresa privada. A infraestrutura foi concedida mediante a moeda de troca “areia”, aceita pela empresa privada como pagamento.

A comunidade é marcada por moradores que buscam o “fazer pelas próprias mãos”. Esta prática que é bem vista por todos, desresponsabiliza um compromisso legitimado constitucionalmente do Estado, pois segundo a Constituição Federal de 1988, cabe ao Estado garantir mediante políticas sociais e econômicas condições básicas de vida.

Neste viés, embora os moradores demonstrem-se satisfeitos em garantir com suas “próprias mãos” estas condições básicas de vida, é perceptível a ausência de informações que apontem o compromisso do Estado. Assim, a comunidade tem retirado a responsabilidade do Estado, e conseqüentemente desvalorizado suas contribuições por meio de impostos, tributos e taxas, estes que deveriam de fato ser revestidos em políticas de saúde, educação e saneamento para a comunidade.

Esta racionalidade caminha em direção ao caráter neoliberal, sustentado na tese em que o mercado é o principal e insubstituível meio regulador social, onde este enfatiza a defesa de um Estado mínimo (BEHRING, 2003). É nesta conjuntura que se projeta a exclusão e combate a políticas macroeconômicas de responsabilidade do Estado e de caráter defensivo aos direitos humanos, este que compreende a incumbência de antes da mobilização popular oferecer condições dignas de vida, seja na área urbana ou rural.

A mobilização popular da comunidade é legítima, porém seu caráter político é desconstruído pelo ato de “Fazer pelas próprias mãos”. Behring (2003) afirma que este ato além de desresponsabilizar o Estado, despolitiza as relações sociais, deslocando a questão social da esfera pública e a inserindo no campo do assistencialismo e filantropia.

Esta “organização política” da comunidade repercute positivamente na mídia, sendo a comunidade requisitada e elogiada sob os avanços relacionados à limpeza, segurança e pavimentação. Ainda que isso soe positivo a todos que vão à comunidade, estes avanços distorcem a verdadeira “organização política”, esta que cada vez mais é vista como partidária, marginalizada e desmoralizada por lutar pela defesa dos direitos tardiamente conquistados no nosso país e que para os moradores soam como apenas promessas de campanhas políticas.

5.2 O RIO COMANDA A VIDA

Dentro da discussão que envolve a realidade da educação do campo e o transporte escolar, há que se destacar o principal protagonista desta história, o “rio”. Como ora apontado desde o início, este é o percussor da vida de quem vive nas áreas rurais, dele emana sustento, a sobrevivência, é o condutor de chegadas, partidas, encontros e desencontros, forjador de sonhos, resiliência e resistência.

Para quem vive a luta diária da concretização da educação do campo na zona rural do município de Parintins, o rio é um dos desafios a ser enfrentado, seja para este aluno, professor ou qualquer outro profissional incluso neste processo. Na luta diária que se desenha a consolidação da educação nestas regiões, os professores do campo são os que lutam pela efetivação de um direito básico à diversas famílias que se encontram distante da aplicabilidade de tais políticas públicas.

No Complexo do Zé Açú, especificamente na comunidade de Bom Socorro, a escola Minervina Reis Ferreira é a responsável principal pela educação ofertada na região. O prédio da escola está localizado na região central da comunidade e possui 12 salas de aulas, sala de diretoria, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, refeitório, despensa e pátio coberto.

Figura 8. Escola Minervina Reis Ferreira



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020.

Afim de entender com maior clareza o funcionamento da escola, solicitou-se aos professores que relatasse sobre o cotidiano escolar. Assim, todos os relatos que constam neste tópico foram narrativas que buscam explicar as mudanças na rotina escolar, visto que todos os

professores deixaram de forma nítida a relação do seu cotidiano com as transformações vivenciadas em torno da pandemia. Quanto a isso foi relatado que:

No momento a escola não tem sido usada todos os dias, então é difícil falar sobre o cotidiano e a rotina escolar, até porque a gente espera relatar como era antes, daquela movimentação de alunos correndo pela escola, horário de recreio, sala de aula cheia, mas agora estamos em uma outra realidade, a rotina é vir aqui apenas para entregar apostilas e tentar corrigir tarefas, porque as aulas estão sendo por meio remoto (PARANÁ DO RAMOS).

O primeiro relato resgata de forma nostálgica o funcionamento da escola no tempo anterior à pandemia, de fato o funcionamento do prédio está apenas para os professores e funcionário selecionados, sendo fechado para a comunidade e permitido apenas a entrada de alunos com horário marcado. Todavia, o relato abaixo traz uma narrativa mais abrangente em torno da rotina da escola.

A escola é muito abrangente, falando de escola do campo, ela abrange muito, aqui é completamente diferente do trabalho de uma escola da cidade, a primeira diferença é que aqui nós trabalhamos apenas neste prédio, com o ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA, só por aí já temos uma noção do que se deve ser a rotina de um gestor, professor e funcionários desta escola. Fora que aqui é o que chamamos de pólo, sendo parte disto as comunidades que conhecemos como nucleação, são onze comunidades, tendo alunos destas localidades tanto no fluvial quanto no terrestre, me refiro ao transporte (PARANÁ DO LIMÃO).

O professor ressalta as características da escola que recebe alunos de outras comunidades. No geral, 42 alunos necessitam de transporte terrestre, modalidade esta que se concretiza por meio do tráfego de ônibus pelas estradas que interligam as comunidades. Outro meio a qual se recorre é o uso do transporte fluvial, sendo 25 alunos usuários desta modalidade que utiliza barcos e lanchas específicas para o traslado das vilas e entornos da comunidade.

Pimenta (2015) após analisar a percepção dos professores sobre a eficiência da educação do campo na região do médio amazonas, afirma que o transporte escolar é um dos principais desafios para legitimação da educação do campo, sendo este um dos agravantes para o fechamento de escolas nas áreas rurais, bem como transferências de alunos para escolas urbanas, uma vez que este se encontra sucateado e inadequado.

Esta realidade se agrava e se assemelha com que se vivencia na região do baixo amazonas, uma vez que dentre as características intrínsecas ao sistema educacional da área rural está os desafios do transporte escolar, acrescidos das classes multisseriadas, enchentes, vazantes, e neste momento, o isolamento quase total das atividades gerais relacionadas ao contexto urbano em decorrência da pandemia.

Esta discussão não possui o intuito de expor a dependência que as áreas rurais apresentam em relação ao urbano, mas de problematizar o aprofundamento desta disparidade que foi gerada e desenvolvida por anos entre tais extremos, certo de que isto foi reverberado por décadas através do esquecimento das áreas rurais em face do poder público. Isto conduziu a construção de um ideário que inferioriza estas populações, seus costumes, suas vivências, e seus modos de vida.

Estes estereótipos são condutores para construção de políticas públicas educacionais imediatistas, que em tempos de pandemia, se afirmam na ótica neoliberal do governo a qual estamos subjugados. Vale destacar, que tais disparidades são resquícios de anos de alheação, porém estão sendo visualizados com mais clareza neste período (FUNDAÇÃO AMAZONAS SUSTENTÁVEL, 2017).

No que se refere especificamente ao transporte escolar, a urgência em pensar novos desenhos para atender tais alunos deve ser pensada de forma coletiva, pois na realidade dos alunos da comunidade Bom Socorro este se faz presente no cotidiano. Convém destacar que na atual conjuntura, não há como dissociar os impactos da pandemia no município e no cotidiano escolar, visto que a rotina e atividades escolares foram afetadas pelas medidas de prevenção como afirma o professor no relato abaixo:

Há alguns meses atrás a escola estava funcionando normalmente, até antes de tudo parar estávamos nos preparando, tanto a questão do transporte, merenda, das aulas. Mas como veio a pandemia tivemos que nos adaptar, daí algumas coisas aqui da escola, como as atividades dos alunos que seriam dentro de sala de aula, tiveram que ser repensadas (RIO MAUÉS-AÇÚ).

O tempo em que o Professor se refere é o anterior a pandemia, onde os alunos estavam preparando-se para ingressar nas aulas. Nesta realidade, as aulas foram suspensas pelo decreto nº 015/2020 que regulamentou sobre a adoção de medidas temporárias para enfrentamento da pandemia provocado pelo coronavírus. O decreto suspendeu as atividades escolares da rede municipal e pública da zona urbana e rural a partir do dia 18 de março de 2020.

Com a pandemia, uma série de ações foram buscadas para que houvesse o mínimo de impactos nas atividades escolares, de antemão o plano municipal foi de dar continuidade às aulas por meio do Programa “Aprendendo em casa nas ondas do rádio”, uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação que teve início no mês de abril para atender alunos da zona urbana e rural terra firme. O projeto atua por meio das aulas transmitidas via rádio, e são acompanhadas pelo material impresso entregue ao aluno com os conteúdos referentes as disciplinas.

A iniciativa teve como objetivo aumentar a taxa de isolamento social nas áreas urbanas e rurais, um fato curioso para quem já estava acostumado com o distanciamento dos centros urbanos. Para os alunos que utilizam o transporte escolar, não houve grandes mudanças, pois estes são alunos que já vivenciam em suas vidas uma espécie de isolamento, uma vez que suas casas ficam distante das comunidades que ofertam aulas regulares. Nesta conjuntura, houve necessidade de pensar estratégias para acompanhar este aluno que se encontrava isolado, uma vez que os transporte escolar estava suspenso.

Desta forma, uma das alternativas encontradas para que estes alunos continuassem inclusos no processo de ensino e aprendizagem, foi realizar o caminho inverso. Assim, através do relato do cotiando do professor abaixo, pode-se entender que em vez de o aluno enfrentar o banzeiro para chegar até a escola, foram os professores que realizaram tal percurso para conseguir acompanhar estes alunos.

Este ano de 2020 nós estamos trabalhando em casa, mas vindo uma vez na semana na escola, pra ver como esta as atividades dos alunos, claro que diante dos compromissos dos pais que precisam ajudar também, por conta da grande pandemia a qual estamos passando. Na verdade, estamos elaborando as atividades e levando nas casas dos alunos, alguns por quinzenas e outros por mês. Dos alunos que não moram na comunidade já é outro desafio, os professores e funcionários, desde o gestor até o vigia, se juntam e levam as atividades dos alunos nas casas dos alunos, seja pela estrada ou pelo rio (RIO URUPADI).

A fala do professor transmite a realidade diária de muitos alunos, percorrer este caminho inverso contribuiu para cristalizar as dificuldades encontradas para se manter em sala de aula. Vale destacar, que uma verdadeira força tarefa foi montada para os professores conseguirem acompanhar estes alunos, principalmente os que fazem parte do transporte escolar, pois além dos entraves que se dá pela acessibilidade às casas desses alunos, destaca-se ainda a inoperância do transporte escolar, pois este se encontra suspenso por parte do município durante este período, sendo de custo adicional da escola a ida destes profissionais até estes alunos.

Dentre as dificuldades encontradas neste novo modo de trabalho, os professores relatam que o clima da região interfere no alcance dos alunos que não podem se deslocar até a comunidade. Desta forma um ponto crucial para o alcance destes é a sazonalidade dos rios, pois durante o período da pandemia houve a enchente e vazante dos rios, sendo este um dos desafios recorrente.

Aqui tudo influencia, a questão do tempo principalmente, por que aqui nós dependemos do transporte escolar, e aí quando estamos no inverno amazônico, nos tempos de chuva, geralmente nas aulas que dou de manhã, os alunos que frequentam, são os alunos do transporte, e aí vem pouco alunos, por conta da estrada. Daí quando seca muito, os alunos também frequentam

menos ou chegam atrasados por conta do acesso dos rios, e a gente faz adaptações, em dia de provas remanejamos dias, as atividades. E aí nós não conseguimos cumprir os conteúdos que vem da Secretaria de Parintins, porque nossa realidade é muito diferente (RIO UAICURAPÁ).

A afirmativa da professora remonta o cenário amazônico representado pela pesquisa da Fundação Amazonas Sustentável (2017, p.13), pois esta afirma que os períodos de seca e cheia “alteram uma série de fatores cotidianos fundamentais para a organização da vida na zona rural, como o transporte entre as comunidades, que na seca se tornam ainda mais longas e complexas”. Para que se compreenda como a comunidade é afetada pelo rio, as figuras abaixo ilustram a margem da comunidade nos dois períodos distintos.

Figura 9. Período de cheia



Fonte: Acervo Próprio, 2019.

Figura 10. Período de seca



Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

Nesta situação, pode-se visualizar a dependência do rio e das águas para a movimentação do cotidiano tanto escolar quanto social. Este contexto, permeia diversas camadas da existência das relações amazônicas, esta dependência do rio é uma narrativa que se encontra presente nas falas de diversos profissionais ao afirmar as particularidades que molda o cotidiano escolar e conseqüentemente a efetivação da educação e do transporte escolar nestas localidades, como bem afirmam os relatos:

Bem, aqui devido a seca as dificuldades são muito grandes para os alunos chegarem até a escola, no tempo de chuva já temos muita dificuldade com a estradas e acesso dos ônibus, por conta dos buracos, na seca as viagens de barco ficam longas por causa das praias (PARANÁ DO LIMÃO, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

O acesso pela parte terrestre dependendo da localização, dependendo da estação, se é verão se é inverno, apresentam suas dificuldades. Por exemplo, no verão é muito poeira, no inverno é muita lama, dificulta muito o acesso, no fluvial na seca formam-se as praias e fica muito difícil, pois além das praias tem ainda os barrancos e o lodo que dificulta o acesso do aluno que vem de barco (RIO ZÉ AÇÚ, PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Estas dificuldades fazem parte do cotidiano dos alunos que dependem do transporte escolar. Na fala acima, constata-se a influência do período amazônico no transporte de alunos na modalidade terrestre, sendo o tráfego pelas estradas no período de cheia, apontado como um dos agravantes para a inacessibilidade dos alunos às aulas em decorrência do excesso das chuvas que danificam trechos da estrada, resultando em atoleiros.

No que se refere aos impactos gerados pelo rio na vida destes alunos, observa-se que no período de seca o tempo de viagem nas embarcações aumenta, acrescido do tempo de caminhada para deslocar-se das suas casas até os pontos de embarque, uma vez que a região do Zé Açú é repleta de grandes praias no período de seca.

O desafio da acessibilidade neste momento é conjugado ao desejo de aprender, que nesta conjuntura é visto com certo alívio pelos alunos que não precisam deslocar-se diariamente para as comunidades núcleo. Porém, este desafio cabe ao professor, que para a concretização do programa “Aprendendo em casa nas ondas do rádio” necessita acompanhar as entregas e correções dos trabalhos propostos pelo mesmo.

Por mais que seja uma estratégia nova aos olhos dos alunos, esta iniciativa resgata a história da expansão da educação do campo no município de Parintins e no baixo amazonas, um fato que comprova isto é a afirmativa do professor abaixo ao relatar o seu cotidiano e a forma como este projeto tem afetado a rotina escolar.

Agora a escola tem passado por mudanças, o que temos pra esse momento é o projeto Aprendendo pelas ondas do rádio. O projeto resgata muito as

lembranças do MEB, com os professores dando pelo rádio e depois tinham as avaliações. Assim tem ocorrido com esse, sendo de segunda a sexta e sábado de revisão, para tirar dúvidas do aluno. Então vejo que se o aluno for interessado e se a família ajudar, ele consegue com certeza, mas se a família não ajuda e o aluno não se interessar, isto fica muito difícil. Sem falar que nem todos, porque aqui mesmo as vezes a energia falha muito, nem todo mundo tem acesso a internet e tem famílias que não tem se quer rádio (RIO MAUÉS AÇÚ).

Corroborando ao que o professor relata, Paiva (2009) acrescenta que aprender pelas ondas do rádio foi uma iniciativa adotada pelo Movimento de Educação Básica em meados dos anos 90, com a implantação de emissoras radiofônicas para encurtar distâncias e facilitar o acesso dos camponeses à educação no Amazonas, (PAIVA, 2009). Ao resgatar esta prática educativa, os profissionais envolvidos na operacionalização do atual programa encontram-se de frente com antigos desafios já vistos pelo MEB. Em torno disso, pode-se afirmar que os períodos e estações climáticas específicas do Amazonas, são os principais desafios já vistos por esta estratégia.

Como pode-se observar nas oralidades do cotidianos trazidas neste tópico, os professores na ausência do transporte escolar e diante da necessidade de atender esses alunos, extraem de seus próprios recursos financeiros para acompanhá-los em casa, como afirma o professor:

Neste momento o transporte escolar está suspenso, então não tem como os alunos se deslocarem para pegar as apostilas e fazer o acompanhamento das aulas pelo rádio, mas não tem também como esse aluno entender os conteúdos apenas ouvindo as aulas sem acesso aos conteúdos. Pensando nisso, a gente se esforça pra que esse aluno esteja acompanhando as aulas e atividades, mesmo que pra isso a agente tenha que ir até ele, mesmo com nossos recursos (RIO MAUÉS AÇÚ).

Tais esforços, ainda que sejam característicos para profissionais da educação das áreas rurais, são extremamente contraditórios quando analisado o direcionamento dos recursos para execução de políticas públicas e programas do PNATE mesmo em tempos de pandemia. Além disso, este caminho inverso realizado pelos professores e demais profissionais, evidenciam a construção de políticas públicas universalistas que esquecem as peculiaridades regionais.

O contexto educacional rural é marcado por características únicas, as relações sociais e educacionais de uma sala de aula do interior do município de Parintins são permeadas por aspectos que envolvem a natureza, o rio e a terra, sendo este um movimento diferente do contexto urbano. Assim, quando se desenha um projeto que não incorpora o alcance do aluno que está em um isolamento parcial desde sempre, o resultado será privá-lo do sentido, da explicação e do conteúdo da qual foi pensado tal política.

Adendo a isso, quando profissionais como os professores que estão na linha de frente vivenciando desigualdades como estas não são evocados para construir de forma coletiva políticas que serão direcionadas para sua localidade, as consequências serão os desdobramentos e contextos desafiadores a serem enfrentados para operacionalizar de fato tal estratégia. Neste sentido, as medidas adicionais tomadas por estes apontam a irresponsabilidade do Estado e municípios em entender as múltiplas formas de ensinar e aprender nas áreas rurais, reflexos do cenário nacional, visto que “professores têm trabalho triplicado durante a pandemia e pouco apoio do governo” (SINDICATO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2020).

O programa “Aprendendo em casa nas ondas do rádio” tem sido na atualidade a única forma destes alunos possuírem contato com os conteúdos escolares, mesmo que pelo rádio, este modelo incorpora as diretrizes da educação a distância, que demanda estrutura básica como luz, e internet, sendo esta uma realidade distante do contexto rural amazonense. Assim, diante da necessidade de estrutura específica para que haja de fato a concretização desta estratégia, buscou-se entender de que forma os professores da escola que estão na linha de frente do programa percebem a eficiência deste.

Como ora visto, na ausência do transporte escolar, acrescido da inviabilização das aulas por conta das medidas de segurança em decorrência da pandemia, os professores estão indo até os alunos usuários do transporte para que haja o acompanhamento das atividades escolares. Este processo tem sido desafiador e permeado de desdobramentos como afirma o professor abaixo:

Eu acredito que seja uma experiência nova para mim, porém tem sido árduo, o tempo chuvoso agora tem gerado conflitos nesta estratégia, não tem sido nada fácil. Mas assim a gente esta conseguindo prosseguir. Tenho percebido que os alunos gostaram, pois foi um recurso tecnológico que jamais se pensou, e esse ano ele tem sido diferente por conta do projeto, os alunos que não viajaram e quase metade deles abraçaram a causa, exceto aqueles que nessa época viajam para várzea, pois tem muitos que se afastaram aqui da terra firme, até porque muitos desses alunos ajudam seus pais na fazenda, ou outras situações (RIO APOCUITAUA).

A fala supracitada resgata características do modo de vida da infância no campo no contexto amazônico, quanto a pluralidade e singularidades do que é crescer no ambiente rural, pois,

[...] a infância do campo são múltiplas, porque são múltiplos os campos que compõe o rural brasileiros, as crianças assentadas e acampadas, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, de comunidades de fundo de pasto, pantaneiras, crianças de floresta, vivem relações sociais, identitárias e como o ambiente construído e natural de formas diferenciadas, se olhadas de perto recortam e estruturam sentidos particulares de existência, de possibilidades de ação no mundo, por meio de diferentes linguagens (SILVA *et al.* 2013, p.16).

Quando o professor fala sobre a ausência de alguns alunos em decorrência das viagens para várzea, a fala em si resgata a pluralidade do que é viver no contexto rural amazônico. Silva (2013) destaca que a linguagem a qual esta criança cresce e molda sua visão de mundo se difere das relações que são construídas em qualquer outro ambiente, esta que deve permitir entender a necessidade deste aluno ter que se retirar da terra firme para que sua família e seus provedores encontrem outros meios de sobrevivência, sendo este viabilizado a partir da criação do gado, das frutas colhidas na várzea, nas plantações da terra firme, ou no sustento do rio.

Dentre as peculiaridades do que é a infância nestas localidades, há que se construir um diálogo a partir de uma linguagem que estes alunos entendam, e assim haja a construção e efetivação dos processos de ensinar e aprender, mesmo que para isso se ultrapasse a responsabilidade Estatal. Diante das possibilidades que se encontram para os professores do campo, resta apoiar-se no compromisso ético de ensinar que se deleita na vontade de aprender por parte destes alunos como aponta o relato do professor:

Mesmo com as dificuldades esses alunos buscam pedir as apostilas, e de alguma forma tem que chegar até eles, as vezes o pai, mãe ou parente vem aqui na comunidade buscar pra eles. Assim, o projeto tem contemplado a maioria dos alunos, eu falo isso porque aqui a gente tem saído e feito a espécie de um revezamento, vários professores e funcionários tem ido até esses alunos, uns vão pela parte fluvial, de rabeta, canoa ou como dá pra levar, outros vão de moto na estrada, tudo pra fazer esse acompanhamento (PARANÁ DO LIMÃO).

As ações destes profissionais ainda que ultrapassem o limite do que é previsto suas especificidades laborais, vão de encontro com a realidade vivenciada por estes alunos. O que permite entender que estes professores, ainda que em tempos difíceis, tem se esforçado para promover o desenvolvimento humano firmado nas relações que se desdobram os processos de ensino e aprendizado no contexto rural amazônico.

Porém, as respostas destas intervenções possuem duas vias que se distanciam, se por um lado este acompanhamento tem produzido efeitos negativos, há que salientar os entraves e barrancos nesta trajetória, como afirma o professor:

Eu percebo que o rendimento dos alunos diante do projeto tem sido pouco, até porque tem muitas dificuldades principalmente pra quem mora longe da comunidade, a realidade muitos. Eu escuto muito, “professora a gente não tem rádio”, “eu não consigo acompanhar”. Tem muitos que tem conseguido entregar as atividades, mas não são todos (PARANÁ DO RAMOS).

Eu acredito que esta medida de ir até os aluno é muito além do que o nosso trabalho prevê, isso a gente não aprende na faculdade, a realidade da educação do campo é muito diferente, até porque eu não formei pra ser professora da educação do campo. Mas ainda que eu entenda que a gente faz

mais do que o nosso trabalho isto é recompensador quando eu vejo meus alunos aprendendo (RIO MAUÉS AÇÚ).

Em meio a estas afirmativas, busca-se entender como pensar a educação rural para estes alunos, sobretudo para aqueles que necessitam do transporte escolar. Como superar novas limitações e entraves quando antigos desafios ainda perduram, acima de tudo, como o Estado tem intervindo com subsídios para resolução destas problemáticas.

Enquanto não há respostas, o “possível” tem sido o parâmetro para a aplicação deste projeto, que se ancora na inexistência de soluções para desafios que perduram décadas. Na conjuntura atual, mediante as mudanças que ocorrem e estão sendo realizadas na educação, não há espaço para se discutir de forma resolutiva as questões que em envolvem o campo, sobretudo as que buscam sanar e cobrar uma dívida histórica com estas populações.

O projeto tem sido recebido e aplicado como orienta a secretaria, mas não vejo como apropriado, porque ninguém sabe, ninguém está ali perto do aluno para vermos se ele está fazendo as atividades. O projeto em si é bom, porém vejo que pode haver falhas, seja na parte da secretaria, na parte dos alunos, até mesmo da própria família. (RIO MAUÉS AÇÚ).

Esse é um modelo que lembra a educação a distância, e o nosso trabalho já é difícil por estarmos longe de internet e acesso a informação, eu vejo que apenas realizar as aulas pelo rádio não reflete a realidade, porque se for prestar atenção o projeto já deixa subtendido que apenas porque moramos no interior todos tem rádio, mas isso não é uma realidade, tem aluno que não tem nem energia em casa (PARANÁ DO LIMÃO).

A fala supracitada vai de encontro a construção desses projetos, uma vez que estes devem ser construídos sob o princípio da coletividade, pautado no envolvimento dos indivíduos que irão aplicar e receber tal. A ausência de entender e silenciar vozes como a do gestor da escola, exprime o sentido de realmente privarmos uma população de seus direitos. Não sendo possível pensar e construir uma educação para a libertação, quando a política de educação que está sendo implantada no Brasil, ignora a necessidade da existência de um projeto para a escola do campo (ARROYO; FERNANDES, 1998).

Além disso, é preciso criar condições para que haja inclusão destes alunos nestes projetos, o segundo relato exposto demonstra com clareza a necessidade de construir este acesso a partir da concessão de materiais básicos como o rádio e energia elétrica, por exemplo. Neste sentido, convém destacar a afirmativa de Fávero (2011) ao responder o questionamento “dar ou peixe ou ensinar a pescar?”, que faz uma alusão sobre criar condições de acesso a políticas públicas, afirmando que não se pode apenas optar por uma das duas condutas, pois apenas “dar o peixe” leva a uma intervenção imediatista e isolada, que não contribui para a inclusão social

do indivíduo, mas por outro lado, ninguém aprende nada de “estômago vazio”, sendo necessário “dar o peixe enquanto se ensina e se oferece condições para a pesca”.

Dentro da narrativa trazida neste tópico, onde o rio é o percursor dos caminhos e trajetórias, fica explícito que este continua se transformando ao decorrer dos tempos. A margem do rio de anos atrás não é a mesma, os ventos que sopram nas calhas e igarapés são outros. Porém, a correnteza mesmo que forte, tem obedecido o mesmo curso do rio durante toda a história. Nesta realidade, muitos aprenderam a remar para sobreviver, outros escolheram ancorar, enquanto muitos não conseguiram entender a dinâmica para continuar nestas águas.

Bem como o rio, a educação desenhada para o campo a partir do Estado tem sido a mesma, porém tem trazido novos desafios, alguns permanecem sem respostas, outros resolvidas no imediatismo. Mas, não há como negar que há um esquecimento destas populações, que o transporte não tem sido efetivo, que neste cenário a medida não tem respeitado as características destes alunos e sobretudo não tem sido construída para estes. Ou seja, ainda que no mesmo rio, nem todos permanecem remando ou sendo amparados de forma equitativa. Assim, tendo em vista entender a fundo de que forma esta realidade se aprofundou, o próximo tópico resgata os desafios encontrados pelos alunos durante a aplicabilidade do transporte escolar.

5.3 NAVEGAR É PRECISO

Raízes caboclas e tradicionais se entranham e sobrevivem aos avanços do mundo, nos caminhos deste rio onde muita história tem sido contada, diversas são as vozes que compõe o hino da resistência das populações ribeirinhas amazônicas. São indivíduos que desde cedo aprenderam a entender o tempo do rio, da mata, da terra, o tempo da vida que passa em outra frequência.

Nesta realidade, ensinar e aprender tem sido o constante desafio da educação para professores, alunos e profissionais envolvidos neste processo. Assim, tendo em vista compreender de que forma estas peculiaridades moldam a efetividade da política pública para educação do campo, este tópico busca trazer relatos que resgatam a operacionalidade do transporte escolar na comunidade do Bom Socorro do Zé Açú.

No item precedente, apresentou-se um panorama geral de como tem sido realizado as atividades escolares neste momento de enfrentamento da pandemia do novo coronavírus na comunidade. Na atual conjuntura, os alunos não têm tido aulas presenciais, e logo não necessitam comparecer a escola, o que acarretou na suspensão do transporte escolar pelo

município. Visualizou-se ainda que os professores a fim de cumprir o programa “Aprendendo em casa nas ondas do rádio”, tem realizado um caminho inverso, onde estes buscam ir de encontro aos alunos residentes fora da comunidade.

Para além deste panorama, neste tópico buscou-se entender a operacionalidade do transporte escolar no tempo anterior a pandemia. Assim, fez-se um mergulho nas oralidades de professores que relataram seu cotidiano, e suas percepções em torno desta política pública e dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos que pertencem ao transporte escolar.

Desta forma, tendo em vista entender tal percepção, estes profissionais foram questionados quanto ao seu conhecimento em relação a algum programa ou política referente ao transporte escolar.

Olha conhecer algo específico não conheço, o que eu sei é apenas que o transporte escolar aqui é pela prefeitura e que é realizado por barco e ônibus, mas se tem política pública eu desconheço (RIO URUPADI).

Assim, eu não sei se chega a ser uma política pública, acredito esteja mais para um projeto aqui do município que recebe repasse, mas acredito que seja do município porque tudo que acontece quando para o transporte escolar é resolvido em Parintins com o secretário (RIO MAUÉS AÇÚ).

Pertinente a isso, como se pode visualizar na fala supracitada os profissionais foram unânimes ao afirmar que desconheciam qualquer política ou programa que compõe o transporte escolar. Neste viés, Ribeiro e Estelles (2009) afirmam que há um conjunto de fatores que limitam e dificultam a prestação do serviço do transporte escolar, dentre as inúmeras apontadas, os autores destacam a falta de qualificação dos condutores e a ausência de estrutura de apoio da escola. Ou seja, o fato dos professores desconhecerem uma política que é de extrema relevância para o acesso à educação dos alunos da comunidade, desponta como um dos fatores contribuintes para que não se conheça meios legais de reivindicar melhorias na realidade destes.

Além disso, este desconhecimento corrobora para a sobreposição do urbano em relação ao rural, onde aprofunda-se o descaso em relação ao acesso de informações e meios para participação política. Esta realidade tem sido vivenciada desde a extinção das classes multisseriadas, onde houve a implantação do transporte escolar nestas localidades sem a democratização do conhecimento de tal política e seus respectivos programas.

Gavioli (2016) afirma que a partir do momento que o transporte escolar passou a fazer parte do cotidiano dos alunos, suas vidas sofreram uma brusca mudança. Ao analisar a percepção dos pais com relação ao transporte escolar em sua pesquisa, a autora afirma que após o encerramento das classes multisseriadas os alunos passaram a ter a maior parte do dia viajando

e enfrentando dificuldades, estas que interferem no desenvolvimento do aprendizado, tanto na escola quando nos afazeres do campo.

A chegada destes alunos na sala de aula após as viagens seja esta de barco ou ônibus, revela uma disparidade em relação aos alunos que são residentes da comunidade onde a escola está situada. Afim de compreender esta realidade, foi questionado aos professores se eles percebiam diferenças no aprendizado quando comparado o desempenho escolar dos alunos que utilizam o transporte escolar em relação aos outros. Quanto a isso, os professores destacaram:

A questão do aprendizado deles é muito baixa porque eles são alunos que já vieram de série multisseriadas destas comunidades menores. Então aqui a gente encontra alunos do 5º ano que não sabe nem escrever o nome, muito menos calcular, principalmente na matemática, encontramos muita dificuldade (PARANÁ DO RAMOS).

Eu sinto muita diferença, porque assim quando um aluno não vai ou falta, principalmente os alunos do transporte, na maioria das vezes não tem como revisar as aulas, então tem assunto que já vai ficando pra trás, e eu vejo que a principal dificuldade deles está aí, de justamente não acompanhar todas as aulas, porque eles são alunos que faltam bem mais (RIO MAUÉS-AÇÚ).

Dentre as principais questões levantadas entre os profissionais e professores, destaca-se as dificuldades relacionados ao acompanhamento escolar anterior destes alunos, e as constantes faltas às aulas. A primeira fala resgata o aprendizado que antecede a chegada deste aluno ao ensino regular, o acompanhamento anterior pelas classes multisseriadas é permeado por um complexo de precarizações, estas que vão desde salas com mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem, “formação de professores inadequados, presença de professor leigo em sala de aula, material didático incompatível, e instalações físicas que em sua maioria precárias” (LEINEKER E ABREU, 2012, p. 10).

O atraso no aprendizado desses alunos somado as constantes faltas como aponta a fala do professor, produzem entraves para o desenvolvimento escolar deste. Estas dificuldades são aprofundadas pela ausência do acompanhamento mais próximo por parte dos professores, uma vez que na comunidade “*se tem uma cultura muito peculiar que mesmo que esteja fora do tempo de aula, os alunos ao sentirem dúvida vão bater na porta da casa do Professor, e isso os alunos do transporte não podem fazer, sendo esse momento de tirar dúvidas refletido nas notas (RIO URUPADI).*

Há que se destacar que as faltas destes alunos em sua maioria não são resultantes de seu desinteresse em frequentar a escola, pois o atraso escolar e faltas devem-se ao fato de que as instituições são demasiadamente distantes dos domicílios destas crianças (SILVA, 2008). Um

fato que comprova tal afirmativa é a fala do professor abaixo que responde ao questionamento sobre as diferenças entres estes alunos.

Nem todos os alunos moram na comunidade, tem alunos que precisam andar de 2 a 3 quilômetros dentro de ramais e matas pra chegar até o ponto de embarque. Aqui os alunos transporte escolar só estudam pela parte da manhã, então esse aluno tem que sair muito cedo da casa dele pra chegar até o local onde ele pega o barco ou o ônibus, esse trajeto influencia muito e gera muito mais dificuldades no aprendizado quando comparados aos outros alunos (RIO MAUÉS-AÇÚ).

O relato supracitado desvela a realidade da educação rural e do transporte escolar, sobretudo das múltiplas jornadas de crianças que desde cedo possuem uma rotina carregada de desafios. No palco de suas infâncias, pode-se presenciar os atos definidos, primeiro o trabalhar, seguindo da ida à escola e por fim, no fim do dia, na boca da noite, o brincar, sendo a “infância o resíduo de um tempo que está acabando” (RIBEIRO 2014, p. 177).

A rotina exaustiva para estes estudantes é a marca de suas vivencias, sendo o trabalho um traço marcante em suas vidas desde cedo, seja este na pesca, nos serviços domésticos, nas plantações e na criação de animais. Na realidade destas crianças, o cumprimento destas atividades possui certa prioridade no seu cotidiano, sendo estas um desenho de seu futuro.

Esta precoce e cansada rotina, molda sua luta, seu lugar de pertencimento que deve ser condizente com o discurso que deve prevalecer na sua relação com o seu desenvolvimento escolar, este que por sua vez tem o dever de remontar os princípios da educação do campo. Assim, faz-se necessário por meio do ensino recuperar os vínculos entre educação e terra, vida, cotidiano de existência, “porque não podemos supor que só se educa na escola. Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 14).

O cotidiano destas crianças no que diz respeito ao transporte e a sua vivência escolar, deve ser pautado nestes princípios, afim de promover a consciência crítica e libertadora. Porém, acessar estes conteúdos se tornam cada vez mais difíceis em meio a este cenário, pois estes fatores que condicionam sua ida à escola não impactam apenas no desenvolvimento escolar, mas recaem sobre o seu comportamento social.

Em torno disso foi questionado aos professores sobre os aspectos comportamentais destes alunos, afim de entender como suas relações sociais interferem no seu desempenho escolar, assim, foi respondido que:

Os alunos que vem das outras comunidades, os alunos do transporte como costumamos chamar, eles são mais acanhados, eles possuem pouca participação nas aulas porque eles sentem um medo de falar como os outros,

conversam bem menos. Nas atividades de sala, por exemplo em uma roda de conversa, eles possuem muita dificuldade com a comunicação, são muitos tímidos, o que vai impactar diretamente na aprendizagem deles (RIO APOCUITAUA).

Acredito que a principal característica destes alunos é a timidez, são extremamente fechados, conversam apenas entre eles e dificilmente participam de atividades que precisam falar na frente dos outros colegas. E assim, atividades que exigem leitura eu evito porque a maioria deles não domina muito bem a leitura e eu percebo que eles possuem muita vergonha por conta disso, eles ficam ansiosos e nervosos quando percebem que tem algo assim na sala (RIO URUPADI).

O relato descreve um comportamento intrínseco a estes alunos, ficou claro no decorrer das entrevistas com os professores que estes alunos possuem uma série de barreiras para interagirem com tranquilidade em sala de aula. Um dos pontos chave para explicar este distanciamento das atividades que exigem maior interação, é a timidez demasiada, sendo esta consequência das constantes faltas nas aulas, o que impede a total interação com os demais alunos e professores.

Este é um dos principais pontos que impactam no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Todavia, buscou-se entender se este comportamento influenciava na prática do professor. Desta forma, questionou-se aos professores se eles possuíam dificuldades para desenvolver o seu trabalho com estes alunos, sendo evidenciado que:

Sendo bem sincero, hoje pela experiência que eu tenho dando aula aqui não sinto tanta dificuldade, porque eu aprendi a contornar estas dificuldades, mas no início eu não sabia lidar com esses alunos, porque você se depara com duas realidades, e praticamente você tem mais de dez classes em uma, até porque tem aluno do transporte escolar que vem da nucleação e não sabe ler e escrever o nome (PARANÁ DO LIMÃO).

Eu sinto algumas dificuldades, até porque não são todos, mas a maioria que vem da nucleação para sala de aula não sabe ler, escrever, e fazer contas básicas, e são esses alunos que são os do transporte escolar. Além disso, eles saem muito cedo de casa e já chegam na sala muitos sem entusiasmo, e eu como Professora me vejo na obrigação de criar alguma metodologia, alguma coisa pra incentivar esse aluno. Mas é difícil, muito difícil, porque eles são alunos que não são incentivados pelo pais, são alunos que vem de barco pra cá, são crianças que trabalham junto com os pais desde cedo, e a escola nesse meio termo tem que ser a grande motivadora deste aluno (PARANÁ DO RAMOS).

Na fala supracitada, os professores destacam que dentre as dificuldades para desenvolver os trabalhos em sala de aula encontra-se a falta de entusiasmo destes alunos, e como bem observado por esta, a causa resultante dessa motivação é a rotina exaustiva dividida entre estudo e trabalho. Adendo a isso, outras dificuldades foram detectadas na entrevista

realizada com os professores, uma destas foi a ausência de material didático como aponta o relato abaixo:

Por eles virem da nucleação eu sinto as dificuldades que são inerentes a estes alunos, mas com relação ao que eu vivencio em sala de aula, percebo que o ponto é na distribuição de materiais didáticos. Aqui quando vem livros quem pega primeiro são os alunos da comunidade, isso durou por muito tempo e ainda tem alguns professores que fazem esse tipo de divisão. Porém, eu não dou livro pra nenhum aluno, porque eu sei que se der pros alunos daqui da comunidade não vai ter pra eles do transporte, então sempre faço tudo dentro de sala de aula (RIO ZÉ AÇÚ).

A ausência de material didático revela um aspecto revoltante da educação, pois este é resultante das indiferenças do Estado em relação aos alunos do campo. Este cenário tem sido reafirmado de maneira omissa e desrespeitosa, pois não se trata apenas de material didático para um aluno, mas de reafirmar para estes, sobretudo os que fazem parte do transporte escolar, seu lugar de esquecimento na ótica do capital.

Molina (1999) acrescenta que para além da inoperância do Estado, esta realidade tem relação com a forma com que a educação do campo sempre foi tratada, vista como “restos” do sistema educacional presente nas escolas urbanas. Gavioli (2016, p.17) corrobora que além dos materiais didáticos, este tratamento recai sobre as instalações, e “principalmente sobre a formação precária e o acompanhamento quase inexistente dos professores em exercício; bem como se considerando o capital sociocultural em jogo, consequência do isolamento e desamparo histórico a que tem sido submetida à população do meio rural”.

Na ausência dos instrumentais necessários, os professores se desdobram para que este aluno possua o máximo de aproveitamento durante sua ida à escola, como afirma o relato da professora abaixo quando questionada sobre a necessidade de adaptar sua prática profissional:

Eu vivo me adaptando a estes alunos, em geral as atividades que faço sempre são dentro de sala de aula, e os mais prejudicados no ensino são os alunos do transporte. Então quando eles vêm para sala de aula eu tento o máximo ensinar eles, e quando tem alguma atividade que eu não consigo concluir eu tento ao máximo priorizar eles, porque nem eu sei quando eles vão voltar, pois eles dependem do transporte pra aprender eu da mesma forma para ensinar (PARANÁ DO LIMÃO).

A professora afirma que os alunos do transporte escolar não frequentam assiduamente as aulas, em decorrência disso estes necessitam de maior atenção e aproveitamento quando se faz presente na escola. Porém, há que se destacar que as faltas destes alunos não são resultado de sua desmotivação, mas representa uma série de irregularidades e inconsistências na operacionalidade do transporte escolar

Com relação a isso, quando questionados sobre a efetividade do transporte escolar, os professores comentaram sobre as irregularidades a qual presenciaram no transporte destes alunos.

O que mais vemos são falta de combustível, quebra peça de ônibus, do barco, passa dois, três dias sem funcionar, e o mais triste é que eles se acostumam a até nós que não deveríamos, mais acabamos acostumando. Além disso, passa muito assim despercebido, mas no transporte não tem monitores durante o percurso, os alunos vão sozinhos com o motorista, não usam colete, as vezes se espalham no barco e eu acho bem perigoso (RIO ZÉ AÇU).

Teve tempo aqui que os alunos já perderam uma semana se aula por conta de peça quebrada, outra situação que aconteceu em 2019 foi que a ponte do ramal quebrou e os alunos não podiam passar. As vezes falta combustível por conta de atraso da prefeitura, daí os transportadores tem que ir até Parintins e reunir com o secretário, aí quando eles disponibilizam o combustível eles voltam novamente, e nisso para cerca de dois a três dias as aulas para esses alunos, fora tempo de chuva que os alunos chegam muito atrasado (RIO URUPADI).

Os relatos apresentam de forma nítida o cenário em que se encontra o transporte escolar antes da suspensão das aulas, há que se destacar que a partir do momento que os professores afirmam que as aulas são interrompidas em torno de dois a três dias, estes estão afirmando a interrupção excepcionalmente para os alunos do transporte escolar, pois as aulas não param para os demais. Porém, esta realidade nem sempre foi desta forma, uma vez que houve um período em que a operacionalidade dos veículos e embarcações eram satisfatórios, como afirma o professor:

Logo no início, o transporte escolar ele era muito bom porque os transportadores recebiam todo o apoio, o pagamento era em dia, o combustível era em dia, assim os alunos não tinham aquela justificativa de faltar por conta do transporte. E hoje, dentre muito problemas está o atraso de salário, o transportador fica de três a quatro meses sem salário, e ainda que esse transportador queira ajudar não tem como, porque eles não têm como cobrir o diesel, comprar peça, essas coisas (RIO MAUÉS AÇÚ).

A fala supracitada remonta um cenário de intervenção de terceiros na operacionalidade do transporte escolar, uma vez que ficou evidente a interferência de transportadores e da escola na compra de peças e combustível para os alunos não faltarem aula, um fato semelhante com o que tem se vivenciado no atual cenário da pandemia. Vale ressaltar, que as despesas e custos para manutenção destes veículos e embarcações são de inteira responsabilidades do Estado, sendo preocupante e fora de descompasso legal estas intervenções (BRASIL, 2009).

Diante destas irregularidades, se faz necessário conhecer como os alunos afetados encaram esta realidade. Quanto a isso, questionou-se aos professores se os alunos costumavam

relatar e justificar dificuldades nas atividades escolares decorrentes do trajeto para chegar até a escola. Desta forma, foi constatado que:

Os alunos falam bastante sobre o as dificuldades deles, eles sempre justificam que chegaram atrasados, que não fizeram tarefas. Porque assim, seria muito mais fácil se a casa de cada aluno fosse na beira da estrada ou do rio, mas as casas deles na maioria das vezes adentram ramais, e tanto o ônibus quanto o barco passa apenas na frente, então mesmo que o transporte venha, esse aluno não consegue se deslocar da casa pra pegar o transporte (RIO URUPADI).

Tem muito aluno que mesmo com o transporte ativo não vinha na aula, e eles sempre falavam que embora o transporte passasse na frente do ponto de embarque, eles não conseguiam chegar a tempo, principalmente em dia de chuva, porque tem aluno, no caso eu tenho três alunos que são irmãos, e eles moram dentro de uma cabeceira, bem distante do ponto de embarque (RIO UAICURAPÁ).

O trajeto dentro da embarcação por via fluvial é realizado a partir de pontos de embarque definidos pelo transportador, o critério em geral é relacionado a acessibilidade do barco, pois tem lugares que fica difícil o acesso à casa do aluno. No relato acima a professora fala de um aluno que mora em uma “cabeceira”, que são pequenos riachos característicos da região amazônica, que são inacessíveis por barco, sendo apenas possível chegar até a margem por canoa (SILVA, 2015).

Para estes alunos chegarem até o ponto de embarque se torno extremamente difícil e arriscado, pois estes alunos enfrentam grandes caminhadas por caminhos que não são estradas, sendo alto o contato com animais peçonhentos. Além disso, nos dias de chuva fica evidente que percorrer esse caminho que antecede o embarque fica mais tortuoso.

Gavioli (2016) afirma que faz parte da rotina de estudantes da área rural tomar chuva, e voltar para casa porque o transporte não passou. Com relação a esta rotina, os professores destacaram:

É uma rotina pesada, porque estamos falando aqui de crianças que estão no ensino fundamental, o transporte escolar só opera para alunos de 1º a 5º ano, então é só imaginar a faixa etária, e sim, são alunos que não comem antes de chegar aqui, que não dormem direito e que em grande parte trabalham com os pais (RIO MAUÉS AÇÚ).

Eu fico meio emocionado, porque isso não deveria ser rotina de uma criança, nós estamos falando de crianças, eles não chegavam a falar, mais eu escutava muito de alguns alunos que tinham que acordar 4:30 da manhã para conseguir chegar no ponto de embarque, tinha aluno que falava que só fazia chegar em casa e dormia de cansado, agora acrescenta além de tudo isso o trabalho com os pais (RIO ZÉ-AÇÚ).

De fato, é uma rotina pesada para um aluno, sobretudo para uma criança. Todavia, ainda que o PNATE preveja o acompanhamento destes alunos por um monitor no trajeto dos alunos

(BRASIL, 2009), a realidade revela que desde o trajeto no transporte, e a parte adicional a este, não há nenhum monitor que realize o percurso junto ao aluno.

Gavioli (2016) afirma que estes sejam um dos motivos dos estudantes apresentarem desinteresse, desânimo, sendo meros reprodutores de conhecimentos na sala de aula, sem ter noção para que sirvam, ou mesmo como utilizá-los no seu dia-a-dia.

Diante dos riscos que estes alunos passam, da inoperância do transporte escolar, das constantes interrupções nas aulas, da ausência de material didático compatível para todos, e da rotina maçante dessas crianças, é inevitável não pensar que estes fatores influenciam no desempenho escolar destes alunos. Todavia, ao questionar os professores se estes acreditavam que as viagens influenciavam no processo de ensino e aprendizado, foi respondido que:

Com toda certeza, são alunos que não descansam completamente, quando você analisa por exemplo os alunos do transporte escolar com os alunos que moram aqui na comunidade, você percebe que eles estão muito atrás ainda. Até porque são realidade diferentes, tem aluno que não se alimenta direito, tem aluno que não dorme bem, tem aluno que a única refeição é a que tem aqui na escola (RIO ZÉ AÇÚ).

Influencia e muito, não é só chegar na sala, mas o aprendizado é influenciado em como você chega em sala de aula. Então, se um aluno chega cansado porque não dormiu bem, molhado porque pegou chuva, se o aluno chega com fome, como que isso não vai influenciar nas atividades? Eu vejo essas crianças com muita vontade de aprender, porque a rotina delas é muito difícil e cansativa (PARANÁ DO LIMÃO).

A hora do sono diminui muito, o corpo padece, a questão física, alimentação, muitos saem de casa sem tomar café, tem aluno que chega aqui e a única refeição é a merenda escolar disponibilizada pela escola. O corpo cansado, fraco, isso gerado pelas viagens, impacta muito no ensino aprendizagem (RIO URUPADI).

O corpo cansado, a mente enfraquecida, a fome causa dor, afeta o aprendizado, um aluno com fome não tem a capacidade de se concentrar na sala de aula. “A fome é a necessidade básica de alimento que, quando não satisfeita, diminui a disponibilidade de qualquer ser humano para as atividades cotidianas e também para as atividades intelectuais” (SAWAYA 2006, p.135).

Além da fome, o adoecimento é presente na vida destes alunos, uma vez que a rotina desgastante, ausência de uma alimentação compatível, influenciam na sua imunidade e saúde, que por conseguinte recai sobre seu desempenho escolar, como afirma o professor:

Quando você tem um transporte bom e regular, um trajeto onde o aluno tem o conforto que ele se sente bem, mesmo enfrentando os ramais e vindo de dentro das cabeceiras esse aluno é motivado, isso deixa ele com vontade de vir até a escola, influenciando de forma positiva. Como não tem esse acesso, os alunos padecem muito, adoecem e sofrem com o trajeto longo (PARANÁ DO RAMOS).

Estes relatos evidenciam de forma clara que o trajeto dos alunos, bem como outros aspectos já expostos influenciam no seu processo de ensino e aprendizagem. Ainda que os limites estejam para a não aplicabilidade efetiva do transporte escolar, leva-se em conta que esta política pública tem subsídio direto para a construção de novos mecanismos para operacionalidade de um transporte escolar que respeite as condições destes alunos.

Diante destas dificuldades, os alunos continuam sendo submetidos a esta realidade para chegar até a escola, como em uma saga, nos braços do rio, por dentro de igarapés, no caminho pela mata, no levantar antes do sol na cabeceira, esse aluno tem enfrentado para além do rio, uma vida repleta de desafios, estes que são característicos de uma rotina adulta. No murmúrio do rio, sua sina é ir em busca de conhecimento, navegar é preciso, navegar é uma necessidade. Assim, enfrentar o banzeiro por que hoje tem aula é apenas uma das etapas para quem já acordou antes mesmo de descansar.



Cada canto esconde um conto
cada homem e mulher
tem a fé, a força e a história
pra contar pra quem quiser

Caminhos do Rio, Raízes Cabolca.

6. PORTE DE DESEMBARQUE

Toda viagem é permeada por desafios, dentre as correntezas que permearam e conduziram o percurso desta pesquisa destaca-se a complexidade que envolve a discussão da educação do campo e sua inquestionável efetividade por ser uma conquista no campo de direitos sociais à população do campo. Todavia, ainda que como direito prescrito no ordenamento jurídico brasileiro, isto não significa que tais políticas públicas são efetivas e refletem a realidade dos sujeitos a qual sua finalidade compete.

Para além destes desafios, esta pesquisa se desenvolveu em um momento conturbado e novo para toda a população mundial. Não há como dissociar que os resultados bem como o caminho parcial deste estudo foram influenciados pelos impactos da pandemia do novo corona vírus, visto que todo o país, cidades e comunidades ribeirinhas aprenderam a conviver com medidas de segurança que até então eram novidade para a população brasileira e amazonense. Desenvolver esta pesquisa foi desafiador, uma vez que o principal meio de coleta de dados foi afetado em decorrência do distanciamento social. Porém, ser pesquisador é estar disponível para se adaptar aos desafios a qual a pesquisa apresenta. Neste sentido buscou-se de todas as formas a concretização e alcance dos objetivos traçados no momento anterior a pandemia.

A luz teórica traçada para este estudo permitiu entender através da realidade do transporte escolar os impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Complexo do Zé Açú no município de Parintins, bem como compreender como a construção desta política pública afeta o cotidiano desses alunos.

A partir dos dados e resultados apresentados ao longo desta pesquisa, a qual teve o objetivo de analisar a política pública de transporte escolar rural na Amazônia e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Complexo do Zé Açú no município de Parintins, identificou-se quais são os aspectos influenciadores advindos da realidade do cotidiano dos alunos usuários desta política pública.

Para se entender a complexa relação existente entre Política de Transporte Escolar Rural e a forma como está influenciou no processo de ensino de aprendizado dos alunos da comunidade do Complexo do Zé Açú, foi necessário a construção de um referencial que retomasse a história da educação do campo no Amazonas, bem como a realização do trajeto desta política pública, com ênfase na realidade do transporte fluvial. Esse recorte temporal se mostrou importante, pois considerou neste processo a construção e implementação de uma

política pública específica para o campo e como esta foi elementar para se ter um parâmetro para o transporte escolar rural, além de situar os impactos desta na realidade dos alunos.

Destarte, a realidade quanto sua condição mutável e constante movimento, não permite afirmar conclusões que contornem a apreensão do objeto estudado em sua totalidade, tampouco sintetizar uma realidade que se vivencia todos dias e que está passível de sucessivas transformações. Todavia a construção desta pesquisa permitiu chegar até neste ponto de desembarque, sendo este de forma simbólica um ponto para que outras pesquisas possam ser retomadas. Assim, aportados em terra firme, permite-se dizer que esta pesquisa não se esgota aqui, mas pelos resultados e dados apresentados nos capítulos a partir dos objetivos específicos traçados, e diante do fôlego que esta conseguir suscitar, as considerações são as seguintes:

O processo histórico da educação do campo no Brasil é um momento de tomada de consciência de classe que remonta o cenário de lutas por condições de vida digna, que partilham de uma racionalidade coletiva que contraria parâmetros universalistas e imediatistas. Este foi um momento de desatar os nós que amarravam e aprisionavam as vozes de camponeses que estavam condicionados a apenas viver um roteiro de vida ditado por um sistema opressor. Todavia, a partir do despertar destes sujeitos do campo, suas vidas e vozes foram reconhecidas, visto que estes expuseram suas realidades, estas que exprimiram a disparidade entre divisões de terra, condições básicas de saúde, educação e moradia.

A educação do campo no Brasil foi o momento decisivo para que se construísse condições dignas para além das salas de aula, visto que este movimento foi pensado a partir de necessidades coletivas. Além disso, este processo histórico permitiu constatar que a educação do campo, partilhou de um viés ideológico da luta por melhorias na área rural, destacando a importância de uma reivindicação dissociada das questões do ambiente urbano. Vale ressaltar, a importância e o protagonismo do movimento dos trabalhadores rurais, que através de sua articulação com a população do campo desmistificaram a ideia de que o rural é uma mera extensão do urbano.

No estado do Amazonas, a educação do campo foi inspirada por estes preceitos, porém, em vez de camponeses, são ribeirinhos que protagonizaram o movimento que busca melhorias que saltam para além da educação. Todavia, constatou-se que este processo histórico foi permeado por lutas, conflitos, entraves, permanências e dificuldades que vêm compondo esse processo do cenário educacional do campo no Amazonas. Um dos fatores que corroboram com este cenário, é a descaracterização das particularidades do campo, uma vez que a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”. A ausência de

reconhecimento destas nuances, incide no processo de ensino e aprendizado que se distancia da realidade do campo.

Desta forma, as escolas reproduzem um modelo pedagógico com uma única forma de entender e trabalhar os processos formativos, caminhando em sentido oposto ao que vêm sendo defendido pelo movimento por uma educação do campo. Além disso, são escolas em sua maioria carentes de atenção do poder público e de órgãos fiscalizadores que examinem a aplicabilidade das políticas públicas bem como o direcionamento de verbas que são repassados aos estados e municípios

No que se refere as políticas públicas de educação em relação ao transporte escolar, o percurso histórico realizado permitiu constatar que há um empenho dos governos e populações na regionalização de ações e programas que se voltem às necessidades da educação do campo. Porém, as ausências contínuas de órgãos fiscais, resultam em escândalos de corrupção e no retrocesso dos direitos que estão preconizados constitucionalmente.

Diante disso, nota-se uma população distante da realidade da aplicação de políticas públicas, e uma crescente reafirmação da lógica capitalista, esta que menospreza as mais diversas formas de organização da vida, principalmente dos que não tem como prioridade o lucro e a riqueza. Esta racionalidade, deleita-se nas insuficiências da ação do Estado no meio rural, que não somente relacionados ao aspecto educacional, retira outros direitos constitucionais. Assim, a incapacidade do Estado em atender a grande diversidade e heterogeneidade dos povos da floresta e das águas, infligem um dos marcos fundamentais da Constituição Federal de 1988, sendo o direito à educação negado a um considerável contingente populacional

Além disso, vale pontuar que a conjuntura política e social brasileira é marcada pela desigualdade e exclusão de muitos dos direitos fundamentais e sociais impressos na Constituição. Tal situação é tão evidente que os governos devem atentar-se que a mera disponibilização de ensino gratuito não é garantia de acesso e permanência dos alunos nas escolas, sendo necessárias medidas suplementares.

Paralelo a isso, dentre as maiores necessidades da educação do campo, está o entendimento das particularidades rurais na elaboração de políticas públicas. Assim, a presença de comunitários, alunos, professores, pescadores, e demais figuras típicas destas regiões, são de fundamental importância para a realização de políticas públicas que conversem com a peculiaridades da vida do campo.

No que tange a caracterização dos aspectos sociais, econômicos e culturais do complexo do Zé-Açú, evidenciou-se que a comunidade possui uma série de conquistas estruturais que as diferenciam de outras comunidades do entorno e do município de Parintins. Ao realiza a aproximação com algumas pesquisas que falam sobre a comunidade, percebeu-se que isto se dá pela sua articulação política em fazer “pelos próprias mãos”.

Este é um aspecto social e político dos moradores que desresponsabiliza o Estado de uma obrigação constitucional. Todavia, os benefícios como ruas pavimentadas, quadra poliesportiva, praça, escola, posto policial e demais estruturas se estendem como benefícios de usufruto coletivo pelos moradores e alunos, conquistas que são mérito e responsabilidade própria da comunidade, repercutindo de forma positiva na vida dos moradores.

Com relação aos aspectos culturais da comunidade, percebeu-se um envolvimento constante em festas regionais e religiosas, estas que demarcam uma linha tênue que vai do santo ao profano, uma característica muito comum nas comunidades tradicionais do Baixo Amazonas. Além disso, há uma presença muito forte de pessoas que ainda utilizam de práticas de cura, benzedeiros, parteiras e curadores. Foi detectado ainda, um povo que respeita de forma ferrenha as territorialidades da água, sol, matas e terra, sendo perceptível no convívio da comunidade horários pré-determinados (pela cultura do local) para pescar, trabalhar, plantar e caçar.

No que diz respeito a compreensão do contexto do transporte escolar fluvial no município de Parintins, este permitiu constatar um momento de suspensão das atividades do transporte escolar, visto que as medidas de segurança em torno da pandemia não permitiram a retomadas das aulas presenciais. Desta forma, com a suspensão das aulas, todo o transporte escolar, incluindo ônibus e barcos foram afastados das atividades de trabalho relacionados a escola da comunidade.

Em torno da suspensão das atividades escolares por conta da pandemia, convém destacar a iniciativa do município em dar continuidade as aulas na comunidade por meio do Programa “Aprendendo em casa nas ondas do rádio”, uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação que teve início no mês de abril para atender alunos da zona urbana e rural terra firme. A iniciativa foi bem recebida pelos professores, e implementada de forma parcial com os recursos do município.

O programa remonta o cenário da educação rural no Amazonas, este que se assemelha com as aulas ministradas pelo MEB, todavia o programa com uma nova roupagem trouxe profundas críticas por parte dos professores da comunidade, visto que para estes profissionais

o programa não alcança todos os alunos da escola, principalmente os alunos usuários do transporte escolar. Além disso, a iniciativa é pensada a partir de um modelo de educação a distância, esta que necessita de uma estrutura básica como energia elétrica e rádio, o que não é uma realidade dos alunos da comunidade.

Desta forma, pode-se concluir que esta iniciativa remonta um cenário de precarização do ensino público e irresponsabilidade do Estado em não efetivar uma política de educação que alcance a totalidade dos alunos. Além disso, a construção deste programa caracteriza um viés ideológico imediatista, o que compromete a realidade de outros profissionais que estão inclusos neste processo. Na ausência do alcance dos alunos que não moram na comunidade, os professores extraíram de seus próprios recursos para que as atividades do programa chegassem nas residências destes, fazendo desta forma o caminho inverso a qual foi pensado esta pesquisa.

Quanto a isso, convém destacar que os alunos que são usuário do transporte escolar, são crianças que moram em outras comunidades, cursam o ensino fundamental das séries iniciais e possuem de seis a doze anos de idade. Foi constatado que estes alunos em sua maioria não residem em comunidades vizinhas, mas moram em ramais e casas isoladas no entorno da comunidade. São alunos que em sua rotina possuem o trabalho com os pais como uma prioridade de suas vidas, sendo este um ensaio para sua vida adulta, concluindo-se que é comum que estes alunos assumam as profissões de seus pais, seja este agricultor ou pescador.

Ao compararmos os alunos do transporte escolar com os alunos residentes na comunidade, foi percebido que estes possuem um comportamento retraído, são tímidos e não interagem com os demais alunos facilmente. Em sua maioria são crianças que chegam cansadas e com fome em sala de aula. Isto se dá pelo fato de suas casas ficarem distantes do ponto embarque do transporte escolar.

Constatou-se por meio dos relatos dos professores que estes alunos possuem uma rotina que é incompatível para uma criança, sendo esta permeada por perigos e irregularidades, visto que o trajeto destes alunos não é realizado pela supervisão de um monitor, tampouco são acompanhados no caminho após o ponto de embarque. Esta rotina é resultado do fechamento das escolas multisseriadas nas proximidades das casas destes alunos, uma iniciativa tomada tendo em vista cortar gastos em torno da educação do campo.

No que diz respeito as condições do transporte escolar fluvial que faz o trajeto dos alunos para as escolas no complexo Zé-Açú. Identificou-se que este transporte possui uma série de irregularidades, estas que vão desde os repasses do governo até os municípios e, por conseguinte o pagamento dos funcionários que operam o transporte escolar.

Foi constatado que os alunos do transporte escolar possuem constantes faltas nas aulas em decorrência de quebra de peças, falta de pagamentos de condutores e condições climáticas. Tais aspectos, fazem com que o desenvolvimento escolar seja comprometido, uma vez que as aulas são interrompidas apenas para esses alunos. Há que se destacar ainda que estes alunos possuem um atraso escolar resultante da nucleação, visto que o processo de alfabetização destes foi realizado nas escolas multisseriadas.

No que se refere a análise das condições do transporte escolar fluvial que faz o trajeto dos alunos para as escolas no complexo Zé-Açú, constatou-se os seguintes aspectos do cotidiano dos alunos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem escolar: falta de comprometimento do poder público em repassar de forma honesta os repasses em torno do transporte escolar; o trajeto tortuoso realizado pelos alunos para chegar até a escola; falta de um monitor para acompanhar os alunos no trajeto escolar; distância das residências dos alunos em relação ao ponto de embarque; ausência de fiscalização no transporte de alunos; falta de itens de segurança como coletes e embarcações fora das diretrizes descritas pelo PNATE.

Tais aspectos influenciam em como estes alunos chegam em sala de aula, sendo apontado pelos professores como: desmotivados, cansados, em tempos de chuva chegam molhados e com fardamento sujo, tímidos, abatidos, e em decorrência do trajeto com fome. Estes aspectos são somados a uma dupla jornada, onde estes alunos trabalham em suas casas juntos aos pais e realizam o trajeto escolar para chegar até a escola.

Todos estes fatores permitem considerar que o trajeto escolar, bem como a rotina desses alunos, influencia em seus processos de ensino e aprendizado. Vale ressaltar, que isto resulta em alunos que não possuem o acompanhamento e desenvolvimento escolar necessário para concluir seus estudos, sendo comum o abandono escolar dentre estes como uma alternativa para apenas optar pela rotina de trabalho junto aos pais.

Esta realidade, expõe a realidade da educação do campo na comunidade Bom Socorro e se estende a muitas outras comunidades do interior do Baixo Amazonas. Realizar esta pesquisa foi um desafio, principalmente pelo fato de se estar buscando uma história que remonte o progresso da educação e da conquista individual de alunos que saem de suas residências em busca do aprendizado.

De posse do lápis e caderno embaixo do braço, se imaginou ver aluno enfrentando o banheiro do rio para chegar até a sala de aula, e assim, construir uma história de superação dos desafios que envolvem a educação. Todavia, o que se percebe são que poucos alunos concluem seus estudos em função da inoperância do Estado em assumir sua responsabilidade de efetivar

um direito básico que é a educação.

Neste cenário, desistir não é uma escolha, mas sim a única opção para quem se esgota de uma rotina cansativa, para quem não consegue lidar com o excesso de irregularidades no trajeto escolar. Sendo esta opção conduzida pela racionalidade capitalista de tirar do mercado aquilo que não é útil ao capital. Desta forma, entende-se que por estarmos submetidos a esta racionalidade dominante, sempre teremos que enfrentar tais desafios, estes que por sua vez sempre serão marcados pelo elitismo e segregação entre o urbano e rural. Porém, deve-se ser levado em consideração ao princípio do surgimento e movimento de luta em busca por uma educação do campo, que se fundamenta no fim de desigualdades, aprendizado de uma realidade regional, reconhecimento identitário e acesso à educação de qualidade.



Em plena selva, Brasil ao vivo, vive uma gente
gente que é nossa, lida na roça, gente valente
vence a corrente, vence, do rio bravo
e faz da selva mundo vazio, cheio de amor

Amazônia é Brasil, Raízes Cabocla.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD. INEP/MEC (coordenadores). **Indicadores de qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARAÚJO, Carlos Eduardo Freire. **Análise de eficiência nos custos operacionais de rotas do transporte escolar rural**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Transportes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2682>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ALBARADO, Edilson da Costa. **O significado das práticas de sustentabilidade socioambiental do GRANAV junto às comunidades ribeirinhas do município de Parintins (AM)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5351>. Acesso em: 08 out. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do Campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDEZ, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, 1999.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-115.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em 03 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispôs sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 03 set. 2019.

BRASIL. Lei Nº 11.947 de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em 03 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispôs sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em 03 set. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006. Recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em 03 set. 2019.

BRASIL (1996), Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao88.ht. Acesso em 28/05/2019.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao88.ht. Acesso em 28/05/2019.

BRASIL. Programa Nacional de Apoio ao Transporte escolar – PNATE. Instituído pela LEI Nº 10.880, DE 9 DE JUNHO DE 2004. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>. Acesso em 28/05/2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-educacao-basica. Acesso em 03 set. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 27 de março de 2008. Reexaminou o Parecer CNE/CEB nº 23/2007. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em 03 set. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-266.

CALDART, Roseli Salete. **Momento atual da educação do campo**. [2019?] Disponível em: <http://www.nead.org.br/index.php?acao=artigo&id=27>. Acesso em 03 set. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERANDES, Bernardo Mançano *et al.* **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

CASA FAMILIAR RURAL DA VILA AMAZÔNIA TERÁ GESTÃO COMPARTILHADA. Prefeitura de Parintins, 2017. Disponível em: <https://www.parintins.am.gov.br/?q=277-conteudo-50635-casa-familiar-rural-da-vila-amazonia-tera-gestao-compartilhada>. Acesso em: 08 out. 2019.

CORREA, Rosimay. **Festa de santo: o pagamento de promessas em Parintins – am.** MANAUS: EDUA, 2011.

Deputados denunciam transporte escolar no Amazonas. **Portal do Holanda**, Amazonas, 02 de mar. 2019. Disponível em: <https://www.portaldoholanda.com.br/aleam/deputados-denunciam-falta-de-transporte-escolar-no-interior-do-amazonas>. Acesso em: 03 de jun. de 2019.

DIAS, Fabrício Souza. **A participação dos sujeitos do campo Amapaense na construção do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA).** In: MARTINS, Maria de Fátima Almeida; RODRIGUES, Sonia da Silva (orgs.). PRONERA: experiências de gestão de uma política pública. São Paulo: Compacta, 2015.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966).** Campinas: Autores Associados, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevêdo. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FOPINECAF. Parintins, 2019. Disponível em: <https://fopinecaf.blogspot.com/>. Acesso em: 08 out. 2019.

FRAXE, T. de J. P; PEREIRA, H. dos S; WITKOSKI, A. C. **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais.** Manaus: EDUA, 2007.

FUNDAÇÃO AMAZONAS SUSTENTÁVEL. Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) **Recortes e cenários educacionais em localidades rurais ribeirinhas do Amazonas.** / Fundação Amazonas Sustentável; fundo das Nações Unidas para Infância. – Manaus: Fundação Amazonas Sustentável, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE Indígena, 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 12/05/2019.

GAVIOLI, Edilene Vargas. **O cotidiano das crianças usuárias do transporte escolar e a educação do campo em Buritis/RO.** 2016, 64 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ariquemes, 2016. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1120>. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

GRZYBOWSKI, Candido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo.** Petrópolis: Vozes, 1987.

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

HORTA, José Silvério Baia. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). **Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 195-239.

JÚNIOR VILHENA, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma educação do campo. *In*: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortes, 2012. p. 169-192.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEINEKER, M. S.L; ABREU, C. B. M de. **Educação do campo e os textos constitucionais: Um estudo a partir da constituição federal de 1934, IX ANPED, sul; seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012, 13 p.** Disponível em: www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772. Acesso em: 08 out. 2019.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir**. Estudos Avançados, 2002.

MAIA, Eni Marisa. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos**. Em Aberto. Brasília: v. 1, n. 9, p. 27-33, 1982. ISSN: 2176-6673. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1403/137>. Acesso em: 08 out. 2019.

MARIALVA, Maria Elcineide de Albuquerque. **PRONERA: política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251097> . Acesso em 03 set. 2019.

MARTINS, Ana Cristina Fernandes. **Entre picadas e trilhas: trajetória de famílias em áreas de assentamento em Manaus - AM**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-06112013-15497/>. Acesso em: 08 out. 2019.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, Pajés, Santos e Festas: catolicismo popular e controle eclesialístico**. Belém: CEJUP, 1995.

MEIRELLES FILHO, João. **O livro de ouro da Amazônia: mitos e verdades sobre a região mais cobiçada do planeta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MELO, André de Oliveira. **Educar para a sustentabilidade: a experiência da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos - Amazonas**. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2482>. Acesso em: 08 out. 2019.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. São Paulo: Oficinas Gráficas dos irmãos Ferraz, 1930.

MOLINA, Monica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. *In*: FERANDES, Bernardo Mançano *et al.* **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

MPF/AM quer que empresa contratada pelo Governo do AM forneça transporte escolar a alunos de aldeia indígena em Tefé. **Amazônia, notícia e informação, Amazonas**, 12 de jun. de 2006. Disponível em: <https://amazonia.org.br/2016/05/mpfam-quer-que-empresa-contratada-pelo-governo-do-am-fornece-transporte-escolar-a-alunos-de-aldeia-indigena-em-tefe>. Acesso em: 03/05/2019.

NASCIMENTO. Dilson Gomes. **Entre a terra e a água: modo de vida camponês no médio Rio Amazonas, Parintins-AM**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5354>. Acesso em: 08 out. 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAIVA, Marlúcia Menezes de (org.). **Escolas Radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2009.

PASSOS, Maria das Graças; MELO, André de Oliveira. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. *In*: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortes, 2012. p. 238-250.

PINHEIRO, Theo Goulart Bravo Santos. Diagnóstico do Transporte Escolar Rural Público no Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública). Programas de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2489/1/tese_6665 DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20FINAL%20-%20THEO%20GOULART%20BRAVO%20S.%20PINHEIRO.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

Professores(as) têm trabalho triplicado durante a pandemia e pouco apoio do governo. **Sindicato m defesa da Escola Pública**. 14 de out. de 2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/professoras-tem-trabalho-triplicado-durante-a-pandemia-e-pouco-apoio-do-governo/>. Acesso em: 02 de jun. 2021.

PRONATEC/ FIC: inicia Curso de Criador de Peixes em Viveiros Escavados no interior. Portal do IFAM, Parintins, 2012. Disponível em: <http://www.ifam.edu.br/cpa/noticias/1360-pronatec-fic-inicia-curso-de-criador-de-peixes-em-viveiros-escavados-no-interior.html>. Acesso em: 08 out. 2019.

REIS, José João. **Tambores e Tremores: A Festa Negra na Bahia na Primeira Metade do Século XIX**. *In*: CUNHA, Maria Clementina Pereira. Carnavais e outras f(r)estas: ensaios de história social da cultura. Campinas (SP): Unicamp, Cecult, 2008.

RIBEIRO, Marlene. **Educação do campo**: Embate entre movimento camponês e estado. Educação em Revista / Belo Horizonte / v.28 /n.01 / p.459-490 | mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf. Acesso em: 13/10/14.

RIBEIRO, R. A.; ESTELLES, R. S. **A pesquisa transporte escolar rural**: levantando dados qualitativos como subsídio às políticas públicas. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM TRANSPORTES, 23, 2009, Vitória, ES. Anais. p. 1-15. Disponível em: http://www.cbtu.gov.br/monografia/2009/trabajos/artigos/gestao/3_356_AC.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém**: riquezas construindo a Belle Époque (1870-1912). 3. ed. Belém: Editora Paka-Tatu, 2010.

SAWAYA, Sandra Maria. **Desnutrição e baixo rendimento Escolar**: Contribuições Críticas. Estudos Avançados, 2006.

SEPROR E IFAM FIRMARAM COOPERAÇÃO. Portal do IFAM, Parintins 2012. Disponível em: <http://www.ifam.edu.br/cpa/noticias/575-sepror-e-ifam-assinaram-parceria.html>. Acesso em: 08 out. 2019.

SILVA, Marcelle Ivie da Costa. **Amazônia e política de defesa no Brasil** (1985-2002). 2004. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279419>. Acesso em: 8 out. 2019.

SILVA, Charlene Maria Muniz da. **Territorialidades rurais no município de Parintins**: habitus, circularidade da cultura e ethos ambiental na localidade do Zé Açú. 2015. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4066>.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SOUZA, Nilciana Dinely de. **O processo de urbanização da cidade de Parintins (AM)**: evolução e transformação. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-23102013-120716/publico/2013_NilcianaDinelyDeSouza_VCorr.pdf. Acesso em: 08 out. 2019.

SOUZA, Rosana Ramos de; NETO, Luiz Bezerra Neto. **EDUCAÇÃO NO CAMPO**: um estudo da política de nucleação no assentamento Vila Amazônia. In: Anais do X Seminário de HISTEBDR; 18-16 de jul. UNICAMP, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1111-2850-1-pb.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

SPINOLA, Henriqueta Barbosa. **O ribeirinho**: ontem e hoje na defesa do peixe no Amazonas. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253330>. Acesso em: 08 out. 2019.

VASCONCELOS, Maria Eliane de O. **Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://www.sabedorapolitica.com.br/products/educacao-do-campo-no-amazonas-historia-e-dialogos-com-as-territorialidades-das-aguas-das-terras-e-das-florestas>.

Acesso em: 15 ago. 2019.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos. **Da educação rural à educação do campo no Amazonas: rupturas e permanências.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/69200>. Acesso em: 08 out. 2019.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos; BORGES, Heloisa da Silva. O Pronera como política para Educação do Campo. *In*: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas.** São Paulo: Cortes, 2012. p. 293-358.

TÁVORA FILHO, Almir Fernandes; LEITE, Pedro Sisnando. **A estratégia do desenvolvimento rural integrado.** *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 159 a 182, mar. 1978. ISSN 1982-3134. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7471>. Acesso em: 08 out. 2019.

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

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas.** 2017. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://www.sabedorapolitica.com.br/products/educacao-do-campo-no-amazonas-historia-e-dialogos-com-as-territorialidades-das-aguas-das-terras-e-das-florestas/>. Acesso em: 08 out. 2019.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo.** *Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.72, p.121-135, 2007.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Resultados do I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas.** *In*: Anais/Seminário Educação no Meio Rural. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1983.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista



Universidade Federal do Amazonas
 Campus Vale do Rio Madeira
 Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
 Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista com os Professores do Complexo do Zé Açú

Bloco I – Perfil dos Professores

1. Sexo feminino masculino
2. Idade: _____
3. Escolaridade: Ensino Fundamental Ensino Médio Graduação Especialização
4. Tempo de serviço: _____
5. Carga horária: 20h 40h 60h
6. Regime de Trabalho: Efetivo Contrato temporário

Bloco II – Percepção dos Professores sobre o Transporte Escolar Fluvial

1. Você poderia relatar sobre o cotidiano escolar? Comente:
2. Você conhece alguma política pública de auxílio ao transporte escolar rural? Comente:
3. Dos alunos que precisam utilizar o transporte escolar para chegar à escola, você percebe que eles sentem mais dificuldades quando comparados aos outros alunos? Comente:
4. Com relação ao comportamento destes alunos, você consegue identificar alguma dificuldade nas aulas e atividades? Comente:
5. Você encontra dificuldades para desenvolver seu trabalho com estes alunos? Comente:
6. Durante seu tempo de serviço, você já presenciou algum tipo de irregularidade no transporte destes alunos? Comente:
7. Os alunos costumam relatar ou justificar dificuldades em atividades escolares decorrentes das viagens necessárias para chegar até a escola? Comente:
8. Você acredita que as viagens influenciam na aprendizagem dos alunos? Comente:

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

Convidamos o(a) senhor(a) para participar, como voluntário e sem remuneração, da pesquisa intitulada “**ENFRENTA O BANZEIRO QUE HOJE TEM AULA**”, que será realizada no município de Parintins-AM. A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/ UFAM, pela pesquisadora Samuel Anselmo Filho, email: Samuelanselmofilho@gmail.com; sob orientação da professora Dra Eulina Maria Leite Nogueira, e-mail: eulinanog@hotmail.com, com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – São Pedro, Humaitá – Amazonas – CEP: 69800–000, telefone (97) 3373-1180, telefone (97) 3373-1180. Esta pesquisa tem como **objetivo geral** analisar as políticas públicas de transporte escolar na Amazônia e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do complexo do Zé Açú no município de Parintins/Amazonas e como **objetivos específicos**: 1) analisar as políticas públicas de educação em relação ao transporte escolar; 2) conhecer o contexto do transporte escolar fluvial no município de Parintins; 3) caracterizar os aspectos sociais, econômicos e culturais do complexo Zé-Açú; 4) identificar e analisar as condições do transporte escolar fluvial que fazem o trajeto dos alunos para as escolas no complexo Zé-Açú para identificar as influências no cotidiano e processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Justifica-se esse trabalho tendo em vista os **benefícios esperados** que visam possibilitar que este estudo se reveste de relevância social e acadêmico-científica, uma vez que será possível entender as condições do transporte fluvial que fazem o trajeto dos alunos, contribuindo para os estudos sobre a educação na Amazônia, tendo em vista a carência expressiva de pesquisas em relação ao transporte fluvial de alunos.

Para tentarmos alcançar nossos objetivos, realizaremos **observações e entrevistas semiestruturadas** com professores, profissionais do transporte escolar e responsáveis pelos alunos. **Os critérios de escolha dos participantes são:** para professor (a) – ser professor da escola por pelo menos 2 (dois) anos; para os profissionais do transporte escolar que atendem a área do complexo Zé-Açú – ser responsável direto no transporte dos alunos diariamente; para os responsáveis pelos alunos – ser responsável legal de alunos na escola.

Toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos e/ou desconfortos**. Os riscos quanto a essa pesquisa estão relacionados à entrevista. Nela o senhor(a) poderá se sentir constrangido por uma pergunta que o senhor (a) poderá responder ou não. Na tentativa de minimizar tais riscos, algumas medidas serão tomadas: as entrevistas ocorrerão em um local reservado e **sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo** – mesmo com a publicação dos resultados. Além disso, a realização desta pesquisa poderá ser **suspensa/interrompida sem nenhuma penalização**, a seu critério, por quaisquer motivos ou caso a pesquisa em desenvolvimento gere conflitos e/ou qualquer tipo de mal-estar dentro da comunidade escolar ou a comunidade em geral.

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS no



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, 983, São Francisco, Humaitá/AM. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à **indenização** por dano. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 19).

Serão empregadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido **ressarcimento** diante de eventuais despesas dela decorrentes. Assim, será assegurado ao participante da pesquisa, **ressarcimento** na forma de compensação financeira de despesas decorrentes desta pesquisa. Além disso, essa pesquisa **não trará nenhum tipo de despesas aos participantes**, o deslocamento será realizado pela pesquisadora, uma vez que as entrevistas serão realizadas na própria escola. Serviços como material para coleta de dados em campo e todos os demais possíveis gastos serão todos fornecidos pela pesquisadora em parceria com a Instituição a qual está vinculada.

Ressaltamos também que esta **pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa** – CEP que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde) e pela **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa** – Conep que está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). Ela foi criada pela Resolução do CNS 466/12 como uma instância colegiada, de natureza consultiva, educativa e formuladora de diretrizes e estratégias no âmbito do Conselho. Além disso, é independente de influências corporativas e institucionais. O CONEP tem como principal atribuição o exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. Como missão, elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos de pesquisa e coordena a rede de Comitês de Ética em Pesquisa das instituições.

Como participante, você terá garantido acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa – CEP CEP/UFAM, localizado na Rua Teresina, 495-



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades **UFAM**



Adrianópolis- Manaus –Am, telefone (92) 3305-1181 RAMAL 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Em horário comercial.

Consentimentos pós-informações,

Eu _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador Samuel Anselmo Filho quer fazer e porque precisa da minha colaboração, entendi a explicação. Por isso eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não receberei nenhuma remuneração e que posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em **duas vias** que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via para cada um de nós.

O participante aceita colaborar com a pesquisa, assim como autoriza o uso da sua imagem e/ou áudio para fins da publicação da pesquisa, sendo seu uso restrito à análise de dados e posteriormente o descarte do material?

() SIM, EU AUTORIZO () NÃO , EU NÃO AUTORIZO

Humaitá ____ de _____ de 20__

 Participante da pesquisa

 Samuel Anselmo Filho
 (Pesquisador responsável)

Impressão do dedo polegar
 Caso não saiba assinar

 Profª Drª Eulina Maria Leite Nogueira
 (Orientadora da pesquisa)

ANEXO A - Termo de Anuência



PREFEITURA DE PARINTINS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA ESPECIAL DE ENSINO E APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

MEMO. Nº 015/2019 – GEAPED / SEMED

Parintins, 23 de julho de 2019.

Ao Ilmo. Sr.
SAMUEL ANSELMO FILHO

Prezado Senhor,

Considerando a solicitação contida no documento enviado à Secretaria Municipal de Educação, propondo a aplicação de entrevistas aos professores e profissionais que atuam em Escolas do Campo, especificamente nas escolas pertencentes ao PA – Vila Amazônia - Polo Zé Açú, informamos a Vossa Senhoria que seu pedido foi deferido pelo Senhor Secretário para realizar a atividade solicitada.

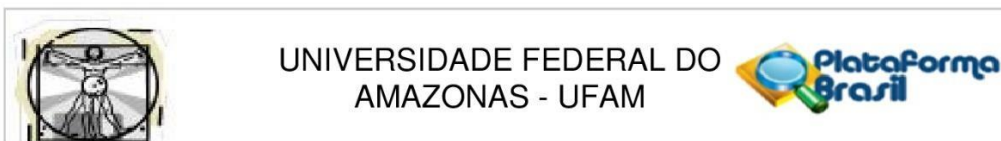
Sendo o que se apresenta para o momento reiteramos votos de estima e consideração.

Atenciosamente

Prefeitura Municipal de Parintins

Maria Walda Maciel
Gerente Especial de Ensino e Apoio
Técnico Pedagógico
Portaria nº 162/2017 - SEMED

ANEXO B – Comprovante de Submissão no Comitê de Ética



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENFRENTA O BANZEIRO QUE HOJE TEM AULA

Pesquisador: Samuel Anselmo Filho

Versão: 1

CAAE: 24048519.5.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 138554/2019

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

Informamos que o projeto ENFRENTA O BANZEIRO QUE HOJE TEM AULA que tem como pesquisador responsável Samuel Anselmo Filho, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal do Amazonas - UFAM em 23/10/2019 às 14:59.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com