

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Zilda Gláucia Elias Franco

**Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá
(Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular**

Doutorado em Educação: Currículo

**São Paulo
2018**

Zilda Gláucia Elias Franco

**Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá
(Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação: Currículo, sob a orientação da Profa. Dra. Branca Jurema Ponce.

**São Paulo
2018**

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

À Amanda e ao Matheus,
filhos amados, e à Sebastiana, minha mãe,
alicerces da minha vida. Obrigada por tudo!

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela concessão da bolsa de pesquisa e à Fundação São Paulo – FUNDASP, mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, pelos descontos concedidos às semestralidades do curso de doutorado em Educação: Currículo.

AGRADECIMENTOS

Aprendi que se depende sempre de tanta, muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de tantas pessoas. É tão bonito quando a gente sente, que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar.

Luiz Gonzaga Junior – Gonzaguinha

Nesta escrita, expresso meus agradecimentos e sinto uma prazerosa e saudável responsabilidade em agradecer a Deus, pela graça da vida, pela fé e pela coragem concedida em todos os momentos, oportunizando-me sempre novas aprendizagens, individuais e coletivas.

Lembrar todas as pessoas com as quais encontrei e aprendi na tessitura desta pesquisa, aqueles que, de alguma forma, me fizeram companhia nas mais distintas passagens que a vida me proporcionou, em viagens e travessias, seja nos barcos, em caminhos de água, nas estradas, seja nos diálogos, em caminhos de conhecimento, seja nos pensamentos, na memória e no afeto – é recordar todo o caminho trilhado nos últimos quatro anos.

Agradeço a todos os envolvidos na Educação do Campo do município de Humaitá, especialmente à Secretaria Municipal de Educação, à Coordenação do Campo e à comunidade escolar, aos educadores e às educadoras, aos gestores e às gestoras, aos pais, aos educandos e às educandas, que me receberam de braços abertos – sujeitos que expressaram sua grandeza ética, social, pedagógica, política e cultural.

Agradeço à minha família, meu refúgio e porto seguro, que, pacientemente, sempre esteve ao meu lado e compreendeu minhas ausências, dando apoio e suporte para o desenvolvimento deste trabalho. Amo vocês!

Elias, obrigada pelo amor e pelo cuidado nos momentos mais difíceis.

À minha querida orientadora, Branca Jurema Ponce, pelo apoio incondicional durante esta jornada, pelos seus conhecimentos, pela convivência e pelo cuidado além das questões acadêmicas.

Aos professores Alípio Casali e Maria Antônia de Souza, pela leitura respeitosa e pelas valiosas contribuições na minha banca de qualificação. Toda minha admiração e respeito pelos pesquisadores que são.

Aos professores Antônio Chizzotti, Marina Graziela Feldmann e Evandro Ghedin, pela disposição e pela disponibilidade em participar da banca de defesa. Suas contribuições em relação à minha formação engrandecem a minha prática como educadora.

À colega Cida e aos professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelos longos diálogos envoltos de conhecimento e criticidade, aprendi muito!

Ao Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular – GEPEJUC, pela troca de experiências, pelos debates em sala de aula, pelo diálogo com autores que juntos fomos conhecendo, pela convivência presencial e por meio das redes sociais; de maneira especial, à Juliana e Saray, companheiras do dia a dia e de pesquisa.

À Universidade Federal do Amazonas e ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, por me conceder a oportunidade de cursar o Doutorado de forma integral, particularmente aos companheiros que contribuíram com as oficinas nos momentos de reflexão-ação e com as informações importantes que constam no texto.

Não poderia ter cursado o Doutorado sem o auxílio da Fundação do Estado do Amazonas – FAPEAM, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Esses órgãos foram fundamentais no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a todas as pessoas que dividiram comigo o valor da amizade, acompanhando-me e auxiliando-me nesse período, em especial aos novos amigos que conquistei no caminho do curso na PUC/SP; às “AMIGAS” de Tangará da Serra (MT) e àqueles e àqueles que fazem parte do meu dia a dia em Humaitá. Sempre me alegraram com mensagens de otimismo, me fizeram rir, dividiram aprendizado, momentos de aflição e de muitas conquistas.

Entre tantos amigos e amigas, tive o acolhimento em novos lares, repleto de cuidado e de aconchego. Obrigada queridas Eulina, Marise, Márcia e Clarice, pelo acolhimento nos momentos que estive em São Paulo!

Obrigada a todos!

RESUMO

Esta tese, intitulada *Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular*, buscou construir compreensões coletivas sobre a prática curricular no diálogo com professores e gestores das escolas localizadas no campo e com os gestores da rede do Município de Humaitá - Sul do Amazonas, à luz do conceito de justiça curricular. O estudo, vinculado à Linha de Pesquisa *Políticas Públicas e Reformas Educacionais* do Programa de Pós-Graduação em *Educação: Currículo* da PUC/SP, foi elaborado no contexto das pesquisas do Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC) do CNPq-PUC/SP e adotou como referencial teórico a proposta de Educação do Campo a partir dos conceitos de Caldart (1997, 2008, 2009), Caldart et al. (2012), Souza (2012, 2016a, 2016b), Freire (1977, 1983, 2001, 2002), Arroyo (1982, 1999a, 2006, 2011, 2012), e da justiça curricular por meio das contribuições dos estudiosos do currículo (APPLE, 1989, 2017; TORRES SANTOMÉ, 2013; GIMENO SACRISTÁN, 2000; ARROYO, 1999b, 2007, 2011, 2012; PONCE, 2006, 2016, 2018; CONNELL, 1995; ESTÊVÃO, 2002, 2004), que fundamentaram o diálogo com o material recolhido na pesquisa de campo. Optou-se pela metodologia da investigação participativa em sua articulação com a educação a partir de Thiollent (2011), Chizzotti (2013), Diniz-Pereira e Zeichner (2011), Brandão e Streck (2006) e Brandão (1999). A proposta metodológica concretizou-se com a parceria da equipe da Secretaria de Educação Municipal de Humaitá - AM, com 186 educadores da Educação do Campo distribuídos entre as 58 escolas, pais e educandos. Foram feitas análises de documentos, entrevistas semiestruturadas, momentos programados com os educadores de reflexão-ação, realização de visitas às comunidades. Buscou-se realizar escutas sensíveis das vozes dos sujeitos que constituíram o campo da pesquisa em busca de compreensão da realidade. O estudo identificou que o modelo de educação praticado nas escolas é rural, oferece um currículo que visa “transportar” o contexto urbano para as escolas do campo, a começar pelo calendário escolar até o modelo pedagógico, que desconhece, em sua ação e proposição, as características e as necessidades das comunidades, assim como a de seus sujeitos. Na tessitura desta pesquisa, pôde-se compreender que a construção da justiça curricular é processual, é enfrentamento cotidiano das contradições e pressupõe a ascensão da conscientização no processo educativo. No caso de Humaitá (AM), poderá dar-se a partir da afirmação da concepção e da prática da Educação do Campo, entendendo que a justiça curricular caminha na direção da superação das desigualdades e do respeito às diversidades. O conhecimento produzido a partir da prática desta pesquisa participativa pretende contribuir com a educação do povo humaitaense, de forma a valorizar seu modo de vida, seus saberes e seu valor cultural na construção da sua identidade.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas do campo. Prática curricular. Justiça Curricular. Humaitá-AM.

ABSTRACT

This thesis, entitled *A look at schools located in the Municipality of Humaitá (Southern Amazonas): in search of curricular justice*, sought to build collective understandings about curricular practice in dialogue with teachers and managers of schools located in the field and with the managers of the network of the Municipality of Humaitá - Souther Amazonas, in the light of the concept of curricular justice. The study, linked to the Research Line Public Policies and Educational Reforms of the Postgraduate Program in Education: Curriculum of PUC/SP, was elaborated in the context of the research of the Group of Education and Research in Curricular Justice (GEPEJUC) of CNPq-PUC / SP and adopted as theoretical framework the proposal of Field Education from the concepts of Caldart (1997, 2008, 2009), Caldart et al. (2012), Souza (2012, 2016a, 2016b), Freire (1977, 1983, 2001, 2002), Arroyo (1982, 1999a, 2006, 2011, 2012), and curricular justice through the contributions of curriculum scholars (APPLE, 1989, 2017; TORRES SANTOMÉ, 2013; GIMENO SACRISTÁN, 2000; ARROYO, 1999b, 2007, 2011, 2012; PONCE, 2006, 2016, 2018; CONNELL, 1995; ESTÊVÃO, 2002, 2004), which grounded the dialogue with the material collected in the field research. We chose the methodology of participatory investigation in its articulation with education from Thiollent (2011), Chizzotti (2013), Diniz-Pereira and Zeichner (2011), Brandão and Streck (2006) and Brandão (1999). The methodological proposal materialized with the collaboration of the team of the Municipal Education Secretariat of Humaitá-AM, with 186 educators of the Field Education distributed among 58 schools, parents and students. We analyzed documents, semi-structured interviews, action-reflection scheduled moments with educators, and visits to the communities were carried out. We sought to make sensitive listening of the voices of the subjects that constituted the field of research in order to understand the reality. The study identified that the model of education practiced in schools is rural, it offers a curriculum that aims to ‘transport’ the urban context to the field schools, starting with the school calendar to the pedagogical model, which does not know, in its action and proposition, the characteristics and the needs of the communities, as well as of their subjects. In the context of this research, it was possible to understand that the construction of curricular justice is procedural, it is a daily confrontation of contradictions and presupposes the rise of awareness in the educational process. In the case of Humaitá (AM), it can be based on the affirmation of the conception and practice of Field Education, understanding that curricular justice is moving towards overcoming inequalities and respect for diversity. The knowledge produced from the practice of this participatory research aims to contribute to the education of the people from Humaitá, in order to value their way of life, their knowledge and their cultural value in the construction of their identity.

Keywords: Field Education. Field schools. Curricular practice. Curricular justice. Humaitá-AM.

RESUMEN

La presente tesis, titulada *Una mirada sobre las escuelas ubicadas en el campo del Municipio de Humaitá (la cual se encuentra situada en el Sur del Amazonas): en busca de la justicia curricular*, tuvo como principal objetivo la construcción de comprensiones colectivas sobre la práctica curricular en el diálogo con profesores y gestores de las escuelas situadas en el campo y con los propios gestores de la red del Municipio de Humaitá - Sur del Amazonas, a la vista del concepto de justicia curricular. El estudio, el cual está vinculado a la Línea de Investigación en Políticas Públicas y Reformas Educativas del Programa de Post-Graduación en Educación: Currículo de la PUC / SP, fue realizado en el contexto de las investigaciones del Grupo de Educación e Investigación en Justicia Curricular (GEPEJUC) del CNPq-PUC / SP adoptando como referencial teórico la propuesta de Educación del Campo partiendo de los conceptos de Caldart (1997, 2008, 2009), Caldart et al. (2006), Souza (2012, 2016a, 2016b), Freire (1977, 1983, 2001, 2002), Arroyo (1982, 1999a, 2006, 2011, 2012), además de la justicia curricular a través de las contribuciones de los estudiosos del currículo (APPLE, 1989, 2017; TORRES SANTOMÉ, 2013; GIMENO SACRISTÁN, 2000; ARROYO, 1999b, 2007, 2011, 2012; PONCE, 2006, 2016, 2018; CONNELL, 1995; ESTÊVÃO, 2002, 2004) quienes realizaron una fundamentación del diálogo con el material recogido en la investigación de campo. En el presente estudio se optó por la utilización de una metodología de investigación participativa en su articulación con la educación partiendo de Thiollent (2011), Chizzotti (2013), Diniz-Pereira y Zeichner (2011), Brandão y Streck (2006) y Brandão (1999). La propuesta metodológica se concretó con la asociación del equipo de la Secretaría de Educación Municipal de Humaitá - AM, siendo 186 educadores de Educación del Campo distribuidos entre las 58 escuelas, padres y educandos. Posteriormente, se realizaron análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas, momentos programados con los educadores de reflexión-acción, realización de visitas a las propias comunidades. En esta investigación se buscó realizar escuchas sensibles de las voces de los sujetos que constituyeron el campo de la investigación en busca de comprensión de la realidad. En los resultados del estudio se identificó que el modelo de educación practicado en las escuelas es rural, ofrece un currículo que pretende "transportar" el contexto urbano a las escuelas del campo, empezando por el calendario escolar hasta el modelo pedagógico, el cual desconoce, en su acción y proposición, las características y las necesidades de las comunidades, así como las de sus sujetos. En la tesis de esta investigación, se pudo comprender que la construcción de la justicia curricular es procesal, por tanto, un enfrentamiento cotidiano de las contradicciones y presupone el ascenso de la concientización en el proceso educativo. En el caso de Humaitá (AM), podrá darse a partir de la afirmación de la concepción y de la práctica de la Educación del Campo, entendiendo que la justicia curricular camina en la dirección de la superación de las desigualdades y del respeto a las diversidades. El conocimiento producido comenzando de la práctica de esta investigación participativa pretende contribuir con la educación del pueblo humaitaense, de tal forma, para valorar su modo de vida, sus saberes y su valor cultural en la construcción de su propia identidad.

Palabras clave: Educación del Campo. Escuelas del campo. Práctica curricular. Justicia Curricular. Humaitá-AM.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estudantes a caminho da escola.....	70
Figura 2 - Localização de Humaitá e mesorregiões no Estado do Amazonas.....	72
Figura 3 - Rio Madeira	74
Figura 4 – Praia do Rio Ipixuna.....	76
Figura 5 - Organograma Funcional da Secretaria Municipal de Educação e Desportos – SEMED	80
Figura 6 - Município de Humaitá – Comunidades	86
Figura 7 - Organograma funcional da Coordenação do Campo.....	87
Figura 8 - Comunidade Floresta - Lago do Uruapiara.....	94
Figura 9 - Escolas localizadas no campo.....	95
Figura 10 – Balsa escola.....	96
Figura 11 - Lago do Antônio	99
Figura 12 – Momentos Reflexão-ação	110
Figura 13 – Chegada à comunidade	115
Figura 14 - Meninas brincando de bambolê	117
Figura 15 - O caminho da escola para casa	119
Figura 16 - Sala de aula	124
Figura 17 – Transportes utilizados para chegarem a escola	134
Figura 18 – Alunas aguardando o barco.....	135
Figura 19 - Alimentos na cozinha de uma escola do campo	137
Figura 20 - Que caminhos nós construímos?.....	151
Figura 21 – Prática pedagógica	153
Figura 22 - Meninos do Campo.....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fundamentos da Educação Rural e Educação do Campo	52
Quadro 2 – Estrutura Física da SEMED.....	79
Quadro 3 - Documentação analisada	106
Quadro 4 - Momentos de reflexão-ação	108
Quadro 5 - Visita às escolas/Polos- Cronograma	111
Quadro 6 - Plano de ação construído com o grupo	188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fatores centrais entre as preocupações expressas pelos sujeitos	122
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados das escolas municipais da área urbana de Humaitá – 2017	82
Tabela 2 - Dados das escolas municipais da Coordenação Indígena- Humaitá – 2017	83
Tabela 3 - Número de escolas localizadas no campo no município de Humaitá – 2015	84
Tabela 4 - Número de escolas localizadas no campo no município de Humaitá – 2016	84
Tabela 5 - Polo I	88
Tabela 6 - Polo II	89
Tabela 7 - Polo III	89
Tabela 8 - Polo IV	89
Tabela 9- Polo V	90
Tabela 10 - Polo VI: Balsa Escola	90
Tabela 11 - Polo VII	90
Tabela 12 - Polo VIII	90
Tabela 13 - Polo IX	91
Tabela 14 - Polo X	91
Tabela 15 - SEMED – Coordenação da Área do Campo	104
Tabela 16 - Escolas, professores e gestores	105
Tabela 17 - Número de educadores efetivos e contratados - 2017	146

LISTA DE ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Mestres dos Excepcionais
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFRs	Casas Familiares Rurais
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONCLAT	Congresso Nacional da Classe Trabalhadora
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EDURURAL-NE	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAEST	Faculdade de Educação de Tangará da Serra
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GEPEJUC	Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAM	Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IEB	Instituto Internacional de Educação do Brasil
IFAM	Instituto Federal de Educação
INCRA	Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MANGABAFEST	Festival Folclórico de Humaitá
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPC	Movimento de Cultura Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDSL	Plano de Desenvolvimento Sustentável
PEE	Plano Estadual de Educação

PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Planejamento Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECAD	Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desportos
SEMUPI	Secretaria Municipal dos Povos Indígenas
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
UAA	Universidad Autónoma de Asunción
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E JUSTIÇA CURRICULAR	33
1.1 Antecedentes da Educação do Campo	33
1.2 A Educação do Campo	49
1.3 Justiça curricular	56
2 CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM HUMAITÁ, SUL DO AMAZONAS	70
2.1 O Município de Humaitá: história, cultura e identidades	72
2.2 A rede escolar	78
2.2.1 Coordenação da Área urbana	81
2.2.2 Coordenação da Área Indígena	82
2.2.3 Coordenação da Área do Campo	83
2.3 O Plano Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação	92
2.4 As escolas localizadas no campo	93
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: FIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	99
3.1 A pesquisa participativa	101
3.1.1 A pesquisadora	103
3.1.2 Os sujeitos participantes	104
3.2 Elementos da abordagem qualitativa	105
3.2.1 A pesquisa exploratória: diário de uma viagem	113
3.2.2 Redefinindo o caminho	122
4 A PRÁTICA CURRICULAR DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ	124
4.1 Atendimento às necessidades da região	128
4.2 Salas multisseriadas, formação continuada, exercício e contrato dos educadores	139
4.3 Clareza e respeito à autonomia dos profissionais da Educação	147
4.4 Avanços em direção à Educação do Campo e à justiça curricular: fios e desafios	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160

APÊNDICES	178
ANEXOS	200

INTRODUÇÃO

*Ando devagar
 Porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 [...]
 Hoje me sinto mais forte,
 Mais feliz, quem sabe,
 Eu só levo a certeza
 De que muito pouco sei,
 [...]
 Conhecer as manhas
 E as manhãs
 O sabor das massas
 E das maçãs
 É preciso amor
 Pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder seguir
 É preciso chuva para florir
 [...]
 Cada um de nós compõe
 A sua própria história
 E cada ser em si
 Carrega o dom de ser capaz
 De ser feliz*

Renato Teixeira

Na composição da minha trajetória, passei por muitos momentos de crescimento como ser humano e educadora; construí uma história de vida e de trabalho que me dá muitas alegrias, por isso assumo a primeira pessoa em alguns desdobramentos do que registro neste texto.

Aos nove anos de idade, sai do Mato Grosso do Sul em direção a Tangará da Serra/MT e, ali, realizei os meus estudos no Ensino Fundamental I e II e no Magistério, em escolas públicas, fortemente influenciada por minha mãe, que havia interrompido seus estudos no segundo ano do Ensino Médio, antes de efetivar o sonho de ser professora. Ao concluir o curso de Magistério, em 1990, fui trabalhar na Associação de Pais e Mestres dos Excepcionais (APAE), ajudando no atendimento às crianças nas atividades de psicomotricidade. Realizei vários cursos e aprendi muito, por meio de palestras, de leituras e de grupos de formação, encantando-me cada vez mais com a educação das crianças pequenas. O desejo da minha mãe havia me conquistado e fazia parte de mim. Em 1991, iniciei o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação de Tangará da Serra (FAEST).

Durante doze anos (1997-2009), desenvolvi o trabalho em uma escola privada, como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em seguida, como coordenadora pedagógica. Nesse caminho, consegui a oportunidade de lecionar no Ensino Médio e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas. No ano de 2000, iniciei a especialização

em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), onde convivi com pessoas que me ensinaram muito, e essa troca de experiências trouxe mudanças de postura e novos sonhos.

O objetivo de ser Mestre em Educação começou a ganhar consistência: o trabalho em escola da rede privada, a falta de oportunidades no município e a falta de recursos levaram-me a buscar um curso em período de férias. No ano de 2007, iniciei o Mestrado na Universidad Autónoma de Asunción, no Paraguai (UAA), após a apresentação e aprovação de um projeto, resultando na pesquisa intitulada *História da leitura de professoras alfabetizadoras em Tangará da Serra, MT, Brasil – década de 70 – século XX* (FRANCO, Z. G. E., 2010). O trabalho de construção e os estudos de Mestrado oportunizaram uma história de conhecimentos, novos olhares sobre o ser humano e suas histórias, além da comunicação com pessoas de diversos Estados do nosso país e de outros países como a Argentina, a Espanha e o Uruguai. O intenso contato ainda resultou no aprendizado da língua espanhola, abrindo perspectivas de acesso a bens de outra cultura.

Em 2008, comecei a lecionar na FAEST, onde havia me formado, no período noturno, com o objetivo de me aprimorar ainda mais e com o compromisso na formação de professores. No início do ano de 2009, surgiu a oportunidade de fazer o concurso para professora do curso de pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus Humaitá (Sul do Amazonas) e fui aprovada.

Em agosto de 2009, diante do fato de iniciar uma mudança brusca de vida, longe da família e dos amigos, significaram dias memoráveis, repletos de lutas emocionais, conquistas e muito conhecimento. Envolvi-me no trabalho que iniciava no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) – Campus Vale do Rio Madeira, com todo entusiasmo e curiosidade pelo desconhecido. Foi um longo período de conhecimento e de adaptação aos novos costumes e estrutura de afazeres.

As tarefas a serem desenvolvidas mostraram que havia muito o que estudar, pensar e trabalhar na região. Os alunos tinham sede de mais conhecimento e motivação, as escolas careciam de atenção por parte da universidade, e a universidade poderia oferecer conhecimento, aprender e investigar por meio de estágios, de projetos de extensão e de pesquisas. O trabalho como professora universitária oferecia oportunidades únicas, contatos e parcerias incomparáveis.

A relação com o objeto deste estudo teve origem na minha trajetória profissional na universidade. Além dela, o contato com as crianças, com a comunidade, com os professores impulsionou-me a querer aprender e aplicar na melhoria da qualidade da educação da região,

carente de gestão pública, de recursos e de profissionais qualificados para o trabalho pedagógico com as crianças. Na UFAM, com a atividade na sala de aula, estágios e orientação de trabalho de conclusão de curso, também vieram os projetos de extensão, de iniciação científica e atividades administrativas.

Foram cinco anos de trabalho pela UFAM, comprometidos com projetos de extensão, quando levamos, para as escolas, atividades diversas e formação para os professores. No ano de 2010, vinculei-me a diversas instituições do município, coordenadas pelo Instituto Internacional de Educação do Brasil (IEB), com o propósito de encaminharmos o Plano de Desenvolvimento Sustentável (PDSL)¹ para o município. Ao visitar muitas das comunidades da área urbana e rural (a região possui em torno de 98 comunidades ribeirinhas e da estrada), identifiquei suas necessidades e suas lutas por dias melhores, por meio de olhos esperançosos diante do levantamento do que estava sendo realizado. Em mim, habitavam o medo e a angústia por estar provocando esperanças que poderiam não ser concretizadas, ainda que o levantamento fosse primordial para tentar buscar as soluções. As crianças, as salas de aula, a capacitação dos professores, o modo de vida (em especial) encantavam-me a cada viagem, a cada comunidade visitada.

Particpei também como coordenadora das atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)², em 2011, na Escola Agrícola Cesário Menezes Barros, localizada na BR 230 (conhecida como Transamazônica), Km 6, na cidade de Humaitá/AM. Alunos no período diurno eram atendidos, de turmas do Ensino Fundamental – destes, 112 (cento e doze) alunos oriundos da área rural e 155 (cento e cinquenta e cinco) da área urbana. As atividades favoreceram a observação, o contato e o trabalho com crianças advindas da área rural/ribeirinha e da estrada dos municípios de Humaitá, Lábrea e Porto Velho. Os alunos apresentaram diversas dificuldades de aprendizagem, defasagem em relação às idades/séries, além de carências afetivas e sociais. Muitas dessas dificuldades não puderam ser diagnosticadas pelo grupo, demandando a presença de uma equipe multidisciplinar, exigindo, inclusive, em alguns casos, exames para a confirmação. Uma vez que o trabalho ficou condicionado a esses problemas, o crescimento dos alunos e o alcance das metas almejadas

¹ O PDSL foi desenvolvido pelo IEB nos anos de 2011 e 2012 em conjunto a comunidades, associações, universidades, sindicatos e Prefeitura Municipal, financiado pelo Fundo Vale.

² O PIBID foi lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2007, no Governo Lula. Surgiu para atender apenas as áreas específicas como Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, tendo em vista a significativa carência de professores para lecionar nessas disciplinas. Pouco tempo depois, com a implantação de novas políticas públicas para valorização do Magistério e a crescente demanda, aliadas aos bons resultados já alcançados pelo programa, no ano de 2009, o PIBID foi expandido, passando a atender não apenas essas áreas específicas, mas toda a Educação Básica.

ficaram prejudicados. Além disso, ocorreram muitas faltas dos alunos às aulas, e, como não havia exigência e controle do cumprimento do calendário letivo, muitos foram os dias em que as aulas foram canceladas por diversas razões.

Passei a observar a infância ribeirinha e da estrada, e, como professora, percebi o papel que tínhamos a desempenhar junto às comunidades. Assim, muitos questionamentos sobre o modo como as crianças viviam e estudavam vinham constantemente à mente: a indignação pelo abandono do poder público, o trabalho nas salas multisseriadas³, incluindo a Educação Infantil (sem amparo especial nenhum) e dos professores que não recebiam suporte material e pedagógico.

O sentimento de “pena” inicialmente vivenciado, diante de uma realidade tão sofrida, das condições sociais, econômicas e de educação, foi substituído, após contato mais próximo, conversas, entrevistas e outras indagações, por questionamentos: Será que são felizes? O que realmente falta e o que importa para as pessoas daquelas comunidades? Por que elas estão ali? Quais as diferenças que as crianças que residem ali têm em relação às moradoras da área urbana? O que significa para elas morarem ali? Quais as mazelas e os pontos significativos da vida em comunidade? Como as políticas públicas podem melhorar a qualidade de vida dessas crianças? Que educação recebem? Que currículo é desenvolvido com essas crianças?

O universo infantil do Sul do Amazonas, que se apresenta muito diferente das vivências adquiridas em outras regiões do Brasil, compreendendo a infância no campo, na ribeirinha e

³ As turmas multisseriadas são formadas por alunos independentemente dos níveis de aprendizagem e têm um único professor (na maioria das vezes), o qual fica responsável por sua organização em série/ano/ciclo. Santos e Moura (2010) fazem um breve histórico das escolas de classes multisseriadas no Brasil utilizando as pesquisas de Dilza Atta e Neves. Os autores mostram que elas surgiram no Brasil após a expulsão dos jesuítas, podendo estar vinculadas ou não ao Estado, com professores que se deslocavam de um espaço ao outro (fazendas) para alfabetizar as crianças. Nos espaços menores, vilas, sítios, uma pessoa que fosse considerada mais instruída ensinava as primeiras letras. A Lei Geral do Ensino (1927), no Império, criou as salas multisseriadas que fossem necessárias para ensinar as crianças, por meio do Método Lacasteriano (que propagava o chamado Ensino Mútuo ou Monitorial como consta na Lei). A partir de 1920, surgiram os Grupos Escolares (que inicialmente funcionavam de forma que o professor dava aulas na sua residência, ocasionalmente ocupava outro espaço e somente mais tarde foram construídos os edifícios específicos para se tornarem escolas) com o ensino seriado, onde as crianças eram separadas por sexo. Na área rural e nas vilas, permaneceram as escolas isoladas, multisseriadas. Os Grupos Escolares foram responsáveis por mudanças como: arquitetura própria, fragmentação e mais controle do tempo pedagógico. Foram criados agrupamentos supostamente homogêneos para o atendimento dos alunos, a seriação e a uniformização dos conteúdos e a figura do diretor. Os autores lembram ainda que, até a década de 1970, a responsabilidade pela instrução pública era dos governos estaduais. Após, houve um sistema de progressão, e, aos poucos, foi sendo organizada pelos governos municipais. Em meio a todo o contexto da Constituição de 1988, amplia-se toda a estrutura da educação e “[...] destacam-se a criação de novas escolas, a implantação de políticas de transporte estudantil e nucleação escolar e as ações de coordenação pedagógica, que pouco a pouco, vai instituir um maior controle e racionalização do trabalho pedagógico das escolas, entre as quais as escolas de classes multisseriadas” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 43). Assim, o trabalho do professor passa a ser supervisionado e as aulas, que antes eram elaboradas e ministradas pelo professor de acordo com seus critérios, passa a cumprir padrões, normas, de cunho neoliberal impostos pela Secretaria. Nesse contexto, tentando desviar das dificuldades, os professores criam a “seriação da classe multisseriada”.

seus direitos curriculares, transformou-se em objeto de pesquisa e em conhecimento que reforçava o comprometimento e respeito à realidade e seus saberes. O estudo e a prática pedagógica com crianças, o ver/olhar, a forma como moram, brincam, estudam e convivem despertaram interesse. Desse modo, essa procura por compreender, investigar, resultou em duas pesquisas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)⁴.

O projeto de doutoramento, que apresentei no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da PUC-SP, tinha como propósito essa temática, a partir de uma perspectiva etnográfica. À época, via no programa a oportunidade de desenvolvimento dos estudos inspirada nos trabalhos desenvolvidos pela professora Dra. Maria Malta Campos, que orientava as pesquisas relacionadas à infância e à Educação Infantil. Com o projeto aprovado em 2014 e a saída da professora Dra. Maria Malta Campos daquele grupo, ocorreu o encontro inesperado e gratificante com a professora Dra. Branca Jurema Ponce, que passou a me orientar nessa jornada.

Entre estudos, orientações, diálogos de muito aprendizado, nesse trabalho de construção sobre a temática selecionada, nos momentos de ansiedade e de dúvidas, na leitura e na discussão de textos, o objeto de pesquisa foi construído e reconstruído, como resultado de processos significativos de maturidade e de reflexão. A pesquisa foi conduzida e redirecionada sempre com a intenção de produzir uma tese de doutoramento que justificasse meus anseios no sentido de compreender a concepção de Educação do Campo e contribuir, de alguma forma, com a comunidade local e, especialmente, com as escolas localizadas no campo do município de Humaitá-AM.

Esta Tese, denominada *Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular*, insere-se no âmbito da pesquisa do Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC) – PUC-SP, coordenado pela Profa. Dra. Branca Jurema Ponce, do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que desenvolve, no momento, uma investigação sob o título *A justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo*.

Para a construção do referencial teórico, como aprendiz no contexto da Educação do Campo e da justiça curricular e no intuito de aprofundar as leituras e as discussões relacionadas ao currículo, em princípio, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as temáticas nos

⁴ Projetos PIBIC - PIB-H/0056/2013 “Com a palavra a infância da Comunidade Realidade, Humaitá, Amazonas”, realizado pela discente Maricleice Souza Façanha (UFAM), e PIB-H/0100/20013 “A Infância No Sul Do Amazonas: A criança da Comunidade PA São Francisco, Canutama”, realizado pela discente Celma Alves Coutinho (UFAM), ambos coordenados pela professora Zilda Gláucia Elias Franco e financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), concluídos em 2014.

bancos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), nas Revistas Científicas com *Qualis* A e B e livros impressos que fizessem referência às temáticas.

O levantamento indicou diversas produções de dissertações e de teses relacionadas à educação rural e do campo, necessitando de um refinamento relacionado ao objeto. O cruzamento entre a educação rural, Educação do Campo, a prática curricular e o currículo foi mais limitado. Identificaram-se, também, teses e dissertações relacionadas à Educação do Campo⁵ e que envolviam o currículo, representativas do Estado do Amazonas. Se a pesquisa envolvesse a Amazônia, esse número aumentava consideravelmente, principalmente nas produções relacionadas ao Estado do Pará (as temáticas não apareciam necessariamente como títulos ou palavras-chave nos textos), o que foi importante fonte de leituras. No que tange à união entre os conceitos de justiça e currículo: “justiça curricular” e a Educação do Campo, não foram localizados trabalhos produzidos.

O levantamento que resultou na leitura, para melhor compreensão do objeto de estudo, identificou diversas pesquisas que conduziram o trabalho e foram considerados também os documentos elaborados e aprovados nos espaços de articulação do movimento social do campo, documentos produzidos pelos próprios movimentos e organizações sociais e sindicais do campo ou resultados de pesquisas de pessoas desses movimentos sobre as ações e as práticas desenvolvidas. Além disso, documentos com informações produzidos por agências governamentais, como pesquisas, cadernos, documentos de base legal que regulamentam o

⁵ A pesquisadora Maria Antonia de Souza, em sua obra *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015*, faz um levantamento minucioso relacionado às produções no Brasil no período citado. Nessa pesquisa, realizada por meio da Plataforma Sucupira e do portal da CAPES (programas) e bibliotecas digitais, currículos dos pesquisadores e indicações bibliográficas (teses e dissertações), identificam-se 166 programas nas 5 regiões do país que produzem material relacionado à Educação e/no MST e à Educação do Campo. Destes, 101 programas são de Pós-Graduação em Educação por Estado que têm pesquisas sobre Educação e MST e Educação do Campo, resultando em 796 teses e dissertações. A pesquisa mostra, ainda, que, dentre as universidades classificadas nos primeiros 15 lugares em número de pesquisas, as que mais produziram sobre as temáticas foram: UFSC, UFPB, UNB, UFRGS, UFMG, UFBA, UNICAMP, UFSCar, UFBA, UFPR, UTP, UNEB, UFC, UFRN e UFES, sendo o maior número de trabalhos na grande Região Centro-Sul (estados do Sudeste e Sul). O Centro-Oeste apresenta-se com 44 teses e dissertações, empatando com o Distrito Federal, seguido pelo Norte com 45 trabalhos, 171 no Nordeste, 223 no Sudeste e a mais representativa região, o Sul, com 268 produções. Para a autora, embora a concentração de pesquisas esteja na região Centro-Sul do país, há um elevado número de pesquisadores que estão produzindo nas demais regiões. Esse alto índice dá-se em razão da concentração de grupos de pesquisa nesses estados e a participação efetiva do MST nas localidades referenciadas, e, também, que as outras regiões vem se fortalecendo. De acordo com a pesquisadora, “[...] as pesquisas sobre Educação e/no MST revelam faces contraditórias da realidade educacional do país. São pesquisas que denunciam a marginalidade com que a educação dos povos do campo foi tratada na legislação educacional; anunciam as possibilidades educativas da prática coletiva no movimento social; anunciam as possibilidades pedagógicas presentes nos projetos educacionais (Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior e Pós-Graduação); anunciam lutas, conquistas e novas proposições dos movimentos sociais do campo” (SOUZA, 2016b, p. 75).

currículo e a educação brasileira. E, também, pesquisadores que tratam do assunto e foram se consolidando para que pudessem realizar um diálogo problematizador.

O estudo realizado permitiu verificar que o debate sobre a Educação do Campo e o currículo das escolas do campo vem crescendo, abrangendo de forma expressiva todas as regiões brasileiras. Estas são estimuladas pela luta dos movimentos sociais e a insistência de muitos educadores comprometidos com a transformação dos sujeitos que fazem parte desse espaço, tanto na Educação Básica como também em nível de Graduação e Pós-Graduação, no que diz respeito às políticas de educação desenvolvidas no campo como um direito social, às condições de invisibilidade pautadas em um paradigma da educação urbana, da exclusão e da negação dos direitos de quem vive na terra e a percebe como meio de produção e conservação da vida. “E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo” (CALDART, 2009, p. 37).

Considerando-se que a Educação do Campo completa 20 anos em 2018, compreendê-la, defendê-la e reafirmá-la teórica e politicamente, nas incoerências e nos conflitos que estão na realidade que a produziu e que a movimenta, e que ela ajuda a produzir e mover, faz-se necessário academicamente e no “chão da escola”. Nesse propósito, este texto pretende mostrar que as concepções de educação rural e Educação do Campo possuem distinção ideológica e políticas diferentes, em que uma não substitui a outra, uma não supera a outra. “São duas concepções que caminham paralelas e opostas, vinculadas a projetos societários de natureza político-social oposta” (SOUZA, 2016a, p. 135).

A denominação Educação do Campo nasceu a partir dos movimentos sociais, do conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo,

[...] cuja produção da existência se dá fundamentalmente a partir da relação com a natureza, direta ou indiretamente, vivam essas populações nas sedes de pequenos municípios ou nas florestas, ou nas ribanceiras, ou nas comunidades pesqueiras, ou nas propriedades de agricultura familiar, ou nos assentamentos da reforma agrária, ou nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros espaços sócio-geográficos de igual apelo cultural e de produção da vida. (MUNARIM, 2008, p. 2).

Com o objetivo de compreender quais são os povos do campo, a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) define, no Art. 1º do Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, § 1º:

I - populações do campo: os agricultores familiares⁶, os extrativistas⁷, os pescadores artesanais⁸, os ribeirinhos⁹, os assentados e acampados da reforma agrária¹⁰, os trabalhadores assalariados rurais¹¹, os quilombolas¹², os caiçaras¹³, os povos da floresta¹⁴, os caboclos¹⁵ e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010a, p. 1).

Para deixar clara a designação utilizada neste texto, destacamos que as expressões “rural” e “do campo” possuem sentidos diferentes. O termo “educação rural” faz referência aos fatos ocorridos inicialmente nas décadas de 1920 e 1930, quando a preocupação era a de proporcionar a educação para os moradores das áreas rurais vistos como ignorantes, serviçais; enquanto que a Educação do Campo se refere à ação dos movimentos sociais e demais instituições em desenvolvimento neste início de século XXI, com destaque para os aspectos da identidade e da cultura.

⁶ Agricultores familiares são aqueles que praticam atividade no meio rural, atendendo ao mesmo tempo aos requisitos de não deter nenhum título com área maior do que 4 módulos fiscais, utiliza a mão de obra familiar, tenha percentual mínimo de renda familiar e dirija o empreendimento com a família.

⁷ Extrativistas: povos que exploram os recursos naturais artesanalmente no meio rural.

⁸ Pescador é aquele que, individual ou coletivamente, faz da pesca sua profissão ou principal fonte de renda.

⁹ Povos ribeirinhos ou ribeirinhas são aqueles que residem nas proximidades dos rios e têm a pesca artesanal como principal atividade de sobrevivência. Cultivam pequenos roçados para consumo próprio e, também, podem praticar atividades extrativistas.

¹⁰ Acampados da reforma agrária: grupo de pessoas sem terra que se reúne para exigir seus direitos, fruto de ações coletivas, localizadas no campo ou na cidade, que reivindicam assentamentos.

¹¹ Trabalhadores assalariados rurais: de acordo com o Decreto Nº 73.626, de 12 de fevereiro de 1974, é toda pessoa física que, em propriedade rural, presta serviços de natureza não eventual a empregador rural, sob a dependência dele e mediante salário (BRASIL, 1974).

¹² Quilombolas são grupos étnicos predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefinem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e as práticas culturais próprias. Estima-se que, em todo o País, existam mais de três mil comunidades quilombolas. No Estado do Amazonas, foram localizadas 7 (sete) comunidades quilombolas: 1 (uma) no município de Novo Airão (distante a 115 quilômetros de Manaus), 5 (cinco) comunidades próximas ao município de Barreirinha (distante a 300 quilômetros da capital) e 5 (cinco) em Itacoatiara (distante a 269 quilômetros de Manaus. Estima-se um número de 828 (oitocentos e vinte oito) famílias quilombolas no Estado do Amazonas. No município de Humaitá, não há nenhum registro de comunidades quilombolas (COSTA, 2017).

¹³ Caiçaras: habitantes tradicionais do litoral das regiões Sudeste e Sul do Brasil, formados a partir da miscigenação entre índios, brancos e negros e que vivem da pesca artesanal, da agricultura, da caça, do extrativismo vegetal, do artesanato e do ecoturismo.

¹⁴ Povos da floresta são habitantes tradicionais da floresta: índios(as), seringueiros(as), castanheiros(as), etc., que vivem da extração de produtos e também se dedicam à caça e à pesca não predatórias e à agricultura de subsistência (PIRES, 2012).

¹⁵ Caboclos são mestiços de brancos e índios que se originaram junto à formação social e étnica dos trabalhadores camponeses brasileiros que se dedicam à produção agrícola e à extração de recursos naturais da floresta (PIRES, 2012).

Ao buscarmos referências para melhor compreensão do tema “justiça”, encontramos estudos de Furtado (2016) e Rawls (1997). De acordo com Furtado (2016, p. 23), “[...] a justiça passou por diversos estágios de pensamento, amoldando-se à forma de racionalização dos diversos eventos históricos, porém, não se pode restringi-la a um conceito único, [...] a sua elaboração é uma resposta às necessidades dos indivíduos de seu tempo”.

O conceito de justiça nasceu na Grécia Antiga, da necessidade social, natural e constante do espírito humano de encontrar um significado, um sentido para legitimar o direito, passando por grandes transformações como consequência de uma modificação do pensamento e do próprio homem em busca de maior liberdade, de visão e de iniciativa pessoal. Desde então, a definição foi carregada por diversas mudanças: pelos ideais religiosos que influenciaram a vida política, social e científica, pelo ressurgimento (entre o final do século XIV até início do século XVII) da Filosofia e da cultura greco-latina, uma revalorização das referências culturais da antiguidade) e pelos avanços científicos no pensamento jurídico do século XVII.

Mais tarde, no século XVIII, a teoria contratualista de Rousseau, Montesquieu e outros autores contemporâneos manifesta o caráter rigorosamente subsidiário do Estado frente ao direito que gere o convívio entre os cidadãos. Pouco tempo depois, entre os séculos XVIII e XIX, uma nova doutrina ética é difundida na Europa, o utilitarismo, que vive em conflito com a justiça desde que foi concebido, por aceitar e determinar a violação de pretensões justificadas ou individuais, mesmo dos direitos fundamentais e humanos, à medida que isso serve ao bem coletivo. O utilitarismo de Jeremy Bentham entendia que o maior objetivo da moral é maximizar a felicidade, assegurando a hegemonia do prazer sobre a dor, e, por causa desse controle, essas sensações tornam-se a base da vida moral e política. Marx e Engels acusam-no de proporcionar uma exploração do homem pelo homem.

A ciência positivista é considerada o único caminho para a obtenção da verdade (primeira metade do século XIX até o século XX), no mesmo tempo histórico em que foram criadas a Sociologia e a Antropologia, as quais assinalaram a diversidade cultural das sociedades e a compreensão de que a justiça se constituiria mutável no tempo e no espaço. Assim, duas correntes principais “[...] passaram a tentar responder o problema da justiça. Estas surgem como decorrência da descoberta de que há, de um lado, um direito que é estabelecido pela natureza (direito natural); e, de outro, um direito que é fruto das convenções humanas (direito positivo)” (FURTADO, 2016, p. 40-41). No decorrer do século XX, ocorre a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (1948), e a tese positivista passou a sofrer críticas. No Brasil, destacam-se as ideias de Miguel Reale, o qual acredita que

a liberdade e a solidariedade são valores essenciais que precisam existir para que se desfrute da justiça.

Para Rawls (1997), a sociedade é um empreendimento de vantagens mútuas que possui interesses e conflitos, exigindo, assim, um conjunto de princípios para que a divisão de vantagens ocorra de forma distributiva. Dessa forma, os princípios da justiça social são regulados pela concepção de justiça pública. Para o autor, o objeto primário da justiça é a estrutura básica da sociedade pelas quais as instituições sociais distribuem direitos e deveres fundamentais originários da cooperação social que influenciam seus projetos de vida.

Nessa concepção, a teoria da justiça como equidade tem como princípio maior liberdade dos indivíduos, os quais devem possuir igualdade de oportunidades na sociedade, e que só devem valer-se do princípio da diferença se uma desigualdade de oportunidades aumentar as oportunidades dos menos favorecidos. Especificar os direitos e os deveres básicos dos cidadãos e determinar as partes distributivas apropriadas será a função da justiça, a virtude primeira das instituições sociais, pois cada pessoa possui uma inviolabilidade normativa fundada na justiça que não pode ser desconsiderada. A correção das injustiças sociais ocorre na prática de uma política que vise à equidade, e os mecanismos legislativos compensatórios entrariam em ação para reparar, por meio de lei e com o consentimento geral, as injustiças cometidas, o que acaba restringindo o alcance dessas políticas (RAWLS, 1997).

A trajetória histórica descrita mostra o encaminhamento no sentido jurídico, um elemento transformado e transformador dos acontecimentos sociais e políticos na história por meio da contribuição de correntes de pensamento humano sobre a justiça. Assim sendo, o objetivo neste trabalho é empregar o conceito da justiça no contexto da democracia e da igualdade nas dimensões sociológicas e políticas e sua aplicação no campo da educação, mais especificamente, no currículo. A temática da justiça associada à educação e ao currículo vem sendo discutida por diversos pesquisadores, entre eles aqueles pelos quais se optou neste trabalho: Connell (1995), Fraser (2007), Schilling (2014), Estêvão (2002, 2004, 2005), Dubet (2005, 2008), Torres Santomé (2013), Ponce (2006, 2016, 2018), e outros por envolverem direitos que cabem aos cidadãos. Busca-se compreender como o currículo pode se tornar um instrumento para a busca da justiça, que faça a integração dos educandos na coletividade no contexto democrático e solidário com igualdade de oportunidades, respeitando suas diversidades (DUBET, 2008).

Na construção desse caminho que envolve a justiça e o currículo, os estudos de Connell (1995, 1997, 2009) mostram que a justiça aparece constantemente em todos os ambientes relacionados à educação, principalmente na questão do acesso e dos baixos rendimentos. Essa

preocupação tem se transformado em grande escala, em metas, programas e oferta de bolsas, que buscam, de maneira compensatória, de dessegregação, minimizar os problemas sociais de ingresso e investimento desigual na escolarização dos oprimidos.

Connell (1995) faz referências à Teoria da Justiça escrita por Rawls (1997), afirmando que somente a justiça distributiva (distribuição justa de algum bem social) não consegue atender aos sistemas de educação com interesses populares. O autor argumenta que “[...] a educação é processo social, atuando através das relações sociais, nas quais o ‘quanto’ não pode ser separado do ‘que’ (CONNELL, 1995, p. 13). De acordo com o pesquisador, é preciso encontrar diferentes respostas educativas à diversidade intensa da sociedade e das escolas. Nesse contexto, ele entende que há um vínculo inevitável entre distribuição e conteúdo e explica que a justiça distributiva precisa do conceito da justiça curricular, a fim de afirmar a equidade esperada. O currículo, portanto, deve ser modificado, a fim de refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais.

Outro ponto discutido por Connell (1995) envolve a construção do currículo escolar. O autor questiona a forma como vem sendo construído, selecionado e disseminado por uma indústria global, moldado para a distribuição mais ampla de poder social, tendo em vista que a forma como são apresentados os conteúdos promove implicações sociais, um currículo hegemônico, que leva a padrões de exclusão. Nessa mesma linha, diversas críticas são feitas por Chizzotti e Ponce (2012), Chizzotti e Casali (2012) e outros autores, os quais alertam que, no Brasil, a educação escolar vem sendo transferida à iniciativa privada por meio de políticas curriculares, produzindo mudanças, coordenando o sistema de avaliação, utilizando-o como referência para alcançar competências antecipadamente definidas por intermédio de um currículo prescrito, atendendo, dessa forma, às necessidades da cultura dominante. A escola, segundo essa premissa, pode constituir-se em um espaço legítimo da exclusão social.

Partindo desses princípios, o projeto *A justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo - GEPEJUC* (PONCE, 2016, p. 5) entende que “[...] analisar os currículos vigentes sob diferentes aspectos e propor alternativas contra hegemônicas é tarefa relevante na proposição de políticas e na construção de uma escola mais justa para um mundo mais afeto à igualdade e à democracia”.

Estamos vivendo, no Brasil, um momento que o currículo está aprisionado, dominado. Felizmente quem faz a educação são os educadores, e esse movimento esbarra na resistência da escola. O GEPEJUC tem um grupo de pesquisadores e professores que tem registrado resistência, que veem possibilidades concretas de construir um currículo que não é esse que vem sendo determinado. (PONCE, 2018, Informação verbal fornecida pela pesquisadora).

A partir dessa busca, a investigação *Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular* foi clareando o seu caminho e o seguinte objetivo geral foi definido:

Construir compreensões coletivas sobre a prática curricular no diálogo com os professores e gestores das escolas localizadas no campo e com os gestores da Rede do Município de Humaitá – Sul do Amazonas.

Em conexão com o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Observar e registrar a prática curricular das escolas localizadas no campo do município de Humaitá.
- Descrever a estrutura e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e a sua relação com as escolas localizadas no campo de Humaitá-AM.
- Analisar a prática curricular nas escolas localizadas no campo do município de Humaitá – AM, à luz da concepção da Educação do Campo e do conceito de justiça curricular.

A pesquisa apresentada, de cunho participativo, entende que

[...] as pessoas podem vir a entender suas práticas sociais e educacionais de uma maneira mais rica ao localizarem suas práticas, o mais concreta e precisamente possível, nas circunstâncias materiais, sociais e históricas específicas, dentro das quais essas práticas são produzidas, desenvolvidas e onde evoluem – para que suas práticas reais tornem-se acessíveis a reflexão, discussão e reconstrução enquanto produtos de circunstâncias presentes e futuras. (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011, p. 45).

Nesse contexto, fizeram parte deste estudo alguns sujeitos das escolas localizadas no campo: alunos e alunas, educadores e educadoras, pais, gestores e gestoras das escolas, gestores da Secretaria Municipal de Educação. Nesse universo, de acordo com os dados de 2017, tem-se 58 (cinquenta e oito) escolas (ribeirinhas e da estrada¹⁶), em que 13 (treze) funcionam na

¹⁶ Essa divisão ocorre em função da logística de acesso. As escolas da estrada têm chegada mais fácil se compararmos às escolas da área ribeirinha. Entretanto, algumas escolas da estrada têm grandes dificuldades na estação chuvosa, conhecida como “inverno amazônico”, período caracterizado por grande volume de chuvas, o que dificulta a entrada às escolas devido às estradas não serem asfaltadas, e, assim, educadores e educandos enfrentam atoleiros. Na época do período seco (verão amazônico), o acesso é viável e a SEMED consegue atender mais facilmente a essas demandas. As escolas localizadas na área ribeirinha apresentam características bem diversas. Algumas estão localizadas ao longo do Rio Madeira e em igarapés próximos, o que possibilita o ingresso durante todo o ano letivo. Essas escolas são atendidas com frequência no abastecimento de produtos para a merenda escolar e material de consumo diversos. Outras escolas, no entanto, localizam-se dentro de pequenos rios, lagos e igarapés dificultando imensamente o acesso durante o período de vazante dos rios, pois, para se chegar a algumas escolas, é necessário viajar de lancha durante dias. Essa dificuldade reflete no atendimento direto das demandas dessas escolas.

modalidade de ensino seriado, 1 (uma) em tempo integral e as demais, 45 (quarenta e cinco), são turmas multisseriadas. Dentre as escolas, apenas 14 (catorze) têm gestores.

A proposta de investigação está organizada no presente texto da forma que se segue:

O Capítulo I – Educação do Campo e justiça curricular - descreve a trajetória histórica da educação rural até a inserção dos movimentos sociais na construção do conceito de Educação do Campo com base em trabalhos que analisam esse campo de estudos no Brasil e são referência atual sobre o assunto. São trabalhos que fomentam as discussões de políticas educacionais capazes de proporcionar visibilidade à diversidade dos sujeitos do campo. Por fim, nesse capítulo, aborda-se o currículo como prática e instrumento de busca da superação de desigualdades sociais e da afirmação do respeito às diversidades; em outras palavras, aborda a justiça curricular para o campo e do campo. O texto foi sustentado particularmente pelos trabalhos de Caldart (1997, 2008, 2009), Caldart et al. (2012), Souza (2012, 2016a, 2016b), Arroyo (1982, 1999a, 1999b, 2006, 2011, 2012), Ponce (2006, 2016, 2018), Connell (1995), Freire (1977, 1983, 2001, 2002) e as legislações que amparam o currículo e a Educação do Campo.

O Capítulo II – Educação Municipal em Humaitá - Sul do Amazonas - apresenta a educação no Município de Humaitá, ampliando o olhar para a Educação do Campo: sua estrutura, sua organização, os dados das escolas, os alunos, os educadores e o currículo, por meio dos documentos que asseguram a educação da área rural.

O Capítulo III – Os caminhos da pesquisa: fios teóricos e metodológicos - apresenta a metodologia de pesquisa participativa e seus elementos, incluindo a descrição da pesquisa exploratória. Discute-se a concepção de pesquisa participativa, situada em uma perspectiva que aborda realidade social, da vida cotidiana dos próprios participantes em suas diferentes dimensões e interações. O objetivo é promover reflexões que favoreçam a produção de novos conhecimentos e a consciência para a mudança das condições de opressão e de submissão, na capacidade de iniciativa transformadora dos sujeitos envolvidos e, desse modo, na busca da superação das dificuldades.

O Capítulo IV – A prática curricular das escolas localizadas no campo do Município de Humaitá – apresenta a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, com destaque ao atendimento às necessidades e às especificidades da situação e da região: as salas multisseriadas, formação continuada, exercício e contrato dos professores, a clareza e o respeito à autonomia dos profissionais de educação e os avanços em direção à concepção de Educação do Campo e de justiça curricular.

Nas **Considerações finais** são retomados os principais elementos da pesquisa, em sua totalidade, e discutidos os elementos que contribuíram para o objetivo proposto, assim como as implicações derivadas deste estudo. O conjunto de referências divulgadas na pesquisa podem ser o ponto de partida para a continuidade dos temas abordados e permitirão avançar na construção efetiva de um currículo mais justo das Escolas do Campo. Por fim, ao final deste texto, encontram-se as **Referências**, os **Apêndices** e os **Anexos**.

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E JUSTIÇA CURRICULAR

Então o (camponês) descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.

Paulo Freire

Mudanças demográficas, econômicas, sociais e políticas tornam emergentes questões do direito e da justiça, as quais se refletem na educação, inicialmente no seio da família. Momentos de vida e aprendizado entrelaçam-se, aprende-se, ensina-se, aprende-se a fazer, cria-se, aprende-se para conviver, tornam-se pessoas (possivelmente) melhores.

No campo, a aprendizagem social e para o trabalho também se inicia na família e o tempo histórico estabelece outras instituições responsáveis pela educação, como a igreja e a escola. A escola pública, como instituição social, ao longo do tempo, tem desenvolvido uma modalidade de educação que atende, principalmente, a exigências políticas e econômicas, cujo objetivo, em muitos casos, não corresponde às demandas humanas e sociais dos sujeitos que a frequentam, especialmente a educação pública proposta para a classe trabalhadora.

São múltiplos os caminhos apresentados neste capítulo. Inicialmente, os sujeitos, as políticas, os tempos, as construções, as mudanças efetivas e outras ainda almejadas são trazidas com o objetivo de contextualizar a evolução histórica da educação rural e do campo, no Brasil. Busca-se a concepção de uma Educação do Campo que promova a justiça curricular e estabeleça que o currículo exercido atenda às necessidades dos envolvidos e os forme como pessoas solidárias e corresponsáveis na construção de uma sociedade mais justa.

1.1 Antecedentes da Educação do Campo

As práticas sociais e históricas fazem parte da construção da educação. Assim, refazer o trajeto da Educação do Campo para compreender o presente, em seus limites e em suas possibilidades, faz-se imprescindível. A Educação do Campo, tema vasto e que necessita ser abordado, não se revela em uma identidade própria completa, tratando-se antes de identidade ainda em construção, com características singulares e marcada por muitas lutas e conquistas de cada época, associadas às necessidades e ao processo de produção e de industrialização do país.

O processo de entendimento do que é a Educação do Campo - a que promova o viver da/na/com a terra - passa por vários momentos, desde a compreensão das relações sociais de produção capitalista, em que o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, à Reforma

Agrária, concretizada com a Carta de Punta del Este¹⁷, que, mesmo com obstáculos, fez brotar mais conscientização nos camponeses com relação à sua condição de exploração e luta pela Terra (RIBEIRO, 2012). No momento atual, deve-se atentar a conquistas da legislação e à permanente luta pela garantia dos direitos dos sujeitos do campo.

São sujeitos da educação do campo: pequenos e médios proprietários, sem terras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, caiçaras, atingidos por barragem ou fundo de pasto, extrativistas, trabalhadores rurais assalariados, pescadores artesanais, agricultores familiares, caboclos e outros que produzem suas condições de existência através do trabalho no e do campo. (RIBEIRO, 2013, p. 126).

A concepção de educação rural é abordada como educação destinada à população agrícola, pautada nos mesmos modelos da educação urbana transplantada para o campo, não considerando os saberes do trabalhador. A finalidade é apenas oferecer conhecimentos básicos de leitura, escrita e operações matemáticas simples, de forma descontextualizada do trabalho realizado pelo camponês. Nesse contexto, para melhor entendimento, faz-se necessário explicitar as tendências que permearam os discursos pedagógicos sobre a educação rural no Brasil entre as décadas de 1930 até início dos anos 1980.

A escola, na concepção da educação rural, é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, que pode impedir a saída do homem do campo para a cidade nos moldes da sociedade capitalista, o que provoca a reflexão dos movimentos de luta pela terra que passam a incluir a concepção da Educação do Campo em suas reivindicações¹⁸. No Brasil, o ensino no campo teve início com a evolução das estruturas socioagrárias do país (fim do Segundo Império), com a exploração do trabalho dos camponeses imigrantes, quando a criação de escolas cumpria a intenção de afrouxar os laços com a cultura de seu país de origem.

Na Primeira República (1889, dominada pelas oligarquias cafeeiras, em que os escravos foram substituídos pelos imigrantes) também se vê registros de uma educação escassa e inferior à presente na área urbana. Após a República (Estado Novo), leis garantiram o ensino regular com a reforma do ensino e criaram escolas ambulantes (1892). No entanto, a luta por uma educação digna continuava e, durante muito tempo, ficou ligada a um entendimento

¹⁷ A Carta de Punta del Este foi firmada na Conferência do Uruguai, realizada em 1961, devido à pressão dos Estados Unidos para que os governos dos países latino-americanos adotassem a estratégia de promover a Reforma Agrária, a fim de estimular o desenvolvimento capitalista e a modernização do campo e, ainda, como meio de frear as guerrilhas rurais; procurando anular a potencialidade revolucionária do camponês (RIBEIRO, 2012).

¹⁸ “O surgimento da expressão ‘Educação do Campo’ pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo, no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004” (CALDART, 2012, p. 259).

preconceituoso por não apreciar o trabalho do camponês e por não o associar aos seus saberes: o nível técnico apenas fazia a relação do manejo dos instrumentos de trabalho e criava formas de capacitação por meio de programas de extensão resultando no denominado “ruralismo pedagógico” (BAVARESCO; RAUBER, 2014).

Em um período marcado por crises no campo político, econômico, de natureza cultural e operária, com marcante defesa da identidade nacional, surge a proposta do “Ruralismo Pedagógico” (década de 1920-1930, amparado pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova)¹⁹. A proposta foi criada pelos agroexportadores, com apoio de setores da elite urbana (formada por governantes, intelectuais e pelos grandes proprietários de terras, do movimento nacionalista e do movimento católico do início do século), ganhando grande repercussão no campo educacional (RANGEL; CARMO, 2011).

Santos (2015), alerta que os intelectuais que antecederam essa corrente de pensamento inflamaram e foram membros integrantes desse propósito, destacando-se: Sud Mennucci, Carneiro Leão, Carlos Botelho e Alberto de Seixas Martins Torres.²⁰ Para eles, a educação rural, pensada e proposta por meio de um currículo específico à realidade do campo e à formação específica do professor, iria promover a permanência do homem no campo, a manutenção da riqueza agrícola e a tentativa de conter a explosão dos problemas sociais nas cidades com o crescimento do proletariado urbano.

Para os ruralistas pedagógicos, “[...] o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano” (BEZERRA NETO, 2016, p. 18). O professor deveria fixar-se no campo, dando a ele o papel de criar uma ideologia rural que viesse a fixar o trabalhador na terra. Para tanto, defendiam uma educação sem a influência da área urbana, acreditando que o homem teria altivez da sua condição.

¹⁹ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os primeiros grandes inspiradores do movimento foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas em 1882, por Rui Barbosa, e ganharam especial força com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quando foi apresentada uma das ideias estruturais do movimento: as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornarem-se pequenas comunidades, em que houvesse maior preocupação em entender e adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde.

²⁰ Sud Mennucci foi educador e ex-diretor da instrução pública no Estado de São Paulo, muito se empenhou na defesa de uma escola voltada exclusivamente aos interesses do homem no meio rural; Carneiro Leão foi educador, crítico literário, professor de Sociologia e Educação Comparada, ocupou cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro de 1922 e 1926 e imortal da Academia Brasileira de Letras; Carlos Botelho era agricultor, médico, agrônomo e político; e Alberto de Seixas Martins Torres foi magistrado e senador, escreveu para vários jornais, revistas e publicou livros com críticas ao liberalismo (SANTOS, 2015; BEZERRA NETO, 2016).

A criação de cursos de ruralismo, que tinham como objetivo formar os professores que atenderiam à população do campo, anexo às escolas normais, com duração de 3 a 4 meses, gerou críticas pelo curto período de formação, após terem cursado o normal, e por não se criarem escolas normais rurais. Contudo, foram importantes medidas no desenvolvimento do meio rural. As disciplinas apresentadas nos cursos eram: Higiene rural; Sociologia rural, Educação rural e Atividades rurais, atendendo àqueles que residiam longe dos centros urbanos e, assim, acreditavam que não seriam influenciados pelo modelo urbano (BEZERRA NETO, 2016).

De acordo com Calazans (1993), foi realizado, em Goiás, no ano de 1942, o 8º Congresso Brasileiro de Educação. Desse encontro, destacaram-se as principais ideias defendidas pelo ruralismo pedagógico como sendo o ajustamento do indivíduo ao meio rural. Caracteristicamente, a escola do trabalho tinha como função a construção da unidade nacional. A autora destaca, ainda, na década de 1960, projetos e programas com o intuito do desenvolvimento de recursos humanos por meio do treinamento vocacional agrícola e industrial, preparo de pessoal para os estados e municípios, programas universitários por intermédio da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) que procuraram desenvolver ações educacionais de forma a melhor atingir as populações.

A perspectiva e os programas implantados não levavam em importância a cultura do campo, que era vista como retrocesso, ao mesmo tempo que o aparelhava para ser operário no país industrializado. A aquisição do conhecimento era voltada ao aumento da produtividade e, desse modo, o ensino continuou não dando atenção às especificidades dos povos do campo ou a uma política educacional específica para o campo.

Nesse mesmo contexto histórico dentro e fora do país, são criados o Ministério da Educação e Saúde (1930), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Sociedade Brasileira de Educação Rural²¹ (SBER) (1937), o Fundo Monetário Internacional (FMI) (1944) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (1945), entre outros (MENDES, 2009).

No processo de construção da Educação do Campo, são criadas as Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei Nº 4.244/42); do Ensino Industrial (Decreto-Lei Nº 4.073/42); do Ensino Comercial (Decreto-Lei Nº 6.141/43); do Ensino Primário (Decreto-Lei Nº 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei Nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei Nº

²¹ A Sociedade Brasileira de Educação Rural (SBER) foi criada em 1937, visando a expandir o ensino e difundir a arte e o folclore nas zonas rurais, no ano em que Getúlio impôs-se no poder, criando o chamado Estado Novo que encontra fontes nas ideias do ruralismo pedagógico (RIBEIRO, 2015).

9.613/46), que explicitaram claramente, no período, a separação da educação da elite e das classes populares. De acordo com as legislações, o ensino secundário e normal e o ensino profissional dariam formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho (HENRIQUES et al., 2007, p. 11).

Outros movimentos camponeses surgem: União dos lavradores e trabalhadores agrícolas do Brasil (ULTAB), Ligas Camponesas, Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER)²², Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)²³ (1952), juntamente à Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), cujo propósito era adaptar os programas à realidade brasileira, por meio das ações extensionistas, advindas do modelo e das experiências realizadas nos Estados Unidos desde o século XVIII. Os movimentos e a transposição de projetos de outras realidades não refletiam as necessidades do camponês, diante de novas conjunturas históricas, políticas, econômicas e educacionais em um modelo desenvolvimentista com destaque para a industrialização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, na esteira do empenho da criação de uma identidade educacional brasileira, em seu Art. 105, estabeleceu que “[...] os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham, na zona rural, escolas públicas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 1961, p. 11.429). O objetivo era a contenção do fluxo migratório do campo para a cidade, atendendo aos interesses da elite brasileira, que se encontrava preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros. Com a implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais foram elaborados com enfoque tecnicista para atender ao processo de industrialização em curso.

Souza (2016a) alerta para o fato de que a LDB (Lei Nº 4.024/61), no Art. 2º, diz que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, complementando, no inciso I, “[...] pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor” (BRASIL, 1961, n.p.). Entretanto, o Art. 30 dá significado diferenciado para os povos do campo e expressa a isenção estabelecida que

²² “ULTAB – 1954 / RJ e SP; Ligas Camponesas – 1955 / PE e PB; e, MASTER – 1950 / RS [...]” (MENDES, 2009, p. 13).

²³ “A proposta da CNER era a de associar reformas na estrutura agrária à educação fundamental, de modo a promover uma recuperação integral das populações rurais. Subordinada ao MEC, a CNER fazia-se presente na maior parte dos estados brasileiros, atuando em centros de treinamento e de aperfeiçoamento, missões rurais, semanas educativas, cursos, conferências e campanhas educacionais” (RIBEIRO, 2015, p. 90).

os afeta diretamente. A população do campo reside, em sua maioria, no campo e, assim, recebe tratamento desigual, pois o poder público exime-se de oferecer escolas no campo.

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.
Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
b) insuficiência de escolas;
c) matrícula encerrada;
d) doença ou anomalia grave da criança. (BRASIL, 1961, n.p.).

No mesmo período da LDB Nº 4.024/61, por meio da mobilização social e política, surgem os Grupos de Alfabetização de Adultos e Educação Popular, propostos por Paulo Freire. Esses grupos assumiram a luta contra a desapropriação da terra de homens e de mulheres do campo com o movimento político-educacional, dando ao educador o reconhecimento mundial a respeito da educação popular para o campo. Silva (2006, p. 72) destaca esse movimento “[...] como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, [...] compreendid[o] também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação”.

A mobilização social, popular, entendida como a luta dos movimentos pela garantia de direitos, negados historicamente, por meio de ação coletiva, que buscava desenvolver formas de solidariedade, com aprendizado constante, vão se organizando no conflito e, também, rompendo os limites, fortalecendo as agendas políticas e assegurando mais representatividade. Nesse sentido, os diversos movimentos e organizações populares ajudaram na construção do reconhecimento social político camponês e do potencial de coordenação na sociedade (SILVA, 2006; HENRIQUES et al., 2007). Entre esses movimentos e organizações, encontram-se: o Movimento de Cultura Popular (MCP – criado em 1960); os Centros Populares de Cultura (CPC – criado em 1961), ambos situados em Recife – PE; a campanha De Pé no Chão também se aprende a ler (1961 - em Natal RN); o Movimento de Educação de Base (MEB - criado pela Igreja Católica em 1961, no Nordeste), que compreendia a “[...] educação das classes camponesas por meio de uma rede de escolas radiofônicas e participação na sindicalização rural com trabalho nas escolas rurais e nas paróquias para formação de lideranças rurais” (SILVA, 2006, p. 73); os movimentos da Ação Católica e Ação Popular, que se agregaram aos movimentos sociais do campo já existentes (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil, As Ligas Camponesas, Movimento dos Agricultores Sem Terra).

Em 1963, cria-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), reconhecida pelo Ministério do Trabalho e Emprego em 31 de janeiro de 1964, tornando-se a primeira entidade sindical do campo de caráter nacional. A confederação surge em uma época em que ocorriam sucessivos conflitos agrários com a necessidade de organizar os movimentos de camponeses espalhados pelo Brasil, momento que se discutiam as reformas de base, inclusive a reforma agrária. É referência no país na luta pela construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, e na defesa permanente dos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras rurais (CONTAG, 2018). Um ano depois, em 1964, o governo do Presidente Castelo Branco propôs o Estatuto da Terra - Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, que instituiu os parâmetros da Reforma Agrária no Brasil (BRASIL, 1964). O objetivo era controlar as reivindicações populares de forma a evitar uma revolução camponesa e taticamente tranquilizar os grandes proprietários de terra. De fato, o programa não tinha o intuito de executar a redistribuição fundiária.

A internacionalização da economia, a saída do homem do campo para a cidade, o crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento dos partidos de esquerda e de grupos e entidades, que ansiavam por mudança na estrutura da sociedade, viam, na educação, um dos instrumentos que proporcionaria mais conscientização política e social. Eram seguidos por dias de luta, de controle político e social, da produção e do desenvolvimento capitalista, que se juntaram às iniciativas e às “[...] ações contra a concentração da terra, do poder e do saber” (QUEIROZ, 2011, p. 39). Com o desinteresse do Estado em relação às escolas do campo, as comunidades dispuseram-se a criar escolas que oferecessem a educação de seus filhos, contando com o apoio da Igreja, de outras organizações e de movimentos sociais (partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos dos trabalhadores rurais, dentre outros), empenhados na educação popular.

[...] evidencia-se na historicidade dos movimentos sociais do campo *a busca pela liberdade, lutas contra a opressão e pela organização de um modo de vida específico no campo*. Na base das lutas sociais no Brasil, os movimentos sociais do campo destacam-se como “inovadores”. (SOUZA, 2012, p. 29, grifo da autora).

A desarticulação de muitas das iniciativas ocorreu com o golpe militar; e, assim, a política educacional passou a sofrer um processo de mudanças. Os caminhos de participação e de representação popular foram fechados, impedindo a manifestação dos grupos que foram submetidos a severos processos de controle e censura e as universidades sofreram intervenções. Existiram perseguições, prisões e exílios de educadores envolvidos com projetos de educação

popular, momento que foi caracterizado por uma reforma educacional concentrada e excludente, ancorada ao contexto da segurança nacional e do desenvolvimento econômico.

Nesse período vamos ter uma presença muito forte da extensão rural. Em muitas comunidades a escola é substituída pela presença do técnico, e o processo educativo passa a ser visto como instrumento de capacitação mínima para inserção do povo do campo na modernização conservadora, retratada significativamente pela Revolução Verde²⁴, enquanto modelo tecnológico. (SILVA, 2006, p. 78).

No âmbito das políticas públicas, diante da grave situação de analfabetismo no país, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pela Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, para ações movidas pela especial atenção à alfabetização de adultos, tanto em áreas urbanas quanto rurais. O objetivo também era qualificar a mão de obra com um mínimo de escolaridade para atender às questões do novo ciclo de desenvolvimento que se iniciava no Brasil, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 (RANGEL; CARMO, 2011).

A ampliação de um modelo econômico concentrador de renda fez com que os problemas relacionados à vida no campo, entre eles a Educação do Campo, fossem tomados como resolvidos. Entendia-se que esses problemas não existiam, porque o próprio conceito de população rural estava indicado a apagar-se. Esse processo favoreceu a homogeneização e a alienação cultural. Contudo, os movimentos sociais de base tomam força e pronunciam-se em prol do reconhecimento de suas identidades. A população do campo inicia um processo com base nas suas lutas, na sua história, no seu trabalho e nos seus saberes. As reações ao autoritarismo, inserido pelo golpe militar, provocam outras possibilidades para a escola do campo.

Em 18 de julho de 1980, efetiva-se, entre o Governo da União e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL-NE). O programa tinha como objetivo a expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento do processo de planejamento e de administração educacionais (Decreto Nº 85.287, de 23 de dezembro de 1980).

Iniciativas diferentes, estabelecidas no campo da educação popular, política, educação de jovens e adultos, da educação não formal (SILVA, 2006), causada ao longo da história pelos

²⁴ “Revolução Verde significa a mudança do modelo tecnológico. Esse modelo tecnológico revolucionou as bases técnicas de produção, instalando um padrão agroquímico para a agricultura, que está alicerçado na extensão rural, pesquisa agrícola e crédito rural, e mudou o jeito de viver dos camponeses.” (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 47).

movimentos sociais de forma sistemática e permanente, colocaram os sujeitos à frente dos embates das mudanças políticas e sociais que passaram a exigir mais participação do Estado no panorama rural.

No início da década de 1980, iniciam-se as ocupações de forma massiva. Essas lutas, que ocorriam em quase todos os estados do país, passaram a compor um movimento socioterritorial²⁵ articulado pelos camponeses e camponesas sem-terra do Brasil, que recebeu o nome de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O movimento tinha como objetivo organizar os trabalhadores rurais para a resistência aos latifúndios a partir do princípio do direito à terra. Ainda sob o regime militar, o MST e a Central Única dos Trabalhadores²⁶ (CUT) destacaram-se na busca pelos direitos dos trabalhadores. Com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), no período de 1978 a 1983, o MST promoveu a circulação expressiva pela Reforma Agrária.

Os movimentos sociais e o MST²⁷ passaram a debater e a cobrar a “Educação do Campo e não mais para o campo” (BORGES, 2012, p. 101). Assim, questões referentes às condições de vida e ao trabalho de quem vive ou trabalha no campo voltaram ao centro das atenções. Duas características destacam-se na área educacional do MST, segundo Souza (2012, p. 32), “[...] a presença da luta pela escola pública no assentamento, portanto o campo da educação formal e a presença de processos educativos não formais existentes desde a origem do movimento social”. O Encontro Nacional de Professoras dos Assentamentos, realizado em julho de 1987, em São Mateus (ES), formalizou a criação de um Setor de Educação do MST, com o objetivo de elaborar uma proposta pedagógica específica para as escolas e assentamentos e dos

²⁵ De acordo com Fernandes (2012, p. 498), o MST “[...] é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira”. O I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra aconteceu entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984, em Cascavel (PR), e considera-se o dia 21 de janeiro como a data oficial de fundação do MST.

²⁶ Segundo informações coletadas em documentos, a CUT foi fundada em 28 de agosto de 1983, na cidade de São Bernardo do Campo, em São Paulo, durante o 1º Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT). “Naquele momento, mais de cinco mil homens e mulheres, vindos de todas as regiões do país, lotaram o galpão da extinta companhia cinematográfica Vera Cruz e imprimiram um capítulo importante da história”. Hoje, consolida-se como a maior central sindical do Brasil, da América Latina e a 5ª maior do mundo, com 3.806 entidades filiadas, 7.847.077 trabalhadoras e trabalhadores associados e 23.981.044 trabalhadoras e trabalhadores na base (CUT, 2017, n.p.).

²⁷ “Atualmente, o Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. Mesmo depois de assentadas, essas famílias permanecem organizadas no MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária” (MST, 2018, n.p.).

acampamentos e a formação de educadores e educadoras do campo, uma educação do povo, para as classes populares.

Os primeiros materiais produzidos pelo MST²⁸, na área de educação, foram sobre o que se pretendia com as escolas de assentamentos e os cadernos pedagógicos com a proposta curricular para as escolas dos assentamentos, propostas contidas numa perspectiva crítica (SOUZA, 2012). Inicialmente, (década de 1980), o MST via a necessidade da educação até o Ensino Fundamental. Já, na década de 1990, surgiu a demanda da alfabetização e a educação de jovens e adultos e a preocupação com a Educação Infantil e, de modo recente, a educação universitária. No final dos anos de 1990 e no início dos anos 2000, começaram as lutas especiais pelo Ensino Médio nas áreas de Reforma Agrária, pela conquista de escolas de Educação Básica, contendo todas as suas etapas – um desafio incessante em muitos lugares (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012). Os movimentos de luta camponesa que viam que a saída dos trabalhadores para as cidades era resultante da falta de políticas públicas, principalmente aquelas voltadas à área de educação e saúde no campo, passam a reivindicar por educação como estratégia para o desenvolvimento do campo.

Na década de 1990, a representação educacional dá indícios de sinais de mudança, pois os movimentos sociais e sindicais começam a pressionar de forma mais articulada a construção de políticas públicas para a população do campo, o que se consolida por meio da LDB N° 9.394/96 e de documentos oficiais, embora marcados por políticas neoliberais. O Art. 28 da LDD aponta:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

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

A LDB N° 9.394/96 reconhece a diversidade e a singularidade do campo para toda a população; instituindo conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e às necessidades dos educandos, autonomia dos espaços educativos, que poderão organizar seu

²⁸ Muitos outros materiais foram produzidos pelo MST ao longo do tempo, cadernos, boletins, coleções, entre eles: *Como fazemos a escola de educação fundamental no MST* (1999) e *Educação de jovens e adultos sempre é tempo de aprender* (2003), e muitos outros que podem ser encontrados na página do movimento (<http://www.mst.org.br/>). São materiais que concretizam o setor de educação e dão sustentação para a Educação do Campo. O caderno de educação denominado *Como fazemos a escola de educação fundamental* descreve as matrizes pedagógicas do movimento, a saber: a pedagogia da luta social, a pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia do trabalho e da produção, pedagogia da cultura, pedagogia da escolha, pedagogia da história e pedagogia da alternância (SOUZA, 2012).

calendário de acordo com as atividades e os trabalhos desenvolvidos na comunidade. A apresentação de uma nova organização do tempo-escola/tempo-comunidade iria contribuir na formação dos jovens e fortalecer as famílias do campo na busca de um mundo mais justo, mais humano.

As mobilizações em torno do processo da Constituição de 1988 e a afirmação de uma cultura de direitos garantiram importantes conquistas da população e espaços de participação nas políticas públicas, ampliando as obrigações do Estado no setor educacional. Contudo, a defesa da educação como política social ainda tem servido de base de sustentação das lutas sociais por direitos.

Em relação à concepção da Educação do Campo intimamente ligada à pedagogia do trabalho e da cultura, Henriques et al. (2007) afirmam:

Outras iniciativas populares de organização da educação para o campo são as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs). Essas instituições, inspiradas em modelos franceses e criadas no Brasil a partir de 1969 no Estado do Espírito Santo, associam aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. A proposta pedagógica, denominada Pedagogia da Alternância, é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar. Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros e é apontado pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade. (HENRIQUES et al., 2007, p. 12).

No ano de 1998, acontece a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo²⁹, em Luziânia – GO, e a concepção de “Educação do Campo” foi inaugurada em conjunto a órgãos coletivos, associações, instituições não governamentais, dentre elas: Centro de Assessoria e Apoio dos Trabalhadores, Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados (CEC), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Ministério da Educação e Cultura (MEC), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério do Trabalho e Emprego (TEM), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o MST (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

²⁹ A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil assume os seguintes compromissos e desafios: 1 - Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional; 2 - Propor e viver novos valores culturais; 3 - Valorizar as culturas do campo; 4 - Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; 5 - Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; 6 - Formar Educadoras e Educadores do Campo; 7 - Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; 8 - Envolver as comunidades nesse processo; 9 - Acreditar na nossa capacidade de construir o novo e 10- Implementar as propostas de ação desta Conferência (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998).

De acordo com Ribeiro (2013), junto ao MST, outros movimentos sociais organizaram a Articulação por uma Educação do Campo, resultando, em 1997, no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB), entidades que articularam a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. A partir do encontro, nasce em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº 10, de 16 de abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tinha como objetivo a superação do analfabetismo e os baixos níveis de escolarização dos trabalhadores rurais assentados, oriundos da luta dos movimentos sociais do campo e suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas, além de executar políticas de educação em todos os níveis da Reforma Agrária. A partir de 2001, o programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA).

A cultura do campo é rica e diversa, tem suas particularidades e, ao mesmo tempo, é produto e produtor de cultura. É essa habilidade produtora de cultura que a organiza em espaço de criação do novo e do criativo que se torna libertador, um território inesgotável de construção da democracia e da solidariedade, territorialmente marcado pelo ser humano e pelo fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar.

Na aprovação, no ano de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002, destaca-se que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 32).

O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) tinha como meta produzir um diagnóstico da Educação do Campo no Brasil. O Grupo traçou uma estratégia de divulgação e de implementação das Diretrizes Operacionais que deveria ocorrer a partir de ação coordenada entre as esferas de governos, movimentos e organizações sociais na passagem do primeiro para o segundo ano de mandato do Governo Lula³⁰.

³⁰ O Governo Lula (2003-2011) corresponde ao período da história política brasileira que se inicia com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva na presidência, em 1 de janeiro de 2003, marcada por ter sido a primeira na história brasileira de um ex-operário ser conduzido ao posto mais importante do país. Lula governou o país por dois

Em julho de 2004, acontece a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado! Dela participaram mais de mil representantes de diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, contando 39 (trinta e nove) entidades, abrangendo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses. Do encontro, resultou um documento final, consolidando a Articulação Nacional por uma Educação do Campo (CALDART et al., 2012).

Dentre as diversas pautas da conferência, destacou-se a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação específica, necessária e justa, que deve se dar no âmbito do espaço público, com o Estado responsabilizado por políticas que garantam, massivamente, vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho, o que significa assumir os interesses da agricultura camponesa. Das pautas da conferência, também surgiram avanços, recuos e contradições, reflexões sobre relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas e o enfrentamento das políticas neoliberais.

Como provável reflexo do movimento em prol da Educação Básica do Campo como um espaço de produção de conhecimento e articulação de saberes, foi criada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). O objetivo era contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas. A Secretaria abrigou a (então recém-criada) Coordenação Geral da Educação do Campo.

A partir de janeiro de 2009, foi instituída a Conferência Nacional de Educação (CONAE), espaço democrático aberto pelo poder público para que todos – estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada de modo geral – pudessem participar do desenvolvimento da Educação Nacional, em diferentes territórios e espaços institucionais. Entre os dias 28 de março e 1 de abril de 2010, foram abordadas questões importantes relacionadas à Educação do Campo:

Criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura que contemplem: transporte escolar intracampo, equipamentos tecnológicos de informação e comunicação agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios científicos e de informática com acesso à internet com qualidade, a qualificação e formação continuada para o uso das tecnologias pelos/as

mandatos, terminou seu governo com mais de 80% de avaliação positiva. Teve como principais marcas a manutenção da estabilidade econômica, a retomada do crescimento do País e a redução da pobreza e da desigualdade social.

educadores/as, custeadas pelo poder público, salas de aula adequadas e equipadas (BRASIL, 2010b, p. 136).

A criação do Fórum Nacional de Educação do Campo³¹ (FONEC), em 2010, teve o objetivo de retomar a atuação pronunciada por diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com apoio de universidades e institutos federais de educação, o que reforçou o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais. Foi agregado a esse momento político, o 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, 2010a), percebido, pelas organizações do fórum, como mais uma ferramenta na pressão para que a situação educacional dos trabalhadores do campo efetivamente se transforme (CALDART et al., 2012). De acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo:

Os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo têm sua ação protagonista insistentemente desconsiderada ou descaracterizada nas políticas e programas de Educação do Campo, em todas as esferas da gestão do Estado; particularmente, no âmbito dos estados federados e dos municípios;

Escolas continuam sendo fechadas no campo, por autoridades educacionais de estados e municípios, dando lugar à política de transporte escolar desde o espaço rural até as sedes dos municípios, e fomentando a prática de nucleação, em contrário, inclusive, às resoluções do Conselho Nacional de Educação;

As condições de infra-estrutura continuam deficitárias e ou inadequadas para o funcionamento das escolas do campo;

O chamado regime de colaboração entre os entes federados não se concretiza, seja na execução das políticas obrigatórias de educação, seja na execução de programas especiais como os advindos do Governo Federal, gerando situações de desembargo de responsabilidades institucionais, onde quem perde é sempre aquele que é o sujeito do direito;

Na formação dos docentes e na organização curricular, é comum por parte de órgãos e ou agentes do poder público o não reconhecimento da diversidade e do correspondente direito a uma educação diferenciada aos povos do campo. (FONEC, 2010, p. 3).

O objetivo principal era fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando o desenvolvimento de projetos educacionais, com a utilização de metodologias voltadas às especificidades do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004).

A política de Educação do Campo e o PRONERA definem, ainda, por meio do Decreto Nº 7.352/2010, que:

³¹ O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) constituiu uma articulação dos movimentos sociais, organizações sindicais; instituições públicas: universidades e institutos federais e centros de formação por alternância em luta pela efetivação do direito à Educação dos povos do campo. O objetivo do FONEC é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2017).

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010a, p. 1).

A política de Educação do Campo e o PRONERA progridem para uma política pública, efetiva e ampliada, de formação inicial e continuada de professores do campo para a Educação Básica, que envolva todos os tipos de escolas do campo, em sua verdadeira demanda no Brasil.

Os avanços e as conquistas na legislação subsidiaram várias ações no âmbito da Educação do Campo. Destaque-se o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que estabelece como objetivo ações articuladas para a melhoria do ensino nas redes, tais como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades, por meio do Decreto Nº 7.352/2010. Sobressai-se, ainda, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país, almejando a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais, por meio da Resolução/CD/FNDE Nº 6, de 17 de março de 2009 (BRASIL, 2009).

A aprovação do PROCAMPO contribuiu para fortalecer o debate acerca das políticas públicas educacionais e enfrentar, com seriedade, as temáticas que necessitavam ser discutidas. A política educacional para o campo ainda era uma extensão daquela advinda da área urbana, incluindo o currículo e a formação dos educadores.

As primeiras a receberem o programa foram a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Universidade Federal de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que contaram com o engajamento dos representantes dos movimentos sociais e com a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso. Procuraram-se formas de enriquecer o projeto inicial com discussões da militância política de cada estado federativo que consideravam a metodologia da alternância como um grande desafio. Os tempos educativos divididos entre tempo-escola e tempo-comunidade tem como objetivo garantir a indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente

escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses.

Os fatos mencionados mostram que a história da educação escolar no campo, no Brasil, tem sido caracterizada por duas formas diferentes de organização que refletem, de maneira expressiva, a percepção social da identidade dos sujeitos do campo. A primeira perspectiva histórica é a da implantação do ensino no meio rural de acordo com o modelo de escola dos centros urbanos, e que tem se sustentado ao longo do tempo. A segunda, de enfoque mais recente, ajusta-se na adoção de práticas e de propostas pedagógicas específicas de natureza do campo, com suas características, interesses e contribuições sociais, políticas econômicas e culturais, tendo como pilar o saber de homens e mulheres do campo.

As propostas da Educação Rural seguiam a orientação de adaptar os conteúdos das escolas urbanas ao seu contexto, servindo como instrumento de ocupação e uso do território nacional do interior do país, que pudessem ser colonizadas. A Educação do Campo surge como contraproposta com princípios de equidade, justiça social, reconhecendo as especificidades das populações do campo, sem a imposição de um modelo pedagógico (SILVIA; PASUCH, SILVA, 2012).

A escola, no meio rural, foi tratada como resquício do sistema educacional brasileiro e, portanto, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas, como o reconhecimento e a garantia do direito à Educação Básica. Contudo, identificam-se algumas conquistas, como a obtenção dos marcos legais para a efetivação de programas educacionais direcionados à Educação do Campo, a articulação entre os movimentos sociais populares e instituições que lutam por essa modalidade de educação e a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras.

Apesar de os programas enfrentarem dificuldades em sua concretização relacionadas às questões econômicas e de organização, especialmente no que diz respeito à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações que apoiam, constituem-se em práticas sólidas de parte das concepções da Educação do Campo.

Os programas aqui apresentados estão profundamente relacionados às formas de modelo de desenvolvimento adotado em cada período histórico. A política educacional, portanto, poderá avançar ou recuar a partir do modelo de Estado que se estabelece na sociedade, podendo incomodar determinados campos que defendem a propriedade privada.

1.2 A Educação do Campo

O que há de comum entre os povos do campo, das florestas e das águas, é toda uma vida de trabalho e de resistência

Maria Antônia de Souza

Nas últimas décadas do século XX, assistimos a uma estimulante presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural do país, mostrando diferenças e exigindo respeito. Eles denunciam o silenciamento e o esquecimento por parte dos órgãos governamentais e lutam por uma escola do campo que não seja apenas uma extensão da escola urbana, mas, sim, uma escola pública comprometida com seus sujeitos específicos.

De acordo com Sanfelice (2005), historicamente, existe uma distinção entre a escola pública e a escola estatal. A escola estatal é a “[...] forma pela qual se exerce a ação educativa do público, mas não necessariamente para o público”. Ela tende a preservar os interesses dos meios de produção e do capital, que resulta em um Estado que não é neutro. Sanfelice (2005, p. 103) entende que “[...] a educação pública é algo a ser construído no âmbito das relações contraditórias que impulsionam as sociedades e, portanto, os homens, para a superação qualitativa do modo de produção capitalista”. O autor compreende que a educação pública (ou popular) tem sido aquela que nasce dos movimentos sociais, que responde às necessidades e aos interesses do povo, à revelia das políticas estatais.

O movimento da Educação do Campo, como já descrito anteriormente, teve início no seio dos movimentos e das organizações sociais do campo, por meio das experiências de educação popular na formação dos seus dirigentes e de suas bases (década de 1990) e, mais recentemente, em forma de reivindicação por escola pública de qualidade, como direito de todos e dever do Estado.

[...] nasceu lutando por escolas e escolas públicas (através do MST fazendo a luta por escolas nos acampamentos e assentamentos), continua centrada nisso, e ao mesmo tempo nasceu, desde a radicalidade da Pedagogia dos Movimentos Sociais, afirmando que educação é mais do que escola..., vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente. (CALDART, 2009, p. 43).

A educação é um direito público e faz parte das condições para a existência digna de uma pessoa, garantido na Constituição Federal, Art. 206 (BRASIL, 1988). A mesma legislação, no Art. 6º, consagra a educação como um direito social, tendo por objetivo criar condições para que a pessoa se desenvolva, adquira o mínimo necessário para viver em sociedade, e é destinada, principalmente, às pessoas mais carentes e necessitadas. Entende-se, dessa forma, a

educação como uma das condições de que a pessoa necessita para viver em sociedade, para ter uma vida justa, precisa do ensino público, gratuito, nos estabelecimentos oficiais de ensino, uma prática social que tenha a finalidade de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica objetivando a sua humanização (FREIRE, 1983).

A Educação do Campo é para a população agrícola, que recebe, comumente, a mesma educação destinada às áreas urbanas (como já mencionado ao longo do texto), sem nenhuma tentativa de adequação às características camponesas. Nessas áreas, existe a necessidade de adequação entre trabalho e estudo, entendendo que: “A permanência das crianças na escola depende do que esta pode oferecer em relação às atividades práticas relativas ao trabalho material como base da aprendizagem, ou seja, da produção de conhecimentos” (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Caminhando no sentido de compreender o que é a Educação do Campo e seus fundamentos principais, faz-se necessário socializar a compreensão teórica e prática que vem acontecendo ao longo dos anos por uma Educação do Campo, que se refere ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade, que compreende a formação desde a Educação Infantil até a universidade (CALDART, 2008).

O diálogo com a teoria pedagógica em favor da concepção de ser humano que necessita da formação crítica voltada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social é um dos fundamentos destacados por Caldart (2008), para que a construção do projeto político pedagógico do campo ocorra.

Historicamente, a teoria pedagógica surgiu para dar conta da intencionalidade da formação do ser humano capaz de ser sujeito construtor de um determinado projeto de sociedade. E muitas vezes esta vocação de origem é escamoteada, ou afirmada como “coisa da esquerda”. Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; significa no campo da política pública, por exemplo, pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação; entre política agrícola, política de saúde, e política de educação, e assim por diante. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado. (CALDART, 2008, p. 22).

A autora destaca, como elementos básicos dessa discussão, a tradição do pensamento pedagógico socialista, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia do Movimento. Nesse contexto, pensa-se a relação entre educação e trabalho a partir da realidade particular dos sujeitos do campo, seu relacionamento com a natureza pela necessidade de sobrevivência e produção biológica de forma planejada, produzindo cultura.

O pensamento pedagógico socialista auxilia a pensar a relação entre educação e produção, a partir da realidade dos sujeitos do campo; a compreender a extensão pedagógica

do trabalho e da organização coletiva; a refletir sobre a dimensão da cultura no processo histórico. Combinam-se a esse conjunto as especificidades dos processos de aprendizagem e de ensino compreendidos por um ponto de vista humanístico e crítico.

“A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART et al., 2012, p. 263). O conceito trabalhado por Freire apoia-se e explica as forças político-pedagógicas, revelando as práticas sociais, ressaltando a experiência da opressão sobre a libertação, dos desiguais que produzem as desigualdades entre os seres humanos, entre os coletivos, contrapondo-se aos movimentos coletivos que visam uma formação de mundo, de sociedade, de ser humano, de cultura. Sujeitos coletivos, históricos, que, na medida em que experimentam, se formam, reagem e se libertam da opressão (ARROYO, 2012; FREIRE, 1983).

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (CALDART, 2009, p. 38).

A Pedagogia do Movimento decorre no mesmo tempo histórico da Educação do Campo, que entende a pedagogia como teoria e prática da formação humana. É determinada a partir das experiências educativas que vêm sendo desenvolvidas na essência das lutas sociais, dos movimentos sociais da classe trabalhadora do campo. Não tem como objetivo uma proposta de escola, tem a “[...] intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social (pela terra, pelo trabalho, de classe), e de uma organização coletiva de trabalhadores camponeses, que pode ser pensada como um processo educativo” (CALDART et al., 2012, p. 548).

Os elementos apresentados ajudam a pensar na organização coletiva do trabalho, nos processos culturais e históricos e de aprendizagem dessas populações em uma concepção humana, da Educação Popular, da condição de oprimido (FREIRE, 1977) e de seus desdobramentos na prática pedagógica. “[...] se nós não tivermos acesso ao conhecimento, se nós não democratizarmos a educação, nós não conseguiremos construir uma sociedade mais justa e igualitária” (CALDART, 1997, p. 26).

Diante da contextualização descrita no item anterior, com relação à educação rural e do campo, corroboramos com Souza (2016a) quando aponta que as duas concepções possuem diferenças que se destacam na sua gênese, nos fundamentos e nas práticas pedagógicas. A Educação rural possui matriz idealista, liberal, com projeto hegemônico em que o capitalismo

é sinal de desenvolvimento e as ações estão dissociadas da participação ou do protagonismo dos movimentos sociais e assim dos povos do campo, que não reconhece os coletivos organizados. A Educação do Campo tem matriz teórica materialista na perspectiva dialética e histórica, fundada no seio da educação socialista. A organização dos movimentos sociais, suas demandas e lutas possuem projetos voltados à formação humana, à sustentabilidade ambiental, à luta dos trabalhadores anverso ao avanço do agronegócio.

Ainda, segundo Souza (2016a), os desafios relacionados a uma Educação do Campo intensificam-se a cada conquista. A autora cita como exemplos a produção e a comercialização dos livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático do Campo³² (PNLD Campo), que “[...] gera a necessidade de outras produções didáticas, como as coletivas, além de outras lógicas de produção e de comercialização dos materiais, que não a lógica das editoras de mercado” (SOUZA, 2016a, p. 143), bem como um maior número de universidades e de pesquisadores engajados na luta dos povos do campo e no estudo de suas diretrizes.

Os fundamentos entre as duas concepções também se diferem conforme mostra o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Fundamentos da Educação Rural e Educação do Campo

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
Concepção bancária de educação.	Concepção libertadora e transformadora da educação vinculada a uma concepção sociocultural.
Concepção de educação por meio de projeto criado para a população do campo, contraditório e preconceituoso que não considera os saberes dos povos do campo.	Os povos do campo são sujeitos da sua história e da escola.
Precariedade na implantação das escolas públicas. Prática de fechamento e nucleação das escolas.	Movimentos sociais indagam a gestão e o processo pedagógico.
Ideologia do capitalismo agrário.	Ideologia da sustentabilidade socioambiental e da transformação do modo de produção capitalista.
Preocupação em levar conhecimentos para o trabalhador do campo, considerado ignorante, atrasado.	Valorização do trabalho, da cultura, educação, identidade e diversidade dos povos do campo.
Preocupação com a formação escolar.	Preocupação com a formação humana.
Tempo e espaço escolar fragmentados e homogêneos.	Sistematização das experiências e demandas dos povos do campo, pesquisadores vinculados aos movimentos sociais e pesquisas universitárias.
Política educacional que recebe programas com os objetivos, metodologias e conteúdos prontos.	Inserida em um projeto popular de sociedade, não admite a interferência de modelos externos por meio de política educacional.

Fonte: Adaptado de Souza (2016a, p. 144-145), Ribeiro (2012, p. 295-301) e Pianovski (2017, p. 111).

³² O Programa Nacional do Livro Didático tem como objetivo: “Distribuir materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica” (BRASIL, 2018, n.p.).

O cenário apresentado demarca de maneira sucinta as divergências entre a educação rural e do campo, no Brasil. A produção desse conhecimento, as demandas e os movimentos por novas conquistas para a educação dos povos do campo ainda é constante. O Fórum Nacional de Educação do Campo, ocorrido em 2015, anunciou a crise econômica que impunha uma leitura em perspectiva histórica do país, demandando para as organizações dos/as trabalhadores/as construir e avançar sobre a consciência dos direitos, politizando os direitos sociais e organizando a luta no plano da consciência sobre a ameaça da mercantilização dos direitos sociais conquistados. O encontro destacou, ainda, a necessidade de uma estratégia articulada de enfrentamento ao capital, que avançava de forma intensiva, desmontando a educação pública por meio de iniciativas parlamentares, do Ministério Público, do Judiciário, entre outras de caráter administrativo, executadas pelos estados e pelos municípios. Ainda, o Fórum destacou as diversas iniciativas e ações em relação à Educação do Campo, mas que não chegaram a constituir-se em uma força coletiva unificada, porque estavam desarticuladas, pois o capital apropriou-se das terras e do conhecimento. Cabe, assim, aos movimentos, a grande aliança, para fortalecer-se em torno da Educação do Campo como defesa da educação pública.

Em 2017, o FONEC teve como uma das pautas discutidas a proposta orçamentária encaminhada ao Congresso Nacional para 2018, que previa restrições no orçamento que constituem o desmonte das ações conquistadas ao longo de quase duas décadas de ação do Movimento da Educação do Campo pelo novo governo, articulado com o Golpe de Estado³³

³³ “O golpe parlamentar e judiciário ocorrido no dia 31 de agosto de 2016, que afastou em definitivo a presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República, marca de forma indelével a sociedade brasileira, ameaça à democracia e deixa uma sombra espessa de incertezas sobre as classes que vivem do trabalho e que reivindicaram, nesses anos, a garantia de direitos sociais fundamentais. Não se trata apenas de alternância no poder, trata-se da restauração conservadora de um projeto político ultraneoliberal, assumidamente pró-capital, que visa resolver os impasses da lógica compulsiva de acumulação e favorecer os menos de 1% de super-ricos do País. A ortodoxia neoliberal dos anos de 1990, contribuiu para transformar o Brasil em um dos países mais desiguais do mundo, onde uma minoria se apropria vorazmente da riqueza produzida enquanto grandes majorias são colocadas nos limites da sobrevivência. Se essa equação foi amenizada na última década, por meio de políticas públicas que tiraram o Brasil do mapa mundial da fome (FAO, 2014), os desdobramentos do golpe apontam claramente para um retorno e ampliação das enormes desigualdades que ainda caracterizam a 7ª maior economia do mundo. Como tem sido indicado insistentemente, o projeto neoliberal pretende transferir o peso da crise nacional de acumulação para os ombros dos trabalhadores. Para isso, retoma mecanismos radicais de exclusão e de marginalização social, materializados em propostas que reduzem direitos (reforma da previdência e estabelecimento do teto de gastos com saúde e educação por 20 anos), ampliam a precarização e a flexibilização das relações de trabalho (reforma trabalhista), hipotecam o futuro das próximas gerações (venda do pré-sal), retrocedendo e deixando à margem uma massa imensa da população. [...]. A atual conjuntura brasileira impõe ao campo dos movimentos sociais e das forças progressistas uma ação contundente diante desse projeto e da ameaça da instauração de formas autoritárias de exercício da política. [...]. O que está em jogo não afeta apenas as nossas aspirações por uma sociedade mais justa, mas os ensaios latino-americanos colocados em prática aqui e em vários países da região nesse início de século. São contra esses ensaios que as elites conservadoras (apoiadas pelos monopólios da indústria transnacionalizada da mídia que controlam a formação da opinião pública) investem cotidianamente. E o fazem, aqui, combatendo as realizações dos princípios e valores definidos na Constituição Federal de 1988, os quais

que ocorreu em 2016, contra a Presidenta Dilma Rousseff. Ao final do evento, também foram elaboradas as seguintes reivindicações:

- Manutenção e consolidação dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo;
- Recomposição e ampliação do orçamento do PRONERA de modo a atender os projetos em curso e os que foram aprovados para execução pelo INCRA;
- Continuidade do Programa Residência Agrária com lançamento de novo Edital contra o fechamento de escolas, turmas e turnos no campo e pela ampliação da construção de escolas que atendam os sujeitos do campo nas diversas etapas e modalidades de Educação Básica;
- Garantia de continuidade do Programa Nacional do Livro do Livro Didático para o Campo – PLD Campo;
- Investimento em ações que contribuam com o enfrentamento e superação do analfabetismo no campo e na sociedade brasileira. (FONEC, 2017, p. 1).

Em sua próxima edição, dos dias 12 a 15 de junho de 2018, o FONEC, a ser realizado em Brasília, comemora os 20 anos do PRONERA e da Educação do Campo. O evento tem como tema “Educação é direito. Não é mercadoria!!!” e, como objetivo, celebrar, fortalecer a articulação nacional e reafirmar os princípios e construir pautas de lutas para os próximos 20 anos. Nos 4 (quatro) dias de encontro, estarão presentes representantes de movimentos sociais populares do campo; estudantes e egressos dos cursos ofertados pelo PRONERA e pela licenciatura em Educação do Campo; professores das escolas básicas do campo; professores das universidades federais que militam e contribuem na construção do Fórum Nacional da Educação do Campo e convidados.

Um documento-base foi encaminhado previamente para ser discutido pelos estados, preparatório ao Encontro Nacional e foram construídos espaços de socialização das experiências formativas no âmbito dos 20 anos do PRONERA e da Educação do Campo. Essas experiências expressaram a diversidade e os princípios defendidos e organizado pelos movimentos e da construção curricular das escolas do campo. Cada estado apresentou experiências previamente organizadas e selecionadas.³⁴

Os elementos básicos que envolvem a construção do projeto político pedagógico do campo:

expressam o consenso democrático estabelecido com o fim do regime militar. Se por um lado, contudo, a atual crise indica o retorno do neoliberalismo (ainda mais agressivo do que foi nos anos 1990), por outro, aponta para possibilidades de retomada do protagonismo dos movimentos sociais que caracterizaram os anos de 1970 e 1980 como anos de luta pela redemocratização e pela ampliação de direitos sociais” (RIZZOTTO, 2016, p. 5-6).

³⁴ Até o momento da escrita deste texto, foram encaminhadas 129 experiências de 23 estados brasileiros com um total aproximado de 500 trabalhos a serem apresentados no FONEC. No entanto, não há, ainda, em mãos, a aprovação do manifesto escrito pelos participantes, visto que ele será escrito no dia 15 de junho de 2018.

Defendem o princípio de que a educação escolar vai além do ensino, que deve estar vinculada à necessidade real do contexto, em que os sujeitos se encontram, rompendo com a pedagogia do discurso (tradicional e tecnicista) e sim numa nova práxis, que envolva o plano de vida dos (as) professores (as), educandos (as), ou seja, o desenvolvimento social. (BORGES, 2015, p. 186).

A reflexão sobre o currículo está exposta como tema fundamental nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, do mesmo modo como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. A escola do campo, ligada à necessidade real do contexto do campo e seus sujeitos, precisa de um projeto político pedagógico e, em especial, um currículo que ofereça condições para que suas categorias sejam atendidas.

Entende-se que a Educação do Campo é específica e apresenta particularidades dentro de um sistema contextualizado, que identifica os espaços e a realidade do educando, seu modo de vida, seu trabalho, suas manifestações culturais e seu saber.

[...] na busca por essa outra Escola do Campo, e na expressão legal dessa busca que está presente nos documentos oficiais, os debates sobre a organização do currículo e, por consequência, a organização dos espaços e tempos escolares têm sido uma temática privilegiada. Seriação e ciclos, disciplinarização e interdisciplinaridade, calendários diferenciados, tempos vividos em forma de alternância, participação ampliada nos projetos escolares, a reorganização dos tempos educativos da escola que garantam mais tempo às diferentes atividades pedagógicas e alterem a lógica dos períodos fragmentados – são questões que têm ocupado a atenção dos movimentos sociais, bem como da pesquisa nas universidades. (MENDES, 2017, p. 156).

Mendes (2017) apresenta elementos que destacam as especificidades da Educação do Campo a partir da análise de produção bibliográfica relacionada à temática:

- a) **Quanto aos elementos relacionados a aspectos econômicos**, [...] partir da necessidade de manter o homem no campo devido ao seu trabalho, que é imprescindível para o desenvolvimento do país, analisando conceitos e contradições acerca da crise do latifúndio e a emergência do agronegócio que fortaleceram os movimentos sociais de luta e a reforma agrária, e um novo lugar do campo no projeto do capitalismo. [...].
- b) **Do ponto de vista da ênfase nas características socioculturais ou identitárias**, há uma preocupação acentuada e permanente dos autores em apontar a importância de que a Educação do Campo seja pensada não apenas para os sujeitos do campo, mas por eles. Esta proposição coloca em destaque uma nova dimensão na ação e na prática social dos sujeitos do campo, uma identidade de resistência a partir dos sujeitos coletivos que os representam no espaço social, lugar de onde passam a falar, se apoiar e manter relações com outros grupos e organizações populares. [...].
- c) **Quanto aos elementos relacionados à organização da experiência escolar**, foram observados aspectos relacionados à transformação da escola quanto à forma de organização do trabalho pedagógico. A concepção de Educação do Campo, segundo os autores analisados, exige a produção de uma nova forma escolar, anunciada nas obras de Freitas (2003) e particularmente nas de Hage (2006) com as experiências das escolas multisseriadas, entre outros pesquisadores. [...] traz para a discussão o seu ideário sobre a escola do trabalho,

com a auto-organização, a formação para atualidade, o trabalho como princípio educativo, os complexos de estudo, o trabalho socialmente necessário.

- d) **Quanto aos elementos didáticos e metodológicos da experiência escolar**, que incidem diretamente nas formas de ensinar e aprender, foram evidenciadas inúmeras contribuições que focalizam objetivos, perspectivas, procedimentos e formas de ensino, justificadas nas peculiaridades de cada grupo social que participa da escolarização. Aponta-se para a utilização de metodologias que venham a contribuir com a valorização da realidade de vida dos sujeitos e suas práticas cotidianas. Isto é, está em pauta a luta por uma concepção de escola que se articula a uma concepção de educação, de campo e de sociedade, construída por sujeitos por intermédio de suas organizações coletivas numa perspectiva contra-hegemônica. (MENDES, 2017, p. 206-208, grifos da autora).

O intuito é trazer a escola pública para a realidade na qual está inserida, combinando estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com atitude de transformação, reconhecendo o campo não apenas em que se reproduz, mas também lugar em que se produz pedagogia. A metodologia da humanização das pessoas perpassada pela dimensão educativa do ser humano de como a terra traduz a escola do campo.

1.3 Justiça curricular

O currículo vem sendo estudado e conceituado de diversas maneiras desde a sua introdução no campo pedagógico e sofrendo alterações devido a sua construção histórico-cultural. Entende-se que ele faz parte de um campo de discussão de professores, pesquisadores e do dia a dia da escola. É um instrumento essencial carregado por questionamentos sobre o ensinar, como ensinar e de que forma deverá ser construído esse conhecimento. É a organização da prática pedagógica que envolve vários sujeitos e diferentes práticas políticas, sociais, econômicas, de produção, meios didáticos e de controle (PONCE; FRANCO, 2017).

A reflexão sobre o currículo torna-se cada vez mais necessária diante do propósito, das críticas que recebe e do seu ingresso na escola. Trata-se da urgência em falar sobre as intencionalidades que ele traz consigo, do comprometimento em oferecer uma educação de qualidade, atualmente definidas pelo currículo prescrito nos documentos oficiais que ditam os conteúdos que devem ser trabalhados/aprendidos, que são adaptados e, em seguida, disseminados pelo sistema e pelas organizações que o engendram.

Não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos. É na prática pedagógica que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 34).

Estudiosos nacionais e internacionais, da área de currículo (APPLE, 1989, 2017; TORRES SANTOMÉ, 2013; GIMENO SACRISTÁN, 2000; ARROYO, 1982, 1999b, 2006, 2011, 2012; PONCE, 2006, 2016, 2018; CONNELL, 1995; CHIZZOTTI; PONCE, 2012) dão destaque ao fato de que o currículo escolar possa estar, intrinsecamente, ligado a ações ideológicas e políticas, relacionado a questões de classe, raça, gênero e religião da sociedade.

Sem desconsiderar os avanços democráticos em relação à educação escolar do início do século XXI, expressos pela busca da universalização, pelas políticas afirmativas e de promoção de igualdades, constata-se que ainda há muito o que fazer em direção à construção de um currículo que contemple a justiça social e a igualdade de direitos, deveres e as diferenças. Além disso, a promoção “[...] da cultura dos menos favorecidos, das diferentes etnias, da periferia, do campo; que dialogue com múltiplas e diversas identidades de gênero, raça, gerações, nacionalidades, identidades regionais e assim por diante” (HYPOLITO, 2014, p. 21).

A humanidade em sua história recente escolheu a escolarização como forma coletiva institucional de preparar as suas gerações futuras. Cada dia, com mais complexidade, os sistemas escolares de todo o mundo demandam reflexões e ações que busquem qualificar a formação de uma população constantemente em crescimento e em movimento. “Preparar as gerações futuras” não é uma expressão sem intencionalidade. Valores diversos norteiam essa ação da formação a depender dos interesses em jogo, o que quer dizer que essa discussão não se faz sem debates explicitadores dessas intencionalidades. Para os partidários de uma educação escolar democrática e solidária, que vise à formação de gerações futuras cidadãs, trata-se de buscar formas de garantir uma educação escolar de qualidade social por meio de um currículo pautado no conceito e na prática da justiça curricular.

A justiça curricular, de acordo com os estudos de Connell (1995), para ser efetivada, carece de avançar na seleção e na organização do conhecimento do currículo por meio de uma construção nas bases sociais e práticas com os quais esteja envolvida. Nesse processo, três princípios devem ser observados: 1 – interesses dos grupos com menor vantagem; 2 - participação e escolarização comum; e 3 - a produção de igualdade.

No primeiro item, o autor enfatiza que as políticas justas necessitam analisar as relações sociais de opressão e de dominação e exigem que haja contestação do currículo para a servidão. Desse modo, o currículo precisa ser pensado a partir dos arranjos de gênero, do ponto de vista das mulheres, dos povos nativos e das etnias oprimidas, das questões sobre a terra a partir do ponto de vista dos sem-terra. O autor acrescenta, ainda, que as políticas e os programas que trabalham de forma separada com essas posições permitem que o currículo hegemônico permaneça ileso. O currículo contra-hegemônico atua no sentido de reconstruir o currículo

comum e alcançar os interesses dos grupos em desvantagem e, assim, afiançar a promoção crítica a todos os estudantes.

O segundo princípio destaca o significado de democracia como um processo coletivo e questiona a construção do currículo sem a participação dos cidadãos, sem que haja igualdade de voz a todos os sujeitos envolvidos, tornando-os simples receptores das decisões tomadas por outros sujeitos a partir de um ponto de vista único e dominante. Ao mesmo tempo, entende que o currículo comum, que almeja a justiça social, deve proibir qualquer tipo de seleção, de avaliação competitiva e de mecanismos de classificação, pois o currículo justo é inclusivo e essas práticas, excludentes.

Com relação ao terceiro e último princípio, Connell (1995) expõe que os efeitos sociais do currículo podem ser envolvidos com a produção histórica da igualdade, a participação cidadã, e os critérios contra-hegemônicos podem ser vistos como elementos do mesmo processo histórico para que se faça avançar na questão da igualdade. “O critério da justiça curricular significa a tendência de uma estratégia educacional para produzir mais igualdade no conjunto global das relações sociais às quais o sistema educacional está vinculado” (CONNELL, 1995, p. 31).

Também Estêvão (2002, 2004, 2005) afirma que a escola é o espaço de aplicação e de ampliação dos direitos humanos. No entanto, o autor apresenta um Estado mergulhado no capitalismo, que ecoa duas abordagens: a mercantil e a igualitária. Os direitos humanos confrontam-se com sérios desafios e deparam-se com uma concepção de Estado que regula e avalia, não respeitando os direitos humanos e sociais. E, em um segundo plano, mostra “[...] uma atitude interventora do ponto de vista da defesa e promoção dos direitos humanos e da justiça, deixando de lado a posição tantas vezes repetida de colocar a sua justiça acima da justiça” (ESTÊVÃO, 2005, p. 20). A educação pressupõe um direito com as facetas da diferença e da igualdade a partir de um currículo escolar que consiga agir da maneira mais justa possível nessa articulação. Um espaço que acolhe diversas visões sobre o bem comum e de princípios de justiça que convivem, alternando concepções e argumentos. Nesse terreno, em que professores e atores do processo educativo agem, muitas vezes sob pressão do Estado, do mercado e de outros, e nem sempre no mesmo plano, interferem diretamente na direção de todo processo educativo, provocando diferentes visões e atitudes dentro do currículo escolar. É exigida, assim, uma postura crítica frente às situações que são, muitas vezes, impostas pela sociedade neoliberal, geradores de desigualdade em educação.

Em se tratando de direitos humanos, Casali (2014, p. 261) elucida que o colonialismo “[...] é uma das formas históricas mais brutais de violação dos Direitos Humanos de pessoas e

povos, especialmente por seu poder de persistência como resíduo cultural”, e que, por meio de práticas educativas críticas, pode-se superar esse contexto de dominação cultural. Para o autor, dentre as práticas de Direito Humano, estão:

[...] os exercícios cotidianos do Currículo, em tempo integral, que mobilizam todos os sujeitos e recursos da comunidade educativa (a comunidade escolar articulada com a comunidade do entorno), constituindo um ambiente educativo, em relações de ensino-aprendizagem que sejam experiências de valor vital em todas as dimensões, para todos: cognitivas, simbólicas, estéticas, políticas, corporais e intelectuais, comunicativas, criativas, responsáveis, participativas, prazerosas. Tais práticas devem ser experiências de descoberta e construção coletiva, integrada e interdisciplinar de conhecimentos; que despertem e estimulem as potencialidades dos alunos; que permitam à comunidade educativa ser também uma comunidade aprendente em permanente desenvolvimento; que respeitem cada sujeito e cada grupo em suas identidades de gênero, idade, raça/etnia, condições físicas, mentais e psíquicas, orientação afetivo-sexual, formação e convicções políticas e religiosas, origem regional e nacional, preferências estéticas, linguagens etc. (CASALI, 2014, p. 275).

Compreende-se que, para que a escola possa promover a justiça social, ela necessita agir por meio “[...] de uma justiça radical, devendo os educadores assumir uma postura ética que se concretize num protesto contra as práticas ideológicas e sociais da sociedade capitalista [...]” (ESTÊVÃO, 2004, p. 79). Além disso, ampliada para a gestão escolar orientada para o ponto de vista emancipatório, por meio dos princípios de democracia, de solidariedade, nos valores educacionais, demandando, além da prática da gestão técnica, a gestão pedagógica, cooperativa, aliadas à gestão ética crítica, visando “[...] à denúncia de lógicas colonizadoras ou instrumentalizadoras” (ESTÊVÃO, 2004, p. 82).

Outro fator primordial é a ética da justiça que implica questões de igualdade, de liberdade, de participação democrática e dos direitos humanos estabelecidos perante o pluralismo e as lógicas dos vários mundos³⁵ existentes dentro da escola. Por fim, o autor defende a ética do cuidado, do cuidado da escola com todos os sujeitos participantes da comunidade, entendida como ausência de esquecimento, de reconhecimento, a preocupação e a solicitude pelos outros, ética em benefício de quem está em desvantagem.

Dubet (2008) entende que

[...] uma escola justa é uma escola que trata bem os indivíduos, que os educa ao mesmo tempo em que os instrui. Mesmo se toda escola hierarquize e classifique os alunos, nas sociedades democráticas ela também trata de lhes assegurar sua igual dignidade, autoestima e confiança em si, daqueles que a deixam para entrar na vida profissional. (DUBET, 2008, p. 389).

³⁵ Na concepção de Estêvão (2004), a instituição é fractalizada e multidiscursiva, engloba várias lógicas de ação, de mundos: o mundial, o cívico, o mercantil, o industrial e o doméstico, que interferem diretamente na direção de todo processo educativo, provocando diferentes visões e atitudes dentro do currículo escolar e exigindo, então, uma postura crítica frente às situações que são, muitas vezes, impostas pela sociedade neoliberal, geradores de desigualdade em educação.

Para Dubet (2008), as discussões acerca do que seria justo ou injusto pode levantar diversas possibilidades e tensões, porém é possível provocar efeitos de igualdade, de solidariedade e de justiça na sociedade, mesmo ela sendo reprodutora de injustiças (com efeitos desumanos). Contudo, a escola, sozinha, não consegue produzir uma sociedade justa. O autor acredita que a igualdade de oportunidades não produz a igualdade de resultados, a equidade na educação perpassa por conflitos de interesses econômicos de distintos grupos sociais. Dessa forma, o princípio de igualdade como critério de justiça na Educação Básica pode e deve ser promovido por meio da política.

[...] as diversas maneiras de julgar a justiça de um sistema escolar, não são somente princípios filosóficos. De um lado, eles engajam as maneiras de colocar os problemas sociológicos, de construir os dados e as representações críticas da escola. De outro lado, cada um desses princípios define os jogos e os conflitos uma vez que cada um deles favorece um ou outro grupo e define quem ganha e quem perde com base nas arbitragens. (DUBET, 2008, p. 45-46).

Dubet (2005) acredita, ainda, que há necessidade de incluir o apelo ao respeito e ao reconhecimento. O respeito atribui-se desde que as desigualdades de mérito e de desempenho não afetem a igualdade entre as pessoas, sem que haja desprezo, a desqualificação dos sujeitos. A reivindicação de igualdade nunca está separada de uma reivindicação de reconhecimento e de especificidade, o princípio de reconhecimento faz com que esse campo se deduza parcialmente às provas do mercado e do mérito. O tema do respeito coloca uma mudança efetiva na natureza dos princípios de justiça, do mesmo modo a escolha de práticas curriculares pautadas por princípios de justiça.

As questões apresentadas por Dubet também correspondem às preocupações explicitadas por Fraser (2007). A autora amplia a discussão na busca da superação entre os conflitos causados pela igualdade e pela diferença. Fraser (2007) propõe a justiça como reconhecimento (da diferença) e como contribuição/redistribuição da igualdade. Para a autora, um conceito amplo de justiça consegue “[...] acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença” (FRASER, 2007, p. 103).

[...] o centro normativo da minha concepção é a noção de paridade de participação. De acordo com essa norma, a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir uns com os outros como parceiros. Para que a paridade de participação seja possível, eu afirmo que, pelo menos, duas condições devem ser satisfeitas. Primeiro, a distribuição dos recursos materiais deve dar-se de modo que assegure a independência e voz dos participantes. Essa eu denomino a condição objetiva da paridade participativa. Ela exclui formas e níveis de desigualdade material e dependência econômica que impedem a paridade de participação. Desse modo, são excluídos os arranjos sociais que institucionalizam a privação, a exploração e as grandes disparidades de riqueza, renda e tempo livre,

negando, assim, a algumas pessoas os meios e as oportunidades de interagir com outros como parceiros. Ao contrário, a segunda condição requer que os padrões institucionalizados de valoração cultural expressem igual respeito a todos os participantes e assegurem igual oportunidade para alcançar estima social. Essa eu denomino condição intersubjetiva de paridade participativa. Ela exclui normas institucionalizadas que sistematicamente depreciam algumas categorias de pessoas e as características associadas a elas. (FRASER, 2007, p. 118-119).

De acordo com a autora, o equilíbrio entre as dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da participação permite um novo posicionamento da justiça social.

Os estudos apresentados pelos autores citados alargam e fortalecem as formas de concepção da justiça e, com intensidades diferenciadas, favorecem a produção de novas leituras sobre a dimensão curricular. Por sua vez, a justiça curricular pode ser definida como

[...] o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9).

O currículo escolar é comprometido com a sociedade que se deseja e se busca; nunca, portanto, é neutro. A história do currículo mostra que ele sempre esteve vinculado a interesses e a formas de organização da sociedade (GOODSON, 1997; APPLE, 1989). Ações pautadas pelo conceito justiça curricular são intencionadas pelas várias formas de superação de desigualdades e afirmação das diferenças; em outras palavras, são ações que buscam a justiça e a igualdade - amplamente consideradas - por meio do currículo escolar. Nesse sentido, toma-se o currículo escolar como elemento importante a ser considerado na promoção social de alunos e de suas famílias.

A população brasileira vive sob um Estado que, do ponto de vista legal, admite que crianças e adolescentes são seres que possuem direitos. Esse patamar – o dos direitos legalmente instituídos – é o ponto de partida para a busca de ações e de condições que garantam a efetividade da igualdade. Trata-se, portanto, de considerar a necessidade de construir um currículo sempre revisto e pensado, inserido criticamente na moldura das determinações sociais, e que esteja sempre pronto a repensar o sentido das ações desenvolvidas na e pela escola. A sua direção é a formação de gerações futuras “éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis” na construção de um mundo mais humano justo e democrático. Para isso, na qualidade de seres em formação, as crianças e os adolescentes devem ter suas necessidades amplamente supridas e uma formação que pautasse esses valores.

A justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas

suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola. (PONCE; NERI, 2015, p. 333).

Não desconsiderando o papel primordial da escola, que a coloca como fundamental no desenvolvimento dos conhecimentos necessários à existência, a concepção da justiça curricular também estabelece como essenciais as dimensões da convivência e do cuidado, pois um ambiente democrático e acolhedor das diferenças ajuda a garantir e a consolidar a formação solidária. Além disso, o cuidado garante as condições para que cada educando e educador disponham de possibilidades para construir a sua formação dignamente.

A dimensão do cuidado no interior do conceito da justiça curricular compreende o zelo que se tem para garantir as condições de forma que cada educando e educador disponha de possibilidades para construir a sua formação. Para Severino (2012, p. 81), “[...] a educação se expressa como cuidado do sujeito em sua subjetividade”. Sem esse não há como obter/construir/proporcionar a formação dos alunos e dos professores que a escola pode e deve oferecer.

A legislação brasileira, assim como a concepção da justiça curricular, entende a escola como uma instituição cujos objetivos vão além da instrução. O seu compromisso com a construção da dignidade humana, com o cuidado, com a proteção dos sujeitos, é, portanto, fundamental. O currículo escolar justo propõe a reflexão cuidadosa sobre os desafios, de modo que possam ser superados, sugerindo, inclusive, que alunos e professores possam interagir, sentir-se bem, relacionar-se e aprender com essas interações. Significa proporcionar o intercâmbio de ideias, envolver os educandos em aprendizados argumentativos em relação aos seus direitos e deveres, além de “[...] desenvolver atitudes e padrões de pensamento construtivos; fazer escolhas, realizar projetos, comunicar suas ações, participar, dentro das possibilidades, das decisões que afetam sua vida [...]” (HADDAD, 2006, p. 532).

“A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 9). Diante das lutas e conquistas com relação à Educação do Campo, como fica a construção do currículo para as escolas do campo? Como ele é entendido perante a legislação?

Já se afirmou que, de acordo com a história, as escolas do meio rural refletiam o modelo de educação praticado na cidade, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo camponês. Parte dessa opção está associada à

perspectiva de negação do campo como espaço de produção cultural, econômica e política, influenciado pelo capitalismo que persevera em compreender as comunidades rurais como espaço do atraso, de subdesenvolvimento e de improdutividade.

[...] uma das características da escola rural foi não ter sido proposta como um fim em si mesma, mas como um instrumento para outros fins sociais e políticos; por exemplo, propunha-se expandir a escola para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ou como mecanismo de manipulação político-partidária. Consequentemente, usava-se a escola e seus currículos para esses fins, sacrificando o que é exclusivo e específico do sistema escolar: ensinar ou permitir que as populações rurais tenham acesso ao saber socialmente acumulado e do qual foram sempre excluídas. (ARROYO, 1982, p. 6).

A organização do currículo, nessa perspectiva, dá-se de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos, uma educação compensatória³⁶. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escola do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002, são:

[...] um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Especial, para a Educação Indígena, para a Educação Profissional de Nível Técnico e para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 32).

Ajustar o projeto das escolas do campo não apenas às Diretrizes Curriculares Nacionais, mas também à sua identidade, compreende a existência de um plano institucional para as escolas do campo, contemplando um currículo que atenda às suas demandas.

A Educação do Campo, objetivada a partir dos sujeitos coletivos, dos espaços de luta e da legislação, tem uma perspectiva de educação pautada na igualdade dos direitos, na valorização do ser humano, por via de uma aprendizagem crítica, visando ao protagonismo dos

³⁶ “Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política copensatória; muito menos como mercadoria” (CALDART, 2002, p. 18).

camponeses. A Educação do Campo deve promover a iniciativa, a seleção e o desenvolvimento dos conteúdos escolares de forma que valorizem as singularidades regionais e características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo, quanto na valorização da cultura que se constrói em diferentes lugares do país.

Ainda, de acordo com o Art. 5º da Resolução CNE/CEB Nº 1/2002:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o *estabelecido* nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, p. 32, grifo nosso).

Na prática, observa-se que as mudanças provocadas ainda causam inquietações e dúvidas sobre o tipo de educação que deve ser construída com a população do campo, surgindo diversos questionamentos sobre o perfil do sujeito, sobre as competências, as habilidades e os conteúdos que precisam ser estimulados. Com o intuito de promover a formação crítica, por meio de políticas de desenvolvimento que preservem seus valores e bens, proporcionando melhor qualidade de vida, entende-se que: “O currículo deve ser aberto aos conteúdos, pautado em um diálogo de conhecimentos e de processos de formação” (PIRES, 2012, p. 120).

O currículo, construído a partir da seleção de conhecimentos e de práticas nos contextos concretos, por meio das suas dinâmicas sociais, culturais, políticas, pedagógicas e intelectuais, propõe a redefinição do papel da escola, com uma construção que deve pretender a dinâmica de seleção e de organização dos conteúdos. Nessa ação, os conteúdos precisam ser pensados, não como verdades absolutas e neutras, mas como saberes históricos e culturais construídos socialmente a serem interrogados e conferidos com os conhecimentos dos alunos.

No Art. 11 das Diretrizes dispostas pela Resolução CNE/CEB Nº 1/2002, evidencia-se que os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente para que os conselhos recomendem o fortalecimento da autonomia das escolas com o intuito de que a população do campo possa viver com dignidade. Para Arroyo (1999a, 2011), a escola poderá tomar como referência os saberes, as experiências dos povos do campo por via de seus movimentos, sua produção, sua família, o trabalho para organizar e socializar o saber, possibilitando que os sujeitos possam compreender a realidade em que estão inseridos e sua relação com o entorno.

Organizar o currículo escolar é a forma de revelar os saberes do campo em vista de refletir a realidade de cada localidade, prevendo muito mais do que a dinâmica de seleção e de organização dos conteúdos. O intuito é retomar o papel da escola com o olhar para a história de

resistência e de emancipação, de ações e de movimentos da diversidade de coletivos e de povos do campo, de forma a reconhecer os saberes acumulados sobre esses processos de resistência e de libertação em sua rica diversidade como direito ao conhecimento, incorporando-os nas escolas e nos currículos de formação.

Dar centralidade política e pedagógica aos educadores e estudantes do campo é uma das funções do currículo, no intuito de garantir o direito de se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito, de modo a reconhecerem-se nos processos de segregação e de inferiorização vivenciados, compreendendo que a desconstrução desses aspectos é uma das funções da escola do campo (ARROYO, 2012).

Nesse movimento de construção do currículo, faz-se necessário pensar na diferença entre escola no campo e escola do campo:

[...] enquanto escola **no campo** representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola **do campo** representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referência as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo. (FERNANDES, 2002, p. 67, grifo nosso).

De acordo com a proposta da Educação do Campo, o currículo e seus conteúdos carecem de ser pensados como conhecimentos históricos e culturais estabelecidos socialmente. E, também, de proporcionarem uma relação direta com as experiências daqueles a quem são destinados para permitir o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural em “[...] que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática” (SANTOS, L., 2009, p. 14).

A sugestão reforça o tema tratado no Art. 13 das Diretrizes (BRASIL, 2002), inciso II - ao referir que as propostas pedagógicas devem valorizar a diversidade cultural e os processos de interação e de transformação do campo associados à gestão democrática. Visa-se o avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida, preservando a lealdade e a ética que guiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas, entrelaçando os problemas vividos com os direitos sociais e humanos.

O planejamento do currículo na perspectiva emancipatória e de sua prática afasta-se da educação bancária³⁷ e propõe um projeto curricular com metas educativas e conteúdos culturais que favoreçam a aprendizagem crítica (TORRES SANTOMÉ, 2013).

³⁷ Protagonizada pela elite, que não liberta os sujeitos da opressão, uma educação que oprime a curiosidade e a construção da consciência, da luta de classes, que tem o objetivo de manter a reprodução, a acriticidade (FREIRE, 1983,1992).

As diversas formas como a sociedade vem se reconstruindo, as novas formas de comunicação que emergem das novas tecnologias e a expansão dessas transformações para os sujeitos do campo (e até o campo) lançam novos desafios para o currículo. Assim, as práticas que serão desenvolvidas na escola necessitam levantar o questionamento sobre as concepções políticas e pedagógicas que orientam a elaboração desses currículos e suas práticas, na perspectiva de preservar os direitos e as necessidades dos povos do campo voltadas às diversas dimensões de formação humana (PIRES, 2012), e, portanto, que os direitos não sejam monopolizados em função do valorizado desenvolvimento.

Para além das diretrizes, muitas instituições estão colaborando na elaboração de orientações para subsidiar o trabalho dos educadores e educadoras do campo. Documentos no formato de cadernos e de orientações estão sendo publicados conjuntamente ao MEC, secretarias de educação estadual e municipal, universidades e movimentos da Educação do Campo. Na Universidade Federal da Bahia, uma coleção de cinco (5) cadernos foram construídos e financiados a partir de uma demanda da Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e da Coordenadoria de Educação do Campo. Os Cadernos constituem material didático para orientação dos professores e gestores das escolas do campo na abordagem de importantes problemáticas, a saber: Caderno Nº 1 “Concepção de Escola, Educador e Educação do Campo”; Caderno Nº 2 “Financiamento”; Caderno Nº 3 “Projeto Político Pedagógico”; Caderno Nº 4 “Organização do Trabalho Pedagógico”; Caderno Nº 5 “Currículo”.

No quinto volume da coleção, Taffarel, Escobar e Perin (2010) destacam questões a serem consideradas na abordagem do currículo da escola do campo, vendo-o como elemento político que explica as relações entre sociedade, indivíduo e matérias escolares; como elemento da organização escolar; como uma possibilidade de abordagem e inclusão dos excluídos; como forma de contestação, conflito e resistência ao processo de reprodução social que pode transformar o trabalho pedagógico na sala de aula e na escola. Suas dimensões básicas são: formas organizativas e normativas, o trabalho na escola, o conhecimento e a realidade, os objetivos e a avaliação, os conteúdos e métodos, os tempos e os espaços educativos e as relações comunitárias e familiares.

Os autores também dão ênfase ao currículo e aos fundamentos da escola do campo, focalizando as diretrizes operacionais da Educação do Campo frente à realidade atual do campo brasileiro: compreensão teórica, tomada de posição e engajamento, considerando os processos formadores dos sujeitos coletivos da produção da vida no campo - oposta ao modelo do agronegócio (modelo neoliberal). Coloca-se foco também no currículo como princípio

educativo; como favorecedor da construção e expressão da cultura (que inclui a dimensão do conhecimento), da luta social, da organização coletiva, da autodeterminação.

Trata-se de concepção em que o currículo trabalha com a vida real e sua especificidade, contradições, necessidades e possibilidades: sujeitos, relações sociais, processos produtivos; que realiza a tarefa de educar, que trabalha as diferentes dimensões do desenvolvimento humano integral, que valoriza os sujeitos do campo por meio de propostas pedagógicas de acordo com a LDB N° 9.394/96 e as diretrizes operacionais, partindo da realidade local.

Os componentes destacados pelo volume corroboram com os princípios da luta dos movimentos sociais do campo e dão evidência em como o currículo carece de ser pensado e construído nas escolas como formador de sujeitos transformadores da própria realidade.

Os conhecimentos que constituirão o currículo ou programa escolar devem estar articulados ao modo de vida do campo, aos seus sujeitos, ao trabalho, à cultura do campo, na perspectiva da *emancipação* humana e social e da superação da lógica do capital, pela construção de outras relações sociais de produção. (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2010, p. 193).

Nas escolas do campo, o currículo carece também de um olhar para as turmas multisseriadas. De acordo com as notas estatísticas organizadas pelo Inep (2016), 33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural; 7,2% das escolas rurais possuem um único docente; e 19,9 mil escolas que oferecem anos iniciais têm apenas um docente atuando nessa etapa.

As turmas multisseriadas são a alternativa encontrada pelas secretarias municipais para o atendimento dos alunos das áreas rurais na própria comunidade e em função do número de alunos que possam ter nessas comunidades. De acordo com Hage (2011), o fato de ocorrer essa diferença, seriação nas áreas urbanas e multisseriadas nas escolas rurais (com apenas um professor como responsável), promove uma visão negativa das escolas rurais, como lugar de atraso que se agrava com a precariedade das condições existenciais dessas turmas, associado à sobrecarga de trabalho dos professores, à instabilidade no emprego e ao currículo, distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida do campo.

Essas particularidades fortalecem uma visão negativa das escolas rurais, “[...] contribui para a naturalização do entendimento de que a solução para os seus problemas será alcançada quando se transformarem em escolas seriadas, seguindo o modelo predominante nos territórios urbanos” (HAGE; REIS, 2018, p. 81).

Numa perspectiva contrária a esse entendimento hegemônico na área educacional, é ampliada e fortalecida uma posição diferenciada que aposta na permanência das

turmas e escolas (multi)seriadas³⁸ como possibilidade de oferta qualificada da escolarização aos sujeitos do campo, desde que superada a situação de abandono e descaso do poder público com relação às escolas rurais. (HAGE; REIS, 2018, p. 81).

Os autores expõem que o currículo deve ser pensado, organizado, de forma integrada e flexível, dialogando com a heterogeneidade das turmas, que se utilize de projetos, de temas geradores, de complexos temáticos, inter e transdisciplinares, contrapondo a composição hierárquica do currículo apresentado por meio da seriação e de uma avaliação que se reduz, na maioria das vezes, à aplicação de exames e de provas.

Quando desenvolvem práticas pedagógicas que reconhecem e afirmam a diversidade sociocultural dos estudantes, as/os professoras/es das turmas e escolas (multi)seriadas promovem a interação e o diálogo entre os alunos e valorizam as distintas especificidades que se expressam na sala de aula. Dessa forma, ao fortalecerem a solidariedade, a alteridade e a justiça social, que ajudam a consolidar a igualdade na diferença, os docentes dão passos significativos rumo à transgressão ao modelo seriado de ensino. Assim, eles confrontam a homogeneização, a padronização e o ranqueamento dos sujeitos, que são referências fundantes da seriação. (HAGE; REIS, 2018, p. 87).

Entende-se que a construção da justiça curricular do campo busca o reconhecimento do contexto rural como lugar de construção de saberes, dos povos do campo como protagonistas de processos de aprendizagem. Os educadores e as educadoras têm um papel essencial nesse caminho, em que se percebe o educando como sujeito construtor de sua história e do seu conhecimento, escutando os alunos, partindo dos seus conhecimentos e participando com eles do processo de ensino-aprendizagem, não se limitando apenas à coordenação dos currículos escolares, mas alcançando todos os meios didáticos e recursos metodológicos.

Acolher todos os aspectos relevantes abordados institui o encaminhamento da “[...] construção coletiva de um currículo que tome como referência e valorize as diferentes experiências, saberes, e especificidades culturais das populações do campo [...]” (BARROS et al., 2010, p. 28), em permanente reflexão, de cuidado, com a convivência, com a participação de toda a comunidade escolar, pais, estudantes e membros da comunidade. A justiça curricular se faz no cotidiano, e “[...] o currículo não é neutro, ele envolve um projeto de sociedade, envolve a discussão de que ser humano eu quero formar [...] um sujeito emancipado, com possibilidades de compreender o seu mundo e a si mesmo” (PONCE, 2018, Informação verbal fornecida pela pesquisadora).

³⁸ “O elemento de composição ‘multi’ se apresenta entre parênteses e vinculado à ‘seriação’, com o propósito de expressar o posicionamento de que, independentemente de as turmas ou escolas serem organizadas sob a forma da multisseriação, o que prevalece é a seriação, efetivada de forma precarizada” (HAGE; REIS, 2018, p. 79).

A partir dos elementos tratados, o capítulo seguinte trará algumas contribuições para a discussão de forma a apresentar a configuração da educação municipal em Humaitá, Sul do Amazonas, local do qual se trata esta pesquisa.

2 CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM HUMAITÁ, SUL DO AMAZONAS

Figura 1 - Estudantes a caminho da escola³⁹



Fonte: A autora, Diário de Campo, 2017.

Viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma, variedade de sujeitos [...]

Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos

³⁹ A imagem do trajeto dos estudantes que chegam, pelo Rio Madeira, em um barco, descem e são conduzidos por duas canoas até a margem do rio, caminham por um trecho de areia, passam por uma pequena elevação com vegetação até chegarem à escola, descreve uma parte do universo pesquisado.

A Amazônia é conhecida mundialmente pelos seus rios, pelas suas florestas, por sua cultura... por um encantamento natural, plural, que atrai e surpreende pela sua extensa grandeza. Descrever de forma breve um pouco da sua história e seus traços faz-se necessário para a compreensão do contexto em estudo.

Situada ao norte da América do Sul, atinge parte do território de nove países, dentre eles o Brasil. A Amazônia brasileira abrange os Estados do Pará, Amazonas, Maranhão, Goiás, Mato Grosso, Acre, Amapá, Rondônia e Roraima, correspondendo a 61% do território brasileiro (PORTAL DA AMAZÔNIA, 2017). A população da Amazônia é formada por povos indígenas⁴⁰, caboclos, pescadores, quilombolas, camponeses⁴¹, ribeirinhos, povos das florestas, assentados, pequenos agricultores⁴², colonos⁴³, imigrantes, entre outros, constituídos a partir das matrizes étnicas indígena, branca e negra.

O Estado do Amazonas é o maior em área territorial do País, com 1.559.161,682 quilômetros quadrados, e detém um dos mais baixos índices de densidade demográfica do país, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A população do Estado, de acordo com as estimativas do Censo para 2017, tem 4.063.614 habitantes. Em 2010, o IBGE identificou 2.755.490 vivendo na área urbana e 728.495 na área rural. A capital Manaus, um dos 62 municípios do Amazonas, é a cidade mais populosa da Região Norte, com a estimativa de 2.130.264 habitantes em 2017 (IBGE, 2010).

A Mesorregião do Sul Amazonense é uma das quatro mesorregiões do estado brasileiro do Amazonas. É composta por dez municípios: Apuí, Boca do Acre, Borba, Canutama, Humaitá, Lábrea, Manicoré, Novo Aripuanã, Pauini e Tapauá. Sua população, conforme estimativa do IBGE, em 2014, é de 313.343 habitantes. É formada por três microrregiões: Boca

⁴⁰ “Povos indígenas é uma expressão genérica comumente utilizada para referir-se aos grupos humanos originários de determinado país, região ou localidade, os quais, embora bastante diferentes entre si, guardam semelhanças fundamentais que os une significativamente, principalmente no que diz respeito ao fato de cada qual se identificar como uma coletividade específica, distinta de outras com as quais convive e, principalmente, do conjunto da sociedade nacional na qual está inserida (Conselho Indigenista Missionário, 2011a). Além de indígenas, outras expressões também são utilizadas para denominar esses povos: utóctones, aborígenes, nativos e originários. Nativos e originários, de modo mais específico, são expressões que nos remetem ao fato de essas populações serem preexistentes às invasões de seus territórios pelos colonizadores europeus. Por conta das diversas semelhanças que unem os povos indígenas originários das Américas, há quem também se refira a eles como ameríndios” (MARACCI, 2012, p. 602).

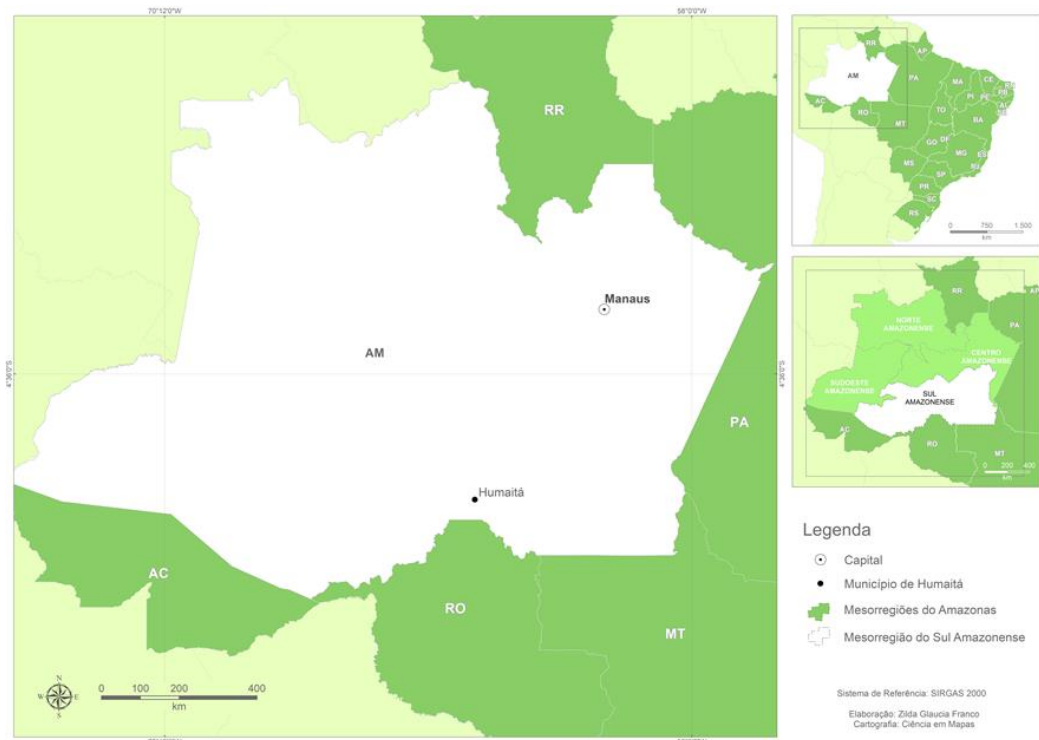
⁴¹ “[...] o conceito de ‘camponês’, construído desde o confronto principal, pode representar o sujeito (coletivo) da Educação do Campo, ainda que no concreto real os sujeitos trabalhadores do campo sejam diversos e nem todos caibam no conceito estrito de trabalhadores camponeses” (CALDART et al., 2012, p. 15).

⁴² Pequeno agricultor é aquele que pratica atividade no meio rural, atendendo ao mesmo tempo aos requisitos de não deter nenhum título com área maior do que 4 módulos fiscais, utilize a mão de obra familiar, tenha percentual mínimo de renda familiar e dirija o empreendimento com a família.

⁴³ Colono é aquele que cultiva uma porção de terra ligado ao proprietário por um trato.

do Acre, Madeira e Purus. A Microrregião do Madeira concentra o maior número de municípios da região, cinco ao todo. O maior e mais populoso município da mesorregião é Manicoré, com 54.708 habitantes, seguido por Humaitá, com 53.383 habitantes (IBGE, 2017a). A Figura 2 mostra a localização do Estado do Amazonas, as microrregiões e a localização do município de Humaitá.

Figura 2 - Localização de Humaitá e mesorregiões no Estado do Amazonas



Fonte: A autora. Cartografia Ciência em Mapas, 2018.

A região Sul do Amazonas é representativa para o desenvolvimento de projetos de pesquisas e inovação tecnológica que envolvam problemas relacionados à sociedade, à economia e à natureza, uma vez que a sua forma de ocupação foi configurada pela posse ilegal de terras, expansão da fronteira agrícola, pecuária e desmatamento (realizado por grandes empresas e madeireiros). É uma região que tem padrão de desenvolvimento baseado ainda na extração de recursos naturais, com grande impacto ambiental associado.

2.1 O Município de Humaitá: história, cultura e identidades

É neste contexto amazonense que se encontra Humaitá, um típico município ribeirinho do sul do Estado do Amazonas, conhecido como “A princesa do Madeira”, por ter se tornado o centro mais importante do alto do Madeira, criado no contexto de colonização e de interesse econômico pela Amazônia (período áureo da borracha – década de 1890), atraindo imigrantes

nordestinos e portugueses (TORRES, 2007). O topônimo Humaitá é de origem indígena e seu significado é: “Hu” = negro, “ma” = agora e “itá” = pedra – a pedra agora é negra (IBGE, 2017b). Ainda de acordo com dados do IBGE:

Os primeiros habitantes do lugar foram os índios que viviam em economia de *subsistência*. As principais etnias viviam às margens do Rio Maici (Torá) Rio Marmelo (Tenharim) e Rio Madeira (Parintintin, Pama, Arara e Mura). O comerciante José Francisco Monteiro foi um dos primeiros colonizadores que, em busca de riquezas, se interessou em ficar definitivamente na região. Ele chegou em 15 de maio de 1869 e instalou-se num lugar chamado Pasto Grande onde era a Sede da Freguesia de São Francisco, no Rio Preto, próximo à atual cidade. Devido a ataques constantes dos índios, em 1888, a sede da Freguesia foi transferida para o lugar onde hoje está a cidade de Humaitá, com o nome Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Beem de Humaitá (IBGE, 2017b, n.p.).

A fundação do município ocorreu em 15 de maio de 1869 e a sede municipal está localizada à margem esquerda do Rio Madeira (Figura 3), distante aproximadamente 697 km da capital do Estado, Manaus. O município é cortado pelas rodovias Transamazônica (BR 230) e Manaus-Porto Velho (BR 319), sendo a última pavimentada somente no trecho Humaitá-Porto Velho (180 km). É por essa estrada que o município se liga às demais regiões do país, via capital de Rondônia, Porto Velho. Essa ligação apresenta-se, hoje, com tráfego regular, diferentemente da via que se integra a Manaus, interditada no final da década de 1980 e que se encontra em fase de restauração desde 2006 (mesmo assim muitos se arriscam por essa via enfrentando a lama/chuva ou poeira/seca e há também uma linha de ônibus que faz o transporte de passageiros levando em média 13h de Humaitá a Manaus). O serviço de transporte de bens pode ser realizado pelas vias terrestres, fluvial e aérea.

Figura 3 - Rio Madeira



Fonte: Fotografia cedida por Carlos Alexandre Querino, 2017.⁴⁴

De acordo com os estudos de Ribeiro Neto (2006), a Bacia do Rio Madeira estende-se pela Bolívia (51%), Brasil (42%) e Peru (7%) e possui superfície de 1.420.000 km². O Rio Madeira recebe esse nome após o encontro dos rios Beni e Mamoré, na fronteira entre Brasil e Bolívia. Faz parte da Bacia do Rio Amazonas, sendo um dos seus principais afluentes, com extensão total aproximada de 3.315 km, o 17º maior do mundo em alargamento. Recebe esse nome, pois, no período de chuvas, seu nível sobe e inunda grandes porções da planície florestal, trazendo troncos e restos de madeira da floresta, época em que são negociadas pelos madeireiros e transportadas às costas do rio. Podem-se perceber os tocos, pedaços de madeira ao longo do rio, exigindo atenção e experiência de quem navega. O período de águas baixas vai de julho a outubro; e o de águas altas, de fevereiro a maio. No período de estiagem, há formação de bancos de areia, que alternam o canal preferencial de navegação e a formação de praias (de água doce, naturalmente) ao longo de suas margens. O Rio Madeira é a segunda via de transporte mais importante da Amazônia, atrás apenas do Rio Amazonas (ALBERTI, 2016).

Na Amazônia, a água é um fator econômico e social, o homem “[...] tudo faz através e em função da água”, são “[...] formas vivas de cultura e civilização” (ARAÚJO, 2003, p. 37-38). As relações sociais, a estruturação das comunidades, dos municípios, a caça, a pesca,

⁴⁴ Carlos Alexandre Querino é professor de Meteorologia da UFAM. Fotografia retirada durante um passeio de domingo.

extração de madeira, palhas, colheitas e até os festejos ocorrem em função das águas e o Rio Madeira faz parte desse contexto sendo de extrema importância para o município de Humaitá.

A condição geográfica de Humaitá é marcada pela dinâmica social e econômica de fronteira. A população residente no interior do município está distribuída em pequenas comunidades que podem ser agrupadas em “polos” da área de terra firme (estradas) e da várzea do Rio Madeira. São cerca de 15 polos, cada um agrupando um certo número de comunidades e famílias. A comunicação e os fluxos de pessoas e mercadorias entre a sede municipal e as comunidades ribeirinhas ocorre quase sempre por via fluvial. As comunidades da terra firme e aquelas mais próximas da sede municipal podem ser acessadas por via terrestre (PDLs HUMAITÁ, 2012; TORRES, 2007).

Na economia, destacam-se o cultivo de mandioca, arroz, milho, feijão, cupuaçu, banana e hortaliças, a pecuária de bovinos, a piscicultura, a pesca artesanal, o artesanato, a atividade de beneficiamento da castanha, a extração de madeira e de ouro encontrado no Rio Madeira, bem como a caça e a pesca.

Conforme a classificação climática de Köppen, o clima da região amazônica é do tipo Am, ou seja, tropical chuvoso (chuvas do tipo monção), apresentando dois períodos distintos: período seco (julho a setembro) e período chuvoso (outubro a junho). Com temperaturas variando entre 25 e 27 °C, e umidade relativa do ar entre 85 a 90% (CAMPOS et al., 2012). No meio do ano, às vezes, acontece o fenômeno da “friagem” que é uma queda da temperatura provocada pelo deslocamento da Massa de Ar Polar Atlântica. O relevo de Humaitá está a 90 metros acima do nível do mar e há, na localidade, algumas praias: Praia de São Miguel e Praia do Paraíso, localizadas à beira do Rio Madeira e Praia do Ipixuna (Figura 4), localizada a 40 km da área urbana, no Rio Ipixuna. As praias atraem o turismo para a região e movimentam as comunidades.

Figura 4 – Praia do Rio Ipixuna



Fonte: A autora, Diário de campo, 2017.

O município apresenta dificuldades relacionadas a loteamentos inadequados, sem documentação legal, saúde, saneamento básico, energia elétrica e comunicação. Possui diversas áreas de inundação permanente ou periódica, onde, apesar disso, não se evitou a construção de moradias ou vias públicas.

[...] o município de Humaitá ostenta um quadro de saúde preocupante, que vai desde a falta de infra-estrutura suficiente para atender satisfatoriamente toda população usuária, até aos aspectos socioculturais dos hábitos alimentares, associados aos baixos salários das famílias, à precariedade dos serviços e a equipamentos sociais de moradia e saneamento básico (TORRES, 2007, p. 129).

“Em viagem de pesquisa pela Amazônia, em 1927, o escritor paulista Mário de Andrade, esteve em Humaitá, cidade que achou ‘simpática, mas ainda sem luz’, pois havia quebrado o seu gerador elétrico” (JORGE, 2015, p. 9). Ainda, em 2017, o serviço realizado pelas Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobrás) é feito por meio de uma usina termoelétrica a diesel⁴⁵. O

⁴⁵ A região Norte apresenta um grande potencial hidroelétrico, porém a logística do local dificulta o desenvolvimento adequado no setor elétrico em vista ao alto custo nas linhas de transmissão, além do que a construção de grandes reservatórios impacta os meios social, econômico e ambiental. Assim, faz-se necessário o uso diversificado de outras fontes de energia para garantir a confiabilidade do setor. O uso da energia oriunda das usinas termoelétricas flexibiliza a geração de energia, uma vez que esta não depende de recursos naturais (sol, vento e chuva) para ser produzida. As usinas termelétricas são uma medida emergencial para suprir a carência no abastecimento de energia na região, porém, na capital Porto Velho (RO), que se localiza a 180 km de Humaitá (AM), foram construídas as Usinas Santo Antônio (que entrou em operação em 2012) e Jirau (que está ativa desde 2013). No entanto, em função do alto investimento na instalação das linhas de transmissão e falta de iniciativa do setor público do município de Humaitá e do Estado do Amazonas, não existe previsão de quando haverá um

serviço de comunicação dispõe de duas rádios AM – FM, jornais *online* e retransmissoras de TV, além dos serviços de redes com antena parabólica. O acesso à internet é bom, os avanços chegaram.

Resiste ao tempo e à história a parte inicial da cidade⁴⁶, de influência ribeirinha, onde se situam, hoje, a Igreja Católica, a praça, a Câmara de vereadores, o prédio da biblioteca, a Escola Estadual Patronato Maria Auxiliadora, antigo Patronato Maria Auxiliadora (construído para abrigar e educar meninas sob a orientação do Pe. José Maria Pena e as irmãs salesianas). Nesse prédio, nas primeiras salas erguidas, passaram a funcionar a escola rural, oficializada por meio de um Decreto de 8 de maio de 1955, e o antigo Grupo Escolar Oswaldo Cruz, inaugurado em 15 de maio de 1918 (ALMEIDA, 2005), além de outros espaços (hoje ocupados por lanchonetes, danceterias).

Nesse espaço, é realizada, todo ano, a Festa da Padroeira da cidade: Nossa Senhora Imaculada Conceição. A cultura humaitaense mostra-se também por meio das festas juninas com comidas típicas e danças, que acontecem em todos os bairros, e o tradicional Festival Folclórico de Humaitá – Mangabafest, com apresentações de quadrilhas e grupos de toada, com júri e público que vem de toda região, preservando os elementos culturais do folclore. “Acompanhar o que ainda permanece da Amazônia conhecida por Mário de Andrade é um exercício fascinante” (JORGE, 2015, p. 9).

No município de Humaitá, há instituições que atendem educandos desde a creche até o ensino de formação superior, tendo como órgãos responsáveis a SEMED, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, o Núcleo de Ensino Superior de Humaitá, da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), o Instituto Federal de Educação (IFAM) e também escolas e universidades privadas. De acordo com o Censo/IBGE de 2015, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,6, e o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental, de 4,1. Os dados do Censo Escolar/Inep (2017) revelam que foram efetuadas 460 (quatrocentos e sessenta) matrículas em creches, 1466 (mil quatrocentas e sessenta e seis) na pré-escola, 9.296 (nove mil, duzentas e noventa e seis) matrículas no Ensino Fundamental, 2.347 (duas mil, trezentas e quarenta e sete) no Ensino Médio, o que demonstra

“linhão” para abastecimento e distribuição de energia ao município (Informação verbal fornecida pela pesquisadora Juliane Querino, Meteorologista do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM).

⁴⁶ Construções da década de 1890, período áureo da borracha.

uma forte evasão na passagem para o Ensino Médio, e 1.073 (mil e setenta e três) matrículas na EJA.

O IFAM iniciou suas atividades no município em 2013 e dispõe da média de 700 (setecentos) alunos em cursos técnicos integrados e subsequentes. Já a UFAM foi implementada no ano de 2006 e atende, em média, 1.100 (um mil e cem) alunos nos 6 (seis) cursos de Graduação: Pedagogia, Letras, Engenharia Ambiental, Agronomia, Matemática/Física e Biologia/Química (licenciaturas duplas), 2 (dois) de Pós-Graduação: Ciências Ambientais e Ciências e Humanidades. A UEA mantém quatro cursos de licenciatura, um bacharelado e um tecnológico.

Os caminhos da pesquisa em Humaitá têm tido avanços significativos no contexto da academia, como também em outras áreas na Amazônia, com a implantação das universidades no interior dos Estados, proporcionando mais estudo e pesquisa, desafiando a ciência e a política. No entanto, ainda há muito a compreender desse vasto universo. São os desafios da pesquisa científica e política, com os processos de fixação dos grupos humanos no interior com a precariedade da estrutura-física, a produção da pobreza estrutural, as estratégias de sobrevivência dos ribeirinhos que sonham por uma Amazônia mais justa e humana (FREITAS, 2007), integrando o saber histórico e científico.

2.2 A rede escolar

A Gestão⁴⁷ do Sistema Municipal de Ensino que atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à EJA, constitui-se da Secretaria Municipal de Educação do município de Humaitá, que, de acordo com os dados coletados,⁴⁸ é organizada por coordenações e setores que sofreram mudanças ao longo do tempo para facilitar o desenvolvimento das atividades. A estrutura física da SEMED é distribuída em blocos conforme mostra o Quadro 2 a seguir.

⁴⁷ Durante a realização da pesquisa, a gestão municipal foi gerida pelo PMDB (2013-2016) e do PROS (2017–atual).

⁴⁸ A Secretaria não disponibiliza de um banco de dados com as informações de anos anteriores, biografia das escolas, professores, funções de cada setor, acervo de documentos da educação municipal. Muitas informações foram coletadas por meio da fala de pessoas que atuavam nos diversos setores e, como muitos funcionários possuem cargo de confiança, com a mudança de gestão, a cada quatro anos, troca-se a equipe e dados são perdidos.

Quadro 2 – Estrutura Física da SEMED

BLOCO I	BLOCO II	BLOCO III
Secretária de Educação	SEMUPI	Supervisão Pedagógica do Campo
Coordenação Administrativa do Campo	Assessoria Técnica Pedagógica	Coordenação Municipal do Censo Escolar da Educação Básica/BPF
Coordenação Pedagógica Urbana	Transporte Escolar	Assessoria Executiva e Administrativa
Supervisão Pedagógica Urbana	Almoxarifado	Coordenação Escolar Indígena
Coordenação do Campo	-	-
Recepção	-	-
Cozinha	-	-

Fonte: Relatório de Estágio em Gestão (PAULA, 2017).

Todas as salas são pequenas e possuem os materiais básicos para seu funcionamento, como armários, computadores e impressoras. Até o final de 2016, apenas a sala da Secretária Municipal e da Coordenação de Projetos dispunham de acesso à internet. A partir do ano de 2017, todas as salas/computadores da Secretaria passaram a ser interligadas para acesso à documentação e à internet.

Como mostra a Figura 5 a seguir e de acordo com informações obtidas com a Secretária de Educação, a SEMED é coordenada pela sua representante, com a ajuda da Secretaria Executiva que dispõe de todos os outros setores: coordenação de transportes, coordenação de programas e projetos, coordenação da merenda escolar e as coordenações da área urbana, do campo e indígena. Cada setor possui uma estrutura diferenciada devido à questão geográfica e de transportes que envolvem as escolas e as suas necessidades específicas.

Figura 5 - Organograma Funcional da Secretaria Municipal de Educação e Desportos – SEMED



Fonte: Relatório de Estágio em Gestão (SILVA et. al., 2017).

A coordenação de transportes prepara as demandas necessárias e organiza a licitação: quem cuida da distribuição e acompanha toda a logística de transportes terrestres e distribuição de combustível para o deslocamento fluvial é outro servidor que atua junto à Secretaria Executiva. Também há a Biblioteca Municipal⁴⁹, o setor da merenda (distribui alimentação para todas as escolas e é coordenado por 3 nutricionistas) e o depósito onde são guardados materiais utilizados pela SEMED. A equipe multiprofissional do município é formada por duas (2) fonoaudiólogas, um (1) psicólogo, duas (2) assistentes sociais e três (3) nutricionistas e está associada à área urbana⁵⁰ da cidade. Os supervisores estão intimamente ligados ao trabalho dos gestores e dos professores das escolas.

Observou-se que existem funções/cargos ocupados pelos funcionários que trabalham na SEMED, tanto no setor pedagógico, composto por dezesseis (16) funcionários, como no administrativo, que possui vinte e nove (29) funcionários, admitidos apenas por via de portarias expedidas pela Prefeitura Municipal - sem concurso público, bem como funções que exigem

⁴⁹ A partir do ano de 2017, a Biblioteca Municipal passou a ocupar um espaço alugado próximo à SEMED. Seu prédio anterior ficava ao lado da Igreja, uma estrutura antiga que foi construída na década de 1890 e que, devido à falta de manutenção, está desabando.

⁵⁰ Os supervisores e os professores relatam que a equipe, devido à demanda, não consegue atender às escolas do campo, conforme será analisado no Capítulo 4 desta Tese.

formação específica, exigência que não é respeitada (PAULA, 2017), conforme estabelece a legislação que regulamenta a educação – LDB Nº 9.394/96:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 27839).

Mesmo diante de diversos obstáculos, como a comunicação, a organização documental e a rotatividade dos profissionais, os vários setores procuram trabalhar da melhor forma possível para atender às demandas impostas para funcionamento do sistema educacional organizado no município.

2.2.1 Coordenação da Área urbana

A Coordenação da área urbana constitui todo setor de escolas nos limites urbanos do município. Sua equipe é constituída por uma (1) coordenadora, uma (1) assistente administrativa e três (3) supervisores responsáveis por organizar toda demanda das escolas juntamente aos gestores. Na área urbana, cada escola possui um (1) gestor e (1) pedagogo⁵¹. A secretaria de cada escola prepara toda a vida escolar dos alunos. Em 2017, a área urbana manteve 13 (treze) escolas, em que foram atendidas duzentas e dezenove (219) turmas seriadas, com o total de 5.459 (cinco mil, quatrocentos e cinquenta e nove) alunos matriculados e 187 (cento e oitenta e sete) professores. Entre os professores, cento e sessenta (160) são efetivos e os vinte e sete (27) restantes possuem contrato temporário com a SEMED.

A Tabela 1 a seguir apresenta dados das escolas municipais da área urbana de Humaitá no ano de 2017. Na área urbana, o ensino é oferecido de forma seriada e o município atende turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA distribuídas entre treze (13) escolas que atendem a cinco mil, quatrocentos e cinquenta e nove alunos (5.459).

⁵¹ “O pedagogo tem a função de auxiliar os profissionais docentes nas atividades pedagógicas; supervisionar as atividades objeto do planejamento pedagógico macro e micro; coordenar os serviços de orientação e supervisão educacional; gerir uma instituição educacional; Orientar os alunos, os familiares, as agremiações e outras instituições do entorno da instituição escolar no que diz respeito às atividades pedagógicas; efetuar avaliação diagnóstica do processo de ensino/aprendizagem no nível macro e micro; exercer atividades administrativas, de ensino e pesquisa; elaborar, periodicamente, no âmbito dos serviços de gestão, coordenação, supervisão e orientação pedagógica, relatórios que justifiquem a prática em relação ao projeto escolar; elaborar projetos exequíveis que visem equacionar os problemas apontados nos relatórios afins; desenvolver programas de prevenção visando a qualidade da educação; administrar recursos humanos, materiais e financeiros colocados à sua disposição e outras” (EDITAL Nº 001/2016 - CONCURSO PÚBLICO - PREFEITURA MUNICIPAL DE HUMAITÁ, 2016).

Tabela 1 - Dados das escolas municipais da área urbana de Humaitá – 2017

Lista de Escolas Municipais Urbanas - Humaitá					
Ensino Oferecido Pré I e II 1º ao 5º ANO / 6º ao 9º e EJA					
Ord.	Escolas Municipais Urbanas	Turmas	Total de turmas no geral	Total de alunos matriculados	Quantitativo de professores
1	Escola Municipal Irmã Carmem	1º ao 5º ano e 6º ao 9º	18	531	24
2	Escola Municipal José Cezário de Menezes	2º ao 5º ano e 6º ao 9º	22	447	24
3	Escola Municipal Dom Bosco	1º ao 5º ano e 6º ao 9º / EJA	26	820	27
4	Escola Municipal Edmeé Brasil	1º ao 5º ano e 6º ao 9º	12	361	9
5	Escola Municipal Rosa de Saron	1º ao 5º ano e 6º ao 9º	28	772	30
6	Escola Municipal Santo Antônio	4º ao 5º ano	5	114	6
7	Creche Professora Jonecy	Maternal, Pré I e II / 1º ano	17	322	13
8	Creche Professora Linda Lúcia	Maternal, Pré I e II	15	220	10
9	Creche Aurea Cação	Maternal, Pré I e II	10	443	9
10	Creche Professora Maria Bonfin	Maternal, Pré I e II	18	350	14
11	Escola Municipal Lindalva Guerra	Maternal, Pré I e II / 1º ao 3º ano	12	285	10
12	Escola Municipal São Francisco	Maternal, Pré I e II / 1º ao 5º ano	20	460	17
13	Escola Municipal N. Sr.ª do Carmo	Maternal, Pré I e II / 1º ao 5º ano / EJA	16	334	16
TOTAL			219	5.459	187

Fonte: Coordenação da área urbana - SEMED de Humaitá (2017).

2.2.2 Coordenação da Área Indígena

A coordenação da área indígena é formada por uma equipe com 8 (oito) profissionais: 1 (um) coordenador, 1 (uma) secretária administrativa, 2 (dois) profissionais dos serviços gerais, responsáveis por distribuir a merenda e o material (de higiene e pedagógico) para as 16 (dezesesseis) escolas que fazem parte dessa coordenação.

A equipe também conta com o trabalho de 2 (dois) orientadores pedagógicos que auxiliam no trabalho dos 40 (quarenta) professores, sendo 35 (trinta e cinco) deles indígenas. A coordenação indígena teve 405 (quatrocentos e cinco) alunos matriculados em 2017, em turmas seriadas e multisseriadas, até o 9º ano do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. A Tabela 2 a seguir apresenta os dados das dezesseis (16) escolas indígenas em 2017.

Tabela 2 - Dados das escolas municipais da Coordenação Indígena- Humaitá – 2017

Turmas	Número de escolas	Números de alunos	Professores
Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA	16	405	40

Fonte: Coordenação da Área Indígena - SEMED, 2017.

A coordenação possui 2 (dois) calendários exclusivos para atender à demanda, diante de especificidades estabelecidas para as etnias Parintintin e Tenharin⁵².

2.2.3 Coordenação da Área do Campo

Nesse campo, apresentam-se dados coletados nos anos de 2015, 2016, 2017. A partir da análise dos materiais recolhidos, percebe-se que a organização da coordenação das escolas localizadas no campo (escolas ribeirinhas e da estrada) passou por algumas mudanças ao longo desses anos: em 2015, era formada por uma equipe com quatro (4) pedagogos e quatro (4) pessoas que trabalharam no setor administrativo. No ano de 2016, eram sete (7) os profissionais responsáveis pela demanda da área do campo - todos da área de educação. O setor foi organizado pela coordenadora com uma professora (que auxiliava em todas as questões do trabalho desenvolvido por ela) e, subordinados a essa coordenação, havia dois (2) supervisores, um professor e três (3) secretárias.

A organização das escolas localizadas no campo foi realizada em polos, dispostos de acordo com a distribuição geográfica das comunidades ao longo do Rio Madeira e seus igarapés, que influenciam fortemente a criação das turmas multisseriadas no município.

Até maio de 2015, eram assim organizadas: os Polos I, II, e III pertenciam às comunidades localizadas às margens do Rio Madeira, do Rio Marmelo e do Rio Ipixuna. No Polo IV, ficavam as escolas localizadas à margem da BR 319 (sentido Humaitá AM/Porto Velho RO e Humaitá/Manaus AM) e da BR 230 (sentido Humaitá/Apuí AM e Humaitá/Lábrea AM). Eram sessenta e oito (68) escolas, com três mil quatrocentos e dez (3.410) alunos

⁵² A pesquisadora Eulina Maria Leite Nogueira publicou, em 2015, a investigação intitulada *Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas: representações da Escola Tenharin*, que teve como objetivo compreender o sentido acerca de escola para os professores indígenas que atuam nessas escolas e suas implicações no currículo nos municípios de Humaitá e Manicoré – AM. De acordo com os estudos: “Os Tenharin fazem parte do grupo autodenominado Kagwahiva, falantes da língua Tupi-Kagwahiva que pertence ao tronco linguístico Tupi-Guarani. [...] distribuídos em dois grupos de acordo com a posição geográfica. Os Kagwahiva setentrionais: Tenharin, Parintintin e Jiahui estão localizados no estado do Amazonas, e os Kagwahiva meridionais: Amondawa, Japaú (Uru-eu-wau-wau) e Karipuna no estado de Rondônia” (NOGUEIRA, 2015, p. 57), em Humaitá. Ainda, segundo a pesquisadora, existem duas aldeias dos Tenharim: a Aldeia Vila Nova e a Aldeia Marmelos (NOGUEIRA, 2015).

matriculados, e cento e trinta e nove (139) professores e 14 gestores. A distribuição do número de escolas por polos pode ser visualizada na Tabela 3.

Tabela 3 - Número de escolas localizadas no campo no município de Humaitá – 2015

Escolas rurais	Polo I	Polo II	Polo III	Polo IV	Total
2015	17	26	16	9	68

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados fornecidos pela SEMED, 2015.

Em 12 de maio de 2015, por meio da Lei Municipal Nº 679/2015, foram criados novos polos e realizada uma nova redistribuição das escolas pela SEMED, com o objetivo de facilitar o atendimento da coordenação do campo. Em 2016, foram matriculados três mil e trezentos (3.300) alunos e haviam cento e dezesseis (116) professores e catorze (14) gestores (contratados e efetivos). Até o mês de abril, os estudantes encontravam-se divididos em dez (10) polos e sessenta (60) escolas como pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4 - Número de escolas localizadas no campo no município de Humaitá – 2016

Polos	Polo I	Polo II	Polo III	Polo IV	Polo V	Polo VI	Polo VII	Polo VIII	Polo IX	Polo X	Total
Número de escolas	7	9	4	7	5	1	7	4	7	09	60
Número de alunos	133	350	265	200	321	164	327	413	432	695	3300

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados fornecidos pela SEMED, 2016.

Identifica-se uma queda no número de escolas. Em 2015, foram sessenta e oito (68); e, em 2016, sessenta (60) escolas. O número de estudantes matriculados diminuiu em cento e dez (110) matrículas e, dessa forma, o quantitativo de professores também ficou reduzido.

Uma das causas da diminuição do número de escolas foi uma enchente histórica no Rio Madeira, no final do ano de 2013, que se estendeu até meados de abril de 2014. De acordo com informações da Prefeitura Municipal, o nível das águas atingiu 25,44 metros, dois metros acima da cota máxima registrada em 1997. Ainda, segundo dados fornecidos, 35% do território municipal ficou submerso e foram 18 mil desabrigados. As comunidades rurais ficaram submersas, escolas e casas foram inundadas, plantações foram destruídas, as aulas foram canceladas e os desabrigados foram alojados nas escolas que não foram submersas na área urbana (13 bairros foram alagados), o que provocou também um atraso no calendário escolar na área urbana. As escolas (do campo ou da área urbana) só retomaram suas atividades normais em meados de junho de 2014. Muitas escolas localizadas no campo tiveram que ser reconstruídas ou reformadas. Nessa nova estruturação das

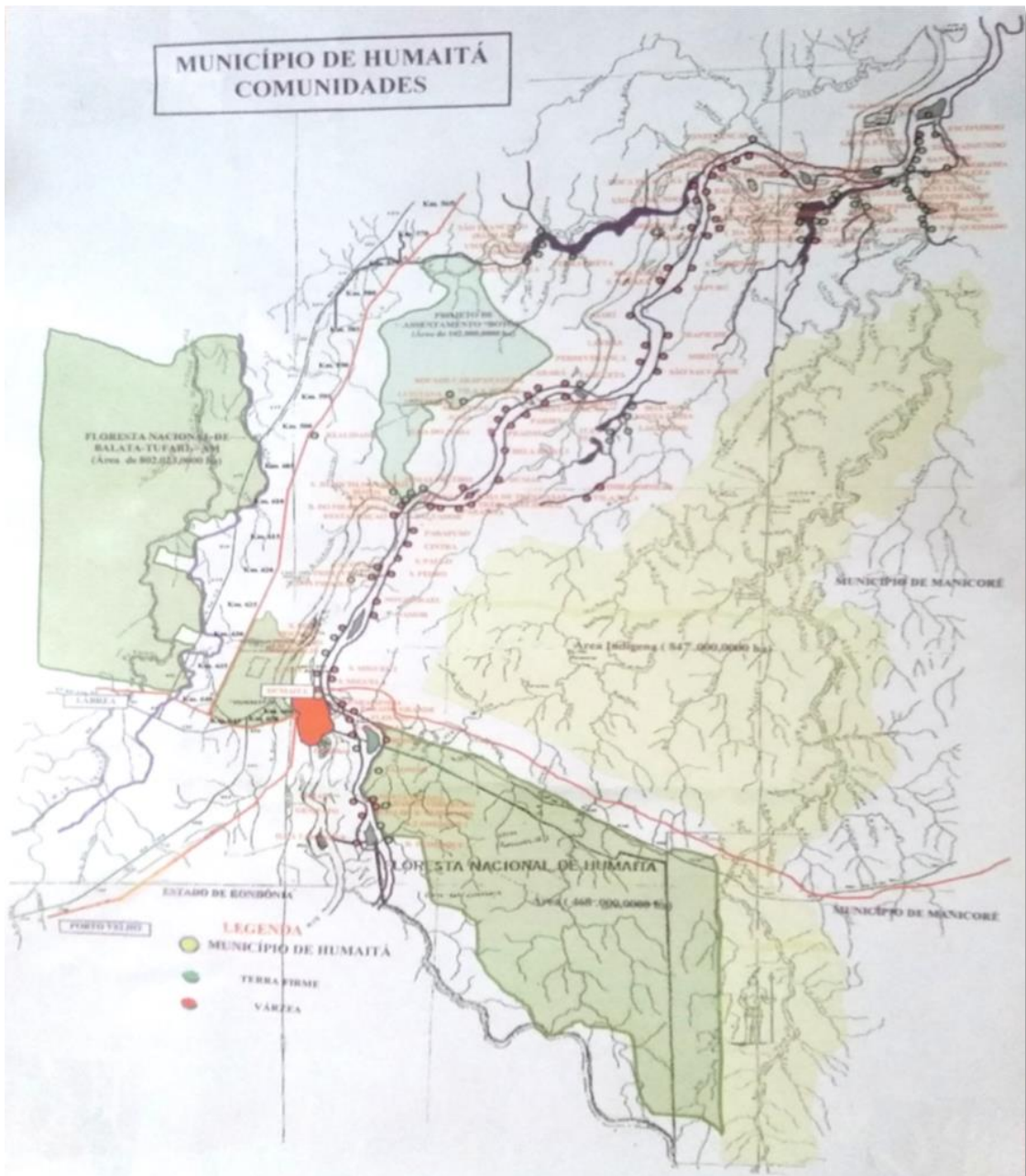
escolas, por via da Lei Municipal Nº 679/2015, surge a balsa escola,⁵³ com objetivo de substituir as escolas das comunidades de várzea, onde as escolas foram alagadas e destruídas.

Em 2017, uma nova gestão assumiu a SEMED e ocorreram mudanças na sua organização e estrutura. Em ponto posterior deste texto, discutem-se as mudanças ocorridas especificamente na área rural, que passa a ser denominada Educação do Campo. Antecipe-se que a mudança necessita extrapolar a questão da denominação, alcançando a concepção que a terminologia representa.

A disposição das comunidades onde se pode encontrar as escolas pode ser melhor entendida por meio da visualização da Figura 6. A imagem, rica em detalhes, foi encontrada durante a pesquisa exploratória (2015) na parede da secretaria da paróquia da Igreja Católica de Humaitá. O pároco informou que, quando ele chegou ao município, a imagem já estava na parede da secretaria. Não havia identificação do autor como também não havia nenhuma cópia. Em busca na Prefeitura, no setor de terras, na SEMED, Marinha e em outros órgãos públicos, não foi localizado nenhum outro mapa ou imagem que mostrasse as comunidades e as escolas. A ilustração mostra como faziam o registro dessa área do município de Humaitá, mostra as comunidades, a terra firme, as áreas de várzea, rios, algumas rodovias, florestas, assentamentos e o Rio Madeira, facilitando a localização e a locomoção até as comunidades.

⁵³ A balsa escola/escola flutuante funciona das 8 horas da manhã às 15h30m. Os alunos lancham e almoçam na escola. Foi implementada no município no ano de 2017, agrupando escolas de 8 (oito) comunidades de várzea (áreas com vegetação e terreno que constantemente sofrem com enchentes ou alagamentos durante a época de grandes chuvas).

Figura 6 - Município de Humaitá – Comunidades



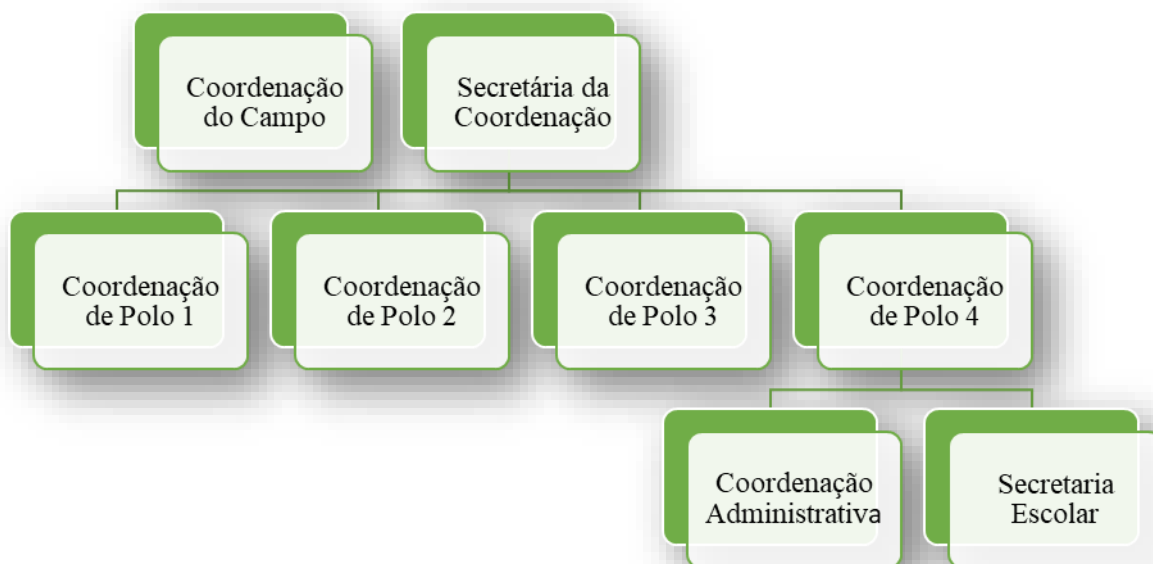
Fonte: Secretaria Paroquial – Humaitá, 2015.

Das cinquenta e oito (58) escolas localizadas na área rural, que funcionaram em 2017, cinquenta (50) localizam-se em terra firme, nas comunidades, uma (1) escola flutuante – balsa escola e sete (7) escolas são localizadas próximas à margem da BR 319 (sentido Humaitá AM/Porto Velho RO e Humaitá/Manaus AM) e da BR 230 (sentido Humaitá/Apuí AM e Humaitá/Lábrea AM).

A coordenação do campo passa por uma reestruturação e é constituída de um (1) coordenador e sua secretária, quatro (4) coordenadores de Polos, uma (1) secretaria

administrativa com uma (1) professora e a secretaria escolar, que atendem à demanda das escolas com dois (2) professores, como mostra a Figura 7.

Figura 7 - Organograma funcional da Coordenação do Campo



Fonte: Elaborada pela autora segundo dados fornecidos pela SEMED, 2017.

O coordenador de Polo tem a função de visitar as escolas, conversar com os gestores (quando existem), professores, pais e alunos, atendendo às demandas de cada uma delas, administrativas ou pedagógicas. Se as solicitações são de cunho administrativo e requerem a anuência de recursos, exigem-se providências que vêm da área urbana. Se são de cunho pedagógico, o próprio coordenador, em visita à comunidade/escola, toma as providências. A logística para o deslocamento até as escolas pode variar - rio ou estrada -, podendo demorar horas (e até dias) em rabetas⁵⁴, voadeiras⁵⁵, barcos ou carros.

Na organização e na distribuição do trabalho, o coordenador de Polo 1 atende aos Polos I, II, VII; o coordenador 2, aos Polos VI, VIII e IX; o coordenador 3 é responsável pelos Polos III, IV, V, e o coordenador 4 atende às demandas do Polo X.

O Polo I é formado por 7 (sete) escolas; o II, por 9 (nove) escolas; no III, são 5 (cinco); no IV, 7 (sete) escolas; no V, são 5 (cinco) escolas; no VI, apenas 1 (uma) escola (balsa

⁵⁴ Rabetas é a denominação dada pela população para pequeno motor de propulsão que, engatado na traseira de uma pequena embarcação ou barco, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções.

⁵⁵ Voadeira é a embarcação movida a motor com estrutura e casco de metal, geralmente alumínio, a maioria movida com motor de popa.

escola), atendendo alunos de diversas comunidades; no Polo VII são 7 (sete) escolas; no VIII, 4 (quatro) escolas; no Polo IX, são 7 (sete); e no Polo X, que atende as escolas da estrada, são 7 (sete).

Das 58 (cinquenta e oito) escolas, 13 (treze) funcionam na modalidade de ensino seriado, 1 (uma) em tempo integral e as demais, 45 (quarenta e cinco), são multisseriadas. Dentre as escolas, apenas 14 (catorze) têm gestores, e, onde não há gestor, um professor fica responsável pela sua demanda. Apenas 4 (quatro) escolas possuem pedagogos. No Polo X, uma pedagoga atende às necessidades de 3 (três) das 7 (sete) escolas que se localizam na área da estrada, deslocando-se entre uma escola e outra.

No total, são 58 escolas divididas em 10 polos. Cada polo possui um supervisor, totalizando cento e setenta e dois (172) professores, catorze (14) gestores, cento e três (103) assistentes de serviços gerais (ASG) e três mil, duzentos e vinte e um (3.221) estudantes atendidos. Dos cento e oitenta e seis (186) professores/gestores, cento e vinte e um (121) possuem contratos temporários, estabelecidos por meio de processo seletivo e sessenta e cinco (65) são efetivos.

As informações relacionadas aos polos podem ser visualizadas nas Tabelas 5 a 14.

Tabela 5 - Polo I

	Escola	Localidade	Nº de professores	Nº de ASG	Nº de alunos
1	Edmee Brasil	Mirari- Rio Madeira	3	1	37
2	Santo Antônio	Ilha do Tambaqui	1	0	10
3	Aurea Stela Mariúba Marques	Barreira do Tambaqui	2	1	38
4	Zamee Brasil	Sossego	1	1	9
5	Nossa Senhora das Dores	Flexal - Rio Madeira	1	1	21
6	São Miguel	Barro Vermelho	1	0	5
7	São Jorge	Paraíso Grande	1	1	18
TOTAL	7	-	10	5	138

Fonte: Adaptado dos dados da Coordenação da Educação do Campo - SEMED, 2017.

Tabela 6 - Polo II

	Escola	Localidade	Nº de professores	Nº de ASG	Nº de alunos
1	Santa Rosa	Santa Rosa – Rio Madeira	8	3	124
2	Belarmindo Lima Freire	Galileia – Rio Madeira	1	1	12
3	Domingos Ribeiro	Namour- Rio Madeira	1	1	20
4	São Miguel	São Miguel – Rio Madeira	8	3	102
5	Nossa Senhora Aparecida	Puruzinho – Rio Madeira	3	1	41
6	Nova Esperança	São Paulo – Rio Madeira	1	1	11
7	Santa Rita	Pascoval – Rio Madeira	1	1	19
8	Urucuri (anexos Santa Rosa)	Santa Rosa	1	1	13
9	Joaquim Gomes	Lago de Três Casas	1	1	13
TOTAL	9	-	25	13	355

Fonte: Adaptado dos dados da Coordenação da Educação do Campo – SEMED, 2017.

Tabela 7 - Polo III

	Escola	Localidade	Nº de professores	Nº de ASG	Nº de alunos
1	João da Cruz	Muanense	8	5	185
2	Júlio da Mota	Pirapitinga	1	1	28
3	Helena Sofia	Escapole	1	1	11
4	Santa Luzia	Retiro	2	1	10
5	Francisco Coelho	Cintra	1	1	10
TOTAL	5	-	13	9	244

Fonte: Adaptado dos dados da Coordenação da Educação do Campo – SEMED, 2017.

Tabela 8 - Polo IV

	Escola	Localidade	Nº de professores	Nº de ASG	Nº de alunos
1	São João Bosco	Carará - Rio Madeira	6	3	93
2	Nossa Senhora Aparecida	Tabuleta - Rio Madeira	2	1	16
3	São Roque	Vila de Carapanatuba	1	1	26
4	Santa Rita	Lago de Carapanatuba	1	1	13
5	Nossa Senhora dos Aparecida	Malvina - Rio Madeira	1	1	14
6	Rio Madeira	Juma de Gethal	1	0	9
7	Irmã Clara Jacob	Prainha	2	1	25
TOTAL	7	-	14	8	196

Fonte: Adaptado dos dados da Coordenação da Educação do Campo – SEMED, 2017.

Tabela 9 - Polo V

	Escola	Localidade	Nº de professores	Nº de ASG	Nº de alunos
1	Maria do Carmo Ferreira	Santa Luiza - Lago Antônio	8	3	111
2	São Francisco	São Francisco- Lago Antônio	2	1	37
3	Igarapé Grande	Betel - Lago do Antônio	1	1	31
4	Manoel Tiago Ferreira	Indianópolis	7	2	110
5	São Bernardino	Vila Riça - Rio Madeira	1	1	20
TOTAL	5	-	19	8	309

Fonte: Adaptado dos dados da Coordenação da Educação do Campo - SEMED, 2017.

Tabela 10 - Polo VI: Balsa Escola

	Escola	Localidade	Nº de professores	Nº de ASG	Nº de alunos
1	Osmarina Melo de Oliveira	Tapuru - Rio Madeira	12	5	145

Fonte: Adaptado dos dados da Coordenação da Educação do Campo – SEMED, 2017.

Tabela 11 - Polo VII

	Escola	Localidade	Nº de professores	Nº de ASG	Nº de alunos
1	Marly Lobato Nery	Bom Futuro	6	2	76
2	Jefferson Peres	Vila Nova dos Baianos	1	1	17
3	São Raimundo	Paraná do São Francisco	1	1	11
4	Pe. Luiz Bernardes	Descanso	7	5	104
5	Didi Breves	Terra Preta - Lago do Acará	1	0	6
6	José Menezes Tiúba	Santa Civita - Lago do Acará	6	3	61
TOTAL	6	-	22	12	275

Fonte: Adaptado dos dados da Coordenação da Educação do Campo – SEMED, 2017.

Tabela 12 - Polo VIII

	Escola	Localidade	Nº de professores	Nº de ASG	Nº de alunos
1	São Domingos Sávio	Distrito de Auxiliadora	17	5	346
2	Bom Samaritano	Santa Fé	1	1	27
3	Dom Bosco	Escondido - Rio Marmelo	1	1	29
4	Santa Luiza	Santa Luzia	1	1	12
TOTAL	4	-	20	8	414

Fonte: Adaptado dos dados da Coordenação da Educação do Campo, SEMED (2017).

Tabela 13 - Polo IX

	Escola	Localidade	Nº de professores	Nº de ASG	Nº de alunos
1	Cristo Rei	Cristo Rei - Lago Uruapiara	12	5	261
2	São Benedito	Jacundá - Lago Uruapiara	1	1	34
3	Santa Barbará	Santa Maria- Lago Uruapiara	1	1	21
4	Jesus de Nazaré	Santo Antônio – Lago- Uruapiara	1	1	22
5	Divino Espirito Santo	Novo Centenário– Lago- Uruapiara	2	1	42
6	Nossa Senhora do Rosário	Floresta– Lago- Uruapiara	1	1	38
7	São Francisco	Centro Comercial– Lago- Uruapiara	1	1	11
TOTAL	7	-	19	11	429

Fonte: Adaptado dos dados da Coordenação da Educação do Campo – SEMED, 2017.

Tabela 14 - Polo X

	Escola	Localidade	Nº de professores	Nº de ASG	Nº de alunos
1	Manoel de Oliveira Santos	Realidade - BR 319, Km 100	16	7	443
2	Catarinos	BR 319, Km 200 (Humaitá- Manaus)	1	1	06
3	Machado de Assis	BR 230, Km 40 (Humaitá - Lábrea)	2	1	56
4	Machado de Assis	BR 230, Km 70 (Humaitá - Lábrea)	2	1	26
5	Maicizinho	BR 230, Km 45 (Humaitá - Apuí)	2	2	27
6	José de Souza Mota	BR 230, Km 19 (Humaitá - Apuí)	5	3	77
7	Antonieta Ataíde	BR 319, Km 55 (Humaitá – Porto Velho)	4	2	81
TOTAL	7	-	32	17	716

Fonte: Adaptado dos dados da Coordenação da Educação do Campo – SEMED, 2017.

Identifica-se nas tabelas anteriores que, das 58 (cinquenta e oito escolas), 32 (trinta e duas) possuem apenas 1 (um) educador, constituindo turmas únicas e multisseriadas no espaço onde reside a escola, muitas delas com apenas uma sala de aula, cozinha e banheiro. Esses educadores chegam a atender de 6 a 38 educandos em uma única turma multisseriada, que podem ser desde da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. O educador, em 4 (quatro) dessas escolas, é o responsável pela limpeza da escola, faz a merenda para os educandos e planeja suas aulas sem o apoio de um colega ou da própria coordenação de polo, na maioria dos casos, sem a formação específica para atender às diversas turmas ou até mesmo

apenas com a formação em nível médio, associadas às aflições que surgem da prática pedagógica.

Observa-se uma oscilação nas informações quanto ao número de matrículas, professores e pessoal da Secretaria entre os anos de 2015 a 2017, o que é normal no sistema educativo - mais ainda devido às peculiaridades da localidade. A SEMED informa que esse número de alunos oscila muito devido à mudança dos pais de uma comunidade para outra; às atividades que desenvolvem, para seu sustento/trabalho ao clima; e, até mesmo, à ida para a área urbana.

2.3 O Plano Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação

Legalmente, como já apontado, o direito à Educação do Campo está garantido na LDB Nº 9.394/96 por meio do Art. 28; na Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; no Decreto Nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, e de todo contexto já apresentado, revelando-se também, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei Nº 13.005/2014 e nos planos estaduais e municipais.

No Amazonas, o Plano Estadual de Educação (PEE/AM) 2015-2025 foi aprovado sob a Lei Nº 4.183/2015, e o Plano Municipal de Educação/Humaitá (PME) 2015-2025, sob a Lei Nº 688/2015. Em todos os planos, consta a Educação do Campo, porém, “[...] quando aparece em alguma estratégia, vem reforçando o que já consta em leis, resoluções, pareceres, etc., que regem a educação brasileira” (BORGES, 2016, p. 101), mudando apenas a porcentagem e o prazo para o atendimento, o que não traz como consequência a promoção por uma educação diferenciada e específica para os sujeitos do campo dessas localidades. Nota-se também que, ao longo do texto, o PME apresenta trechos com cópia idêntica aos PNE e do PEE, além de adições muitas vezes não claras para o leitor.

No que diz respeito à elaboração em conjunto à sociedade, o PME de Humaitá não propôs consulta a todos os conselhos e órgãos participativos nas decisões que estabeleceram o que está no texto, elaborado à insubmissão da coletividade, em claro episódio de gestão não democrática. Nas atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa, observou-se que poucos professores acessaram ao documento, inclusive os que possuem cargos como coordenadores e gestores.

Nos dias 16 e 17 de novembro de 2017, após um esforço muito grande, organizando grupos de estudo com educadores, gestores e coordenadores, a Secretaria de Educação

organizou a IV Conferência Municipal de Educação⁵⁶, amplamente divulgada entre setores da sociedade civil, para a discussão dos temas complementares específicos das políticas regionais da educação, seu monitoramento e avaliação. A conferência contou com a participação generosa da comunidade educacional, porém a comunidade civil não teve representatividade significativa. Os próprios educadores da universidade e universitários foram pouco representados. Durante as discussões, muitas demandas da localidade foram inseridas e propostas foram colocadas no sentido de mudar a redação⁵⁷ do texto que se encontrava longe do alcance do objetivo proposto. A proposta foi encaminhada para o poder legislativo para ser analisada.

O Conselho Municipal de Educação (CME), órgão do sistema responsável pela legislação educacional, que regulamenta, fiscaliza e propõe medidas para melhoria das políticas educacionais, foi instituído no município no ano de 1998, porém nunca foi ativado. O município foi sempre monitorado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

Em outubro de 2017, no entanto, na tentativa de dar clareza aos atos praticados pela secretaria, que não atende às demandas da sociedade quanto à transparência no uso dos recursos e à qualificação dos serviços públicos educacionais no município de Humaitá, buscou-se reorganizar o conselho. No dia 8 de novembro de 2017, foi aprovado, na Câmara Municipal, com regimento próprio e de acordo com as normas exigidas, o processo de reconstrução do CME. De acordo com a Secretaria, por meio da atuação do conselho, divide-se com a população a preocupação na busca de alternativas para os problemas existentes. Até o momento (junho/2018), o documento ainda não foi aprovado pela Câmara Municipal de Humaitá.

2.4 As escolas localizadas no campo

De acordo com os registros históricos realizados pelo escritor humaitaense Raimundo Neves de Almeida, em sua obra *Retalhos Históricos e Geográficos de Humaitá* (2005), a escola pioneira na área rural localizava-se no “[...] Lago do Uruapiara, que ficava dentro do rio com o mesmo nome, a duas horas de motor da margem do Rio Madeira” (ALMEIDA, 2005, p. 115). A escola, segundo o escritor, ficava dentro de uma propriedade Castanhal (ou Santa Cecília), no distrito de Uruapiara. “Muitas pessoas que portavam alguns conhecimentos lecionaram

⁵⁶ Não foram localizados registros das conferências anteriores. A secretária do município que organizou a última Conferência não teve tempo disponível para esclarecimentos nos momentos em que agendou com a pesquisadora.

⁵⁷ Chamou atenção o fato de o documento passar pelo poder legislativo com erros relativos ao uso da norma culta da língua portuguesa.

nessa escola, que, mais tarde, [...] tornou-se a primeira escola mantida pelos salesianos no interior do município” (ALMEIDA, 2005, p. 115).

Até o ano de 2017, a região do Lago do Uruapiara dispunha de sete (7) escolas distribuídas no polo IX: Cristo Rei, São Benedito, Santa Barbará e Jesus de Nazaré, Divino Espírito Santo, Nossa Senhora do Rosário e São Francisco, atendendo quatrocentos e vinte e nove (429) estudantes. A Figura 8 mostra a Comunidade Floresta (localizada no Lago do Uruapiara); ao fundo, há imagens de casas da comunidade (esquerda), a Igreja (centro) e a Escola Nossa Senhora do Rosário (direita).

Figura 8 - Comunidade Floresta - Lago do Uruapiara



Fonte: SEMED, 2016.

As escolas, como apresentadas no item 2.2.3, são muitas, com um número significativo de estudantes, e ocupam um espaço amplo e de difícil acesso. Como já mencionado, quarenta e seis (45) das cinquenta e oito (58) escolas são multisseriadas, localizadas em pequenas comunidades.

As escolas ocupam prédios próprios e, em algumas comunidades (em que há poucos alunos) ocupam salas improvisadas. As construções estão localizadas no interior das comunidades. Secretaria, educadores, pais e alunos descrevem as condições físicas de muitas escolas como precárias: a estrutura dos prédios, muitos deles ainda de taipa, madeira, alvenaria, sem iluminação e circulação de ar adequadas, faltando carteiras, ausência de água encanada, esgoto, sanitários adequados para educadores e estudantes, entre outras condições. Além disso,

chegar à escola é um grande problema, pois as distâncias são grandes, tanto por via terrestre como fluvial, pondo em risco a integridade física e emocional dos alunos e dos funcionários. Há de considerar-se, também, o cansaço, por ter de acordar muito cedo para chegar à escola depois de horas de caminhada.

As imagens da Figura 9 mostram quatro das escolas. Podem-se observar diferenças entre elas: construções mais amplas, como a de madeira localizada na Comunidade Muanense (Escola João da Cruz, em cima – à esquerda), em evidente contraste com a pequena construção erguida também em madeira, localizada na Comunidade Retiro (Escola Santa Luzia, em cima – à direita). Além dessa comparação, aponta-se a construção em alvenaria da escola Cristo Rei (Lago Uruapiara, abaixo – à esquerda), uma das poucas com esse projeto arquitetônico, e, por último (abaixo – à direita), a Escola Municipal Domingos Ribeiro, que fica na Comunidade Namour (Rio Madeira).

Figura 9 - Escolas localizadas no campo



Fonte: SEMED, 2016; Diário de Campo, 2017.

Dentre as escolas, temos a balsa escola⁵⁸ (Figura 10), como é conhecida (Escola Osmarina Melo Oliveira). É uma escola flutuante, ancorada no Rio Madeira, em frente à

⁵⁸ De acordo com o documento da embarcação (2014), foi construída no mesmo ano, recebendo a designação de Base Educacional Irmã Angelica Tonetta. Esse modelo possui 19.000 toneladas de peso bruto, com comprimento total de 30.950 metros, sendo o casco, os conveses, as superestruturas, as casarias construídas em aço, podendo alojar 160 pessoas. A embarcação é composta por um convés principal, o primeiro e o segundo convés. Um motor

Comunidade São Sebastião do Tapurú, única do Polo IV, e sua implantação foi criada com o objetivo de:

Atender as necessidades dos alunos do ensino fundamental I e II, na mediação da comunidade São Sebastião do Tapuru e adjacências, bem como a melhoria e qualidade de ensino, transformando as salas destas referidas escolas, que; antes eram multisseriadas, em turmas de seriação, facilitando a aquisição de conhecimento e suprimindo gradativamente o anseio de mudanças dos mesmos. Já que o professor irá trabalhar com conteúdo destinados a um segmento, diminuindo o índice de reprovação e evasão escolar. (HUMAITÁ, PROGRAMAÇÃO ANUAL Balsa Escola, 2016).

Figura 10 – Balsa escola



Fonte: A autora, Diário de campo, 2017.

A Escola Municipal Rural Osmarina Melo de Oliveira funciona em tempo integral, das 8 horas da manhã as 15h 30m. A embarcação oferece o serviço de enfermaria em uma sala própria. Seu corpo de profissionais é constituído por 17 pessoas, sendo 12 professores e 5 auxiliares.

Localizar e analisar a documentação dessas escolas foi um processo muito delicado, e os resultados não foram satisfatórios. Constatou-se que as escolas não construíram o Projeto Político Pedagógico, pois ele não foi localizado nas escolas, e, na Secretaria de Educação, informaram que era seguido o da área urbana. Em muitas escolas, não há pedagogos ou gestores, e o planejamento ocorre sem orientação ou diálogo, sustentando-se em um currículo elaborado pela SEDUC com pequenas mudanças pela SEMED, livros didáticos distribuídos pelo MEC e

trifásico a diesel distribui toda energia, não possuindo equipamentos de rádio nem de emergência, apenas boias e coletes salva-vidas simples.

pesquisas realizadas pelos professores, além dos saberes de que estão apropriados. A propósito dos livros didáticos, constatou-se que há problemas de distribuição - advindos do Correio e da Secretaria - e, muitas vezes, o material chega quase ao final do ano letivo sem tempo hábil para uso no ano letivo em curso. As escolas não possuem salas suficientes para terem uma biblioteca. Geralmente os livros que chegam até as escolas ficam em armários em salas de aula, na direção ou na secretaria. Alguns são armazenados nas próprias caixas, dificultando o acesso para os educandos.

Nas escolas do município de Humaitá, são adotados os ciclos de aprendizagem: I Ciclo: 1º, 2º, 3º anos e II Ciclo: 4º e 5º anos. Essa forma de organização contempla a avaliação feita ao longo do ciclo e não ao fim do ano letivo. O sistema de ciclos tem embasamento no regime de promoção continuada, uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Dessa forma, o aluno só poderia ser reprovado no fim de cada ciclo.

A LDB N° 9.394/96 concedeu autonomia a Estados, municípios e escolas para adotar, ou não, o sistema de ciclos de aprendizagem, porém determina que, nos ciclos, a avaliação deve ser feita no dia a dia, de diversas formas, incorporando-se, à educação formal, a experiência de vida trazida pelo aluno do seu universo familiar e social. A organização curricular prevê a possibilidade de ciclos de dois, três ou quatro anos e suprime a retenção dentro desse período, por acreditar que, com um tempo maior disponível, todos podem atingir as expectativas de aprendizagem.

De acordo com o PME, a escola em ciclos é uma prática que possibilita superar a evasão escolar, a distorção idade-série e a prevenção da repetência. A progressão continuada implica a existência na escola de um sistema de avaliação contínua em que seja possível identificar dificuldades de aprendizagens logo que elas aparecerem, com tempo e espaço para o apoio pedagógico, durante todo o ano aos alunos que necessitarem e com formação permanente dos educadores. É preciso refletir que

[...] ciclo não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma seqüência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. Pensamos em Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano. (ARROYO, 1999b, p. 158).

Como estão organizados esses espaços e tempos pensados nos ciclos de formação humana nas escolas do campo em Humaitá – AM é a questão envolvida na presente pesquisa.

“Do ponto de vista da escola, não se trata, vale insistir, de uma escola (urbana) adaptada à vida do campo, mas de uma escola do campo com objetivos, conteúdos e procedimentos diferenciados, embora articulados com o todo da educação nacional” (GOERGEN, 2012, p. 11).

Atividades de avaliação não são atividades isoladas no processo de aprendizagem. De modo especial, nas escolas do campo, tornam-se necessárias observações e reflexões específicas sobre como se dá esse processo, tema que está presente nos desdobramentos deste estudo.

Em contato com os pais, identifica-se que a escola e os professores são muito importantes para as comunidades. Observou-se, em uma das comunidades visitadas, o envolvimento dos pais com o educador e o cuidado que tem para que ele esteja bem alojado. Quando as turmas possuem muitos alunos ou então há pouco professor na escola, eles procuram ajuda na SEMED.

Neste capítulo, descreveu-se como está organizada a Secretaria Municipal de Educação com foco para a coordenação do campo, identificando como são distribuídas as escolas ao longo da estrada e as ribeirinhas, o quantitativo de alunos e profissionais que atendem à educação, bem como as escolas, os meios de transportes utilizados no caminho até a escola em que os sujeitos do campo estudam. Nota-se a grandeza das escolas localizadas no campo: número de educandos, escolas, logística para deslocamento, entrega de alimentos e merenda, bem como a necessidade de um projeto para a construção dos planejamentos políticos pedagógicos das escolas, com a valorização e a incorporação dos saberes e os fazeres do campo.

No capítulo seguinte, serão abordados os caminhos da pesquisa: a abordagem participativa, seus sujeitos, os elementos da abordagem qualitativa e a pesquisa exploratória, que produziu novas direções ao delineamento da pesquisa.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: FIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Figura 11 - Lago do Antônio



Fonte: A autora, Diário de campo, 2017.

É um convite feito a várias vozes e segundo vários estilos para que aprendamos também a não apenas pensar o outro através de nós mesmos – nossas práticas, nossas ideias, nossas posturas e teorias -, mas a nos pensarmos a nós mesmos através do outro

Carlos Rodrigues Brandão e Danilo R. Streck

Os movimentos sociais populares e os camponeses são fortemente influenciados pelos processos de urbanização e de industrialização, bem como por outras questões que envolvem a classe trabalhadora, que se evidencia como protagonista na luta por ações educativas, ampliando o conceito de educação, levando-o para além dos muros da escola. Desse modo,

está-se corroborando com o que diz a LDB N° 9.394/96, no Art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). A conquista de muitos avanços na Educação do Campo deu-se por meio de muito movimento, debates e reflexões que tiveram lugar nas relações sociais, nas lutas coletivas, construindo diferentes identidades com divergentes opiniões, culturas e em meio a um discurso da educação urbanizadora, fazendo surgir uma nova perspectiva de “várias vozes e segundo vários estilos”.

A vivência da educação no interior do Amazonas provocou muita vontade de auxiliar, no sentido de encontrar formas de melhorar a condição da educação local, de encontrar respostas e caminhos para as situações observadas e vivenciadas na prática pedagógica. Assim, optou-se pela pesquisa qualitativa, que “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2013, p. 28).

Para compreender as situações vividas, o envolvimento dos sujeitos- outros, nessa caminhada, é essencial entender que:

A apropriação de um conhecimento construído supõe alcançar os meios necessários para operar a mudança nas condições de opressão e submissão e, deste modo, o critério da objetividade não pode desvincular-se da solidariedade na superação das situações injustas; implica uma obra coletiva entre diferentes sujeitos sociais que trabalham tanto na construção do conhecimento quanto a formação participada da consciência, para alcançar a emancipação social ou desenvolver educação política dos envolvidos na pesquisa. (CHIZZOTTI, 2013, p. 92).

O pesquisador, ao perceber que também precisa ser educado e que a educação vem da sua própria prática, vivenciada nas relações sociais e de conflito, irá educar e educar-se pela experiência e pela situação vivida. Assume, vontade e intencionalidade políticas em uma perspectiva crítica e problematizadora, coletiva, de teias e de construção de saberes.

As pesquisas chamadas ativas derivam de diferentes orientações epistemológicas, pressupostos e origens, tendo como base elementos comuns assim destacados: conhecimento compreensivo de um problema em busca de soluções; os sujeitos pesquisados tornam-se peça importante da pesquisa; técnicas e recursos que beneficiem a superação da situação estudada, porém possuem diferenças científicas e políticas e são sintetizadas em dois grupos: pesquisa-ação e pesquisa participativa (CHIZZOTTI, 2013).

Com o objetivo de apresentar o caminho metodológico desenvolvido para identificar a prática curricular das escolas do campo do município de Humaitá, a pesquisa participativa dá voz aos seus sujeitos, “[...] a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de

conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1999, p. 19). Pretende-se unir pesquisa e construção de conhecimento, com vistas a ampliar a participação popular. Desse modo, optou-se pela pesquisa participativa. Autores importantes que discutem a pesquisa participativa e sua articulação com a educação são abordados neste capítulo, a saber: Thiollent (2011), Chizzotti (2013), Diniz-Pereira e Zeichner (2011), Brandão e Streck (2006) e Brandão (1999).

3.1 A pesquisa participativa

Como o próprio nome sugere, a pesquisa participativa provoca basicamente a participação, no contexto, tanto do pesquisador e seu grupo, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa, apontando para uma ação social transformadora e emancipatória.

A pesquisa participativa surge em diferentes lugares e de diversas práticas sociais, bem como parte de diferentes tendências teóricas e metodológicas e com intenções distintas. Merecem destaque seus vínculos de origem como consequência da crise das Ciências Sociais na América Latina e em alguns lugares da Europa, com questionamentos referentes à eficácia das pesquisas realizadas em laboratórios, pesquisas positivistas e estruturalistas. Muitas contribuições históricas ao seu desenvolvimento ocorreram e, portanto, não há consenso em relação às suas origens.

Estudos revelam que as primeiras experiências relacionadas a esse tipo de pesquisa deram-se entre as décadas de 1960 e 1980 em alguns lugares da América Latina, colocadas em exercício com comunidades populares, dentro de movimentos sociais populares emergentes. Por meio de envolvimento mútuo, “[u]ma estrada de mão dupla: de um lado, a participação popular no processo da investigação. De outro, a participação da pesquisa no correr das ações populares” (BRANDÃO; STRECK 2006, p. 31) reelaboram-se, com diferentes estilos interativos e participantes, buscando melhoria das condições de vida, unindo a atividade científica com os processos de transformação socioeconômica e política. As experiências pioneiras de Orlando Fals Borda⁵⁹ e as investigações de Paulo Freire, por meio da Educação Libertadora, foram significativas para a sua expansão na América Latina.

⁵⁹ Sociólogo, investigador e historiador colombiano. Um dos autores da Investigação-ação Participativa na América Latina. Defendia a ação a serviço das sociedades libertadas da opressão, pela democracia radical e pela investigação-ação participativa, conhecida no Brasil como pesquisa participante.

Diversos encontros contribuíram para o reconhecimento da pesquisa participativa no seio das Ciências Sociais, destacando-se o Simpósio Mundial sobre Crítica e Política em Ciências Sociais, de Cartagena (1978), que considerou as condições sócio históricas reais de exploração em que se dão as pesquisas; e o Terceiro Encontro Mundial de Pesquisa Participante (1989), que focalizou o debate em três temas essenciais em relação à identidade epistêmica: ação transformadora, produção de conhecimento e participação (GABARRÓN; LANDA, 2006).

Entre as mudanças, recebem contribuição teórica e metodológica vindas da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte e a criação ou recriação original de sistemas africanos, asiáticos e latino-americanos, de pensamentos e de práticas sociais. “A pesquisa participante tem como pressuposto subjacente a sua história, a democratização da produção e do conhecimento e da sociedade, e o desenvolvimento da justiça social” (CHIZZOTTI, 2013, p. 90).

Com tendência emergente e rápida, a pesquisa participativa expande-se no Brasil e no Canadá, a partir da década de 1980, em um momento de critérios excludentes em função de regimes autoritários latino-americanos e de uma época de transição de maiorias camponesas para outro de maiorias urbanas, com migração intensa do campo para a cidade, provocando situações de miséria em um processo intenso do capitalismo (GABARRÓN; LANDA, 2006). Na década de 1980, o MST também procura implementar projetos de pesquisa participativa em escolas rurais, assentamentos e acampamentos na luta por reforma agrária e justiça social (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER 2011; CALDART, 2012; CHRISTÓFFOLI, 2006).

A pesquisa participativa tem como proposta investigar metodicamente uma situação em diferentes momentos singulares e, assim, seguir determinadas exigências e promover reflexões que envolvem a investigação. Brandão (1999) e Chizzotti (2013) destacam que a pesquisa participativa precisa estar situada em uma perspectiva da realidade social; precisa partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes, em suas diferentes dimensões e interações. Além disso, os autores apontam que o conhecimento científico e o popular se articulam de maneira crítica e se transformam em um novo conhecimento transformador e que a pesquisa participativa deve ser pensada em um processo dinâmico de ação social popular. Para eles, a pesquisa participativa é um processo de investigação-educação-ação e deve ter o compromisso político e ideológico do investigador com a autonomia dos sujeitos e transformação social, e, também, as atividades devem ser experimentos de emancipação social e as informações devem ser partilhadas e discutidas, com o intuito de que os envolvidos se engajem nas ações ou apoiem suas iniciativas.

[...] o conhecimento é um instrumento significativo de poder e controle, e a pesquisa é um processo oportuno de formação. Todo processo da pesquisa é concebido como um aprendizado educativo de todas as atividades consideradas como ocasião de ampliação do conhecimento da realidade ideológica e ética entre o pensamento e a ação. Os participantes se sentirão compelidos à ação, porque ela se mostra coerentemente indispensável ao conjunto da população. (CHIZZOTTI, 2013, p. 96).

De acordo com Brandão (1999), a pesquisa participativa coloca a importância da união entre cientistas sociais e grupos populares na construção do conhecimento que se torna um reforço na luta pelo poder do povo, questionando o fato de terem-se muitos conhecimentos relatados que, muitas vezes, têm o objetivo de conhecer para dirigir (povo/comunidade), determinando o uso desses conhecimentos sem que haja a participação real da própria comunidade. Em outras palavras, “[...] devem conquistar o poder de serem, afinal, o sujeito, tanto do ato de conhecer de quem têm sido o objeto, quanto do trabalho de transformar o conhecimento e o mundo que os transformaram em objetos” (BRANDÃO, 1999, p. 11).

Compreende-se que a pesquisa participativa é a melhor escolha para que se possa trilhar o conhecimento desejado, por meio de um processo de reflexão-ação coletiva com os envolvidos, procurando compreender, para servir a uma educação emancipadora que vê, na apropriação e na produção coletiva do saber, a possibilidade de concretizar o direito que os diversos grupos e movimentos sociais possuem, integrando investigação, educação popular e participação social.

A partir do estudo das obras dos autores mencionados anteriormente, procurou-se seguir princípios fundamentais abordados em metodologias de pesquisas ativas, participantes e, readequá-las à investigação, resultando em momentos que, em certas ocasiões, não seguiram uma ordem ou padrão, mas que, ao longo do trabalho investigativo, se traduziram em texto/elementos significativos para análise: fase exploratória; momentos de reflexão-ação⁶⁰; campo de observação, amostragem, representatividade qualitativa e coleta de dados. Esses momentos serão descritos nos próximos tópicos.

3.1.1 A pesquisadora

Com a pesquisa participativa, pode-se conhecer, pesquisar a vida em sociedade, a cultura, ou alguma situação, a partir da reciprocidade entre os envolvidos, incluindo o pesquisador ou pesquisadora que se envolve com o que investiga. A pesquisa participativa

⁶⁰ A expressão “momentos”, assim como entendida por Franco, M. do R. S. (2012), não expressa etapas subsequentes, mas, sim, caminhos não lineares que estiveram presentes na pesquisa o tempo todo com fins formativos de coletivo, de produção, de análise, de redireção, de avaliação e de compreensão das práticas.

constitui-se o oposto do método de pesquisa tradicional, em que a objetividade e a neutralidade são condição para o reconhecimento do trabalho científico.

Como pesquisadora, construí minhas hipóteses de base a partir da intuição de uma problemática e a observação dos diferentes aspectos da vida social da comunidade, dos problemas que a desafiam, da percepção da população e das possibilidades de mudança. Procurarei atenuar a distância entre mim e o grupo, no qual os membros foram os protagonistas e não simples objetos. Isso exigiu paciência e honestidade, além de paulatina aceitação, alguém “de fora”, que iria realizar um trabalho e depois iria embora. Foi importante não alimentar ilusões, nem otimismo excessivos, garantindo, por meio da metodologia de pesquisa, a oportunidade de formação na ação de todos os participantes.

O pesquisador profissional deve imbuir-se das limitações do seu conhecimento sobre a realidade local, admitir relativa ignorância da realidade, esforçar-se para compreender empaticamente as necessidades, expectativas e sentimentos das pessoas, mas também munir-se de conhecimentos sobre as condições histórico-políticas e socioeconômicas que determinam muito as relações e conflitos entre membros de um grupo ou comunidade local. (CHIZZOTTI, 2013, p. 94).

Partiu-se do princípio de que a percepção do investigador é distinta da visão dos sujeitos pesquisados, que as duas são parciais e se complementam, cabendo ao pesquisador a função de realizar a leitura crítica do contexto. “Ao assumir uma atitude ativa na investigação no campo educativo, constata, intervém, educa e se educa. [...] como cientista social assume primeiramente o compromisso e participação com os projetos de luta dos sujeitos-pesquisados” (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 458).

3.1.2 Os sujeitos participantes

Foram participantes da pesquisa os sujeitos envolvidos com a educação das escolas do campo: SEMED, especialmente a Coordenação da Área do Campo, gestores, professores, pais e alunos das comunidades rurais. O número de participantes oscilou durante todos os momentos devido à questão geográfica que compreende a rede, o público e as atividades desenvolvidas. Desse universo, conforme já detalhado no item 2.2.3 - Coordenação da Área do Campo -, há os seguintes dados:

Tabela 15 - SEMED – Coordenação da Área do Campo

Ano	Número de Profissionais
2015	8
2016	7
2017	7

Fonte: A autora, 2018.

Tabela 16 - Escolas, professores e gestores

Ano	Escolas	Professores	Gestores	Número de alunos
2015	68	139	14	3.410
2016	60	116	14	3.300
2017	58	172	14	3.221

Fonte: A autora, 2018.

Em 2016, do universo de cento e trinta e nove (139) professores e catorze (14) gestores, em média sessenta e seis (66) participaram dos momentos de reflexão-ação. No ano de 2017, após a definição da formação de professores no calendário letivo para as escolas do campo⁶¹, praticamente todos os cento e setenta e dois (172) professores e catorze (14) gestores compareceram aos encontros. Nos primeiros encontros, houve dificuldades de comunicação com os educadores pela questão da logística e da estrutura da Secretaria Municipal.

Devido à abrangência da Rede Municipal do Campo em Humaitá, o grande número de escolas e professores que fazem parte desse contexto, da pesquisa exploratória (2015) e em diálogo com a equipe participante formada pelos professores/gestores e SEMED, foi decidido que os momentos de reflexão-ação aconteceriam uma vez por mês, quando os professores do campo viriam até a área urbana receber o pagamento e resolver situações pessoais. Em relação aos encontros com pais e alunos, eles ocorreram durante as visitas às comunidades onde estavam localizadas as escolas.

Na pesquisa exploratória, identificou-se que grande parte dos professores possuem formação em Pedagogia ou normal superior, sendo formados pela UFAM e UEA, nos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), graduação em Matemática e Física, Engenharia Ambiental, Letras, especialização em Educação Infantil, cinco (5) professores formados apenas com o Magistério e cinco (5) que não possuem curso superior, somente o Ensino Médio.

3.2 Elementos da abordagem qualitativa

A pesquisa de campo foi realizada entre o período de agosto de 2015 a novembro de 2017, e a produção dos dados da pesquisa foi norteadada por procedimentos dirigidos à busca de formas de melhorar a prática docente, por meio de vários momentos de planejamento, tomada de decisão, readequações e alterações, passando a ser vista como uma retomada em processo das ações, das análises, das reflexões, em uma dinâmica sempre evolutiva.

⁶¹ Nos anos anteriores, era único, seja para área urbana, seja do campo. Em 2017, após o início da pesquisa participativa, obteve-se mudança significativa que será apresentada no Capítulo 4.

Fase exploratória: fundamentou-se em “[...] descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações ” (THIOLLENT, 2011, p. 56), coleta de documentos, pesquisa teórica, pesquisa de campo, planejamento das ações, tarefas, competências e afinidades, estabelecimento dos principais objetivos da pesquisa (pesquisadores e participantes) que dizem respeito aos problemas considerados prioritários focalizados no processo de investigação.

Pesquisa documental: na Secretaria de Educação do município, tinha como objetivo compreender melhor o seu funcionamento e a análise de informações relacionadas às escolas. A forma como a Secretaria está organizada dificultou o acesso a diversos documentos, principalmente aos que se referem a registros de anos anteriores, planos políticos pedagógicos das escolas, até mesmo os dados dos professores e funcionários – não havia um acervo organizado por anos, datas, assuntos. A rotatividade entre as pessoas que trabalhavam no local ocorria de acordo com a mudança de gestão na Prefeitura.

No Quadro 3, são relacionadas as fontes utilizadas e os locais em que elas foram encontradas.

Quadro 3 - Documentação analisada

Fontes	Locais
Decretos, resoluções e leis nacionais e estaduais	Livros, artigos e internet
Decretos e leis municipais	Câmara Municipal
Mapas e imagens da localização das escolas e do transporte escolar	SEMED
Calendário escolar	SEMED
Planejamentos de aulas	Escolas/educadores

Fonte: A autora, 2017.

A pesquisa documental possibilitou a análise e a discussão de aspectos referentes ao currículo escolar e às suas bases legais, a partir da LDB Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010c), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010a), do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei Nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), do Plano Estadual de Educação (AMAZONAS, 2015) e do Plano Municipal de Educação (HUMAITÁ, 2015), do Projeto Político Pedagógico e das Propostas Curriculares vigentes nas escolas municipais do campo em Humaitá.

Entrevista⁶² semiestruturada: realizada a partir de um roteiro básico (Apêndice C), com a intenção de indicar os tópicos, criar uma sequência lógica nos assuntos, com flexibilidade suficiente para permitir fazer adaptações e direcionar os participantes, com o objetivo de identificar a sua compreensão em relação ao contexto estudado e à abordagem deles na prática curricular.

Momento de reflexão-ação: técnica principal utilizada pelo grupo, em torno da qual as outras “giraram”. Consistiu na reunião dos professores, gestores e equipe da SEMED envolvidos na pesquisa, em um processo social e educacional, um pequeno colaborativo, uma organização onde ocorria a tomada de decisões a respeito da investigação, discussões temáticas do interesse e necessidade que envolvia a Educação do Campo, a prática curricular, avaliação das ações, momento de exercício, formação, oficinas pedagógicas e troca de experiências entre os colegas do grupo.

A elaboração e a partilha dos conhecimentos ocorrem em relações de convivência que incita ao mesmo tempo, o pesquisador a coletar os conhecimentos derivados da ação e o ator a contribuir diretamente para a produção de conhecimentos. A divisão social do trabalho profissional entre o pesquisador e o participante-ator tende a desvaner-se, tornando-se um coletivo engajado em uma mesma intervenção (DIONNE, 2007, p. 34).

Utilizando esse momento, que aprecia a voz do sujeito como tessitura da metodologia de investigação; os materiais foram divididos em partes: teórica (análise conceitual), empírica (levantamentos, análise de situação etc.), elaborada de maneira didática, sem uma linearidade, favorecendo a constituição de momentos de reflexão coletiva, interpretações, busca de estratégias para a resolução das situações vivenciadas e diretrizes de ação.

Os relatos de experiências por meio de conto livre e espontâneo e troca de experiências entre os docentes, de socialização das experiências vividas na prática curricular, são ricos e significativos para o contexto da pesquisa e da sua própria prática pedagógica, justificando seu emprego.

O tempo de cada encontro dependeu da disponibilidade dos participantes, variando entre um encontro (8 horas) e dois encontros (16 horas), divididos entre estudo, diálogo sobre temas específicos que envolviam a Educação do Campo (4 horas) e as oficinas pedagógicas ou palestras solicitadas (4 horas), de acordo com os interesses levantados por eles. Os encontros ocorriam com intervalos para o lanche e o almoço. O lanche e o material necessário para as

⁶² Todos os participantes autorizaram a pesquisa conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que constam nos Apêndices A e B.

atividades foram fornecidos pela SEMED. Na sua ausência, eram providenciados pela pesquisadora.

As atividades ocorreram em diferentes períodos, com um roteiro dinâmico e aberto, no auditório do IEAA-UFAM e em escolas da rede pública, em horário definido pelos participantes (8h às 12h – 14h às 18h). O Quadro 4 apresenta os momentos de reflexão-ação que ocorreram nos anos de 2016 e 2017, as temáticas discutidas com o grupo e as oficinas pedagógicas realizadas com os professores.

Quadro 4 - Momentos de reflexão-ação

Ano	Datas dos encontros	Carga horária	Estudo-diálogo	Oficinas pedagógicas
2016	1 01/08	8 horas	Apresentação pela pesquisadora do que se constituiu a pesquisa participativa.	Leitura e escrita nos anos iniciais (a pesquisadora).
	2 08/09	8 horas	Estudo de texto: Escola de Campo Multisseriada.	Matemática na Educação Infantil e anos iniciais (a pesquisadora).
	3 31/10	8 horas	Estudo do Plano Municipal de Educação do município.	História e Geografia nos anos iniciais (Prof. MSc. Francisca Barroso UFAM).
	4 01/11	8 horas	Grupos menores para estudo sobre: formação de educadores, escola multisseriada, diálogo escola-comunidade, logística, o currículo, as dificuldades encontradas no trabalho, responsáveis e sugestões para ação.	-
	5 01/12	8 horas	Discussão no grande grupo sobre as situações levantadas nos grupos menores (01-11). Plenária sobre as situações levantadas.	-
	6 02/12	8 horas	Plano de ação (finalização das temáticas levantadas como dificuldades no dia 01-12) – finalização com as ações. Avaliação: Que caminhos nós construímos?	Arte nos anos iniciais (Prof. MSc. Isabel Alonso - UFAM)
2017	1 16/03	8 horas	Estudo e discussão do texto: <i>Carta de Paulo Freire aos professores.</i>	Atividades de motivação.
	2 02/05	8 horas	Estudo do texto: <i>Por uma educação básica do campo. Currículo. Leitura e diálogo.</i>	Literatura nos anos iniciais (a pesquisadora). Inglês (Prof. MSc. Mariana Rissi)
	3 01/08	8 horas	Estudo do texto: <i>Escola do campo multisseriada: espaço de aprendizagem compartilhada. Currículo.</i>	Matemática anos iniciais do Ensino Fundamental – Material Dourado (Prof. MSc. Leonardo Dourado - UFAM). Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental – Geometria (Prof. MSc. Valdenildo Araujo - UFAM).

Continuação

				Gestão democrática da escola do campo (Profa. MSc. Ângela Maria Gonçalves).
	4 03/11	8 horas	Estudo (leitura e diálogo): Currículo escolar do campo. Currículo escolar justo.	Ensino de Ciências (Profa. Dra. Elrismar A. Gomes Oliveira e graduandas do curso de Pedagogia - UFAM). Educação Especial – Recursos e Jogos (Profa. MSc. Jusiany Santos - UFAM). Produção de texto para os anos iniciais do Ensino Fundamental Profa. Viviane Braz Nogueira e Equipe PIBID – Língua Portuguesa (UFAM). O trabalho do pedagogo (a pesquisadora).

Fonte: A autora, 2017.

Foram 11 (onze) encontros realizados após a pesquisa exploratória⁶³. O primeiro encontro foi referente à discussão e à exposição da pesquisa de Doutorado, metodologia e envolvimento de todos. Em plenária, foi argumentado sobre o interesse do grupo, definição da temática, dos objetivos da pesquisa e a relação com a prática curricular. No contexto da pesquisa participativa, esse ciclo ocorre constantemente, em um movimento que envolve a escuta, a observação, o planejamento das temáticas sugeridas nos grupos, o estudo dos textos e a sua discussão, reforçando o trabalho e o envolvimento dos participantes, gerando novas temáticas e interesses.

A partir do terceiro encontro, os participantes já se mostravam envolvidos e dispostos a trabalhar nas atividades/temáticas propostas e de acordo com a necessidade de leituras científicas para elucidar questões que surgiam no transcurso das discussões e das problemáticas levantadas. Nas oficinas pedagógicas, os professores eram divididos de acordo com áreas específicas e de interesse, levando em conta a prática em sala de aula. Muitas oficinas foram ministradas por professores dos cursos de Matemática, Pedagogia, Física e Letras da UFAM. Também participaram discentes do projeto PIBID do curso de Letras, além da própria pesquisadora, que conduziu o encontro com os gestores e os pedagogos e as oficinas referentes à área da Educação Infantil. As temáticas envolveram a Educação Infantil, a alfabetização, a

⁶³ A pesquisa exploratória será descrita no item 3.2.1.

leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a produção de texto, os jogos matemáticos, o ensino de História e Geografia, o ensino de Ciências, a Educação Especial, as artes, a literatura e o inglês. O formato das oficinas pedagógicas sempre foi pensado em função das condições de trabalho que envolvem as escolas, fazendo uso de materiais simples e de fácil acesso. Durante esses encontros, foram adquiridos e construídos diversos materiais pedagógicos pelos professores que foram, depois, levados para as escolas.

A cada novo encontro, era realizada uma retrospectiva do que havia sido feito no encontro anterior para ouvir os depoimentos dos participantes.

[...] uma prática reflexiva é necessária na atualidade para vislumbrar uma nova perspectiva, na qual o outro seja respeitado eticamente como um ser legítimo, capaz de contribuir para a emancipação coletiva, pois é na coletividade que olhamos o outro e percebemos nossas deficiências e fortalezas e o que é deficiente em nós pode ser compensado com a fortaleza do outro. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 157).

A Figura 12 retrata os momentos de reflexão-ação realizados respectivamente nos anos de 2016 e 2017.

Figura 12 – Momentos Reflexão-ação



Fonte: Diário de campo, 2016-2017.

Realização das visitas às comunidades: as escolas estavam inseridas para observação da realidade, da prática curricular, encontros com pais e estudantes para ouvir suas experiências, necessidades e objetivos, concretizando as etapas previstas e planejadas no desenvolvimento das atividades didáticas.

As visitas às comunidades/escolas foram realizadas nos anos de 2015, 2016 e 2017. Os Polos I, II, III, V, VI e X foram conhecidos nas suas belezas, fragilidades e no contato direto com os seus sujeitos. O Quadro 5 a seguir mostra as datas, as escolas e os polos visitados.

Quadro 5 - Visita às escolas/Polos- Cronograma

Data	Escolas	Polos
06/08/2015	João da Cruz	III - Muanense - Rio Madeira
07/08/2015	Santa Rosa	II - Santa Rosa - Rio Madeira
14/09/2016	José de Souza Mota	X – BR 230 – Km 19 (Humaitá-Apuí)
14/09/2016	Maicisinho	X – BR 230 – Km 45 (Humaitá-Apuí)
21/10/2016	São Miguel	I – Barro Vermelho – Rio Madeira
26/10/2016	Machado de Assis	X – BR 230 – Km 40 (Humaitá –Lábrea)
26/10/2016	Machado de Assis	X – BR 230 – Km 70 (Humaitá –Lábrea)
27/10/2016	Manoel Oliveira Santos	X - BR 319 – Km 100 (Humaitá-Manaus)
18/09/2017	Manoel Oliveira Santos	X – BR 319, Km 100 (Humaitá-Manaus)
13-14/11/2017	Osmarina Melo Oliveira	VI – Balsa Escola
14/11/2017	Maria do Carmo Ferreira	V - Santa Luiza - Lago Antônio

Fonte: A autora, 2017.

No processo de análise dos dados, foi empregada a Análise de Conteúdo, com a intenção de ultrapassar a simples descrição, buscando acrescentar novos significados às discussões já existentes acerca da temática/assunto. A tentativa foi estabelecer conexões e relações que possibilitassem novas explicações e interpretações, “[...] por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (BARDIN, 1995, p. 42). É um método de tratamento e de análise de informações a partir de textos escritos ou de qualquer comunicação com a intenção de dar a cada uma dessas apreciações importância teórica e não informações puramente descritivas. A técnica foi favorável na investigação, visto que foram transcritos e estudados as falas e os relatos dos professores, gestores, coordenadores, pais e alunos entrevistados e os conteúdos apresentados e produzidos nas atividades didáticas propostas, permeadas por um processo de compreensão e argumentação crítica dos dados produzidos⁶⁴.

Escuta sensível: o intuito era compreender e estabelecer uma relação mais humana, de confiança com o grupo de pesquisa, por meio das escutas das falas dos participantes nos momentos de reflexão-ação, entrevistas e diálogos (CANCHERINI; FRANCO; PONTES,

⁶⁴ A análise dos dados foi realizada por meio das evidências produzidas ao longo da pesquisa e são referenciadas no capítulo 4 - *A prática curricular das escolas localizadas no campo do município de Humaitá.*

2012). De acordo com Barbier (2007), a escuta sensível apoia-se na empatia e o pesquisador terá que perceber,

[...] saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos [...]. A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. (BARBIER, 2007, p. 94).

A escuta sensível requer do pesquisador apreciar os sujeitos, o lugar que cada um ocupa e, ao mesmo tempo, abrir espaço para uma nova posição que possa ser ocupada, uma relação de totalidade com o outro, é “[...] ‘atribuir um sentido’ e não de impô-lo” (BARBIER, 2007, p. 97).

No planejamento e no desenvolvimento da pesquisa, foram incluídos os seguintes procedimentos e instrumentos: levantamento e análise bibliográfica, elaboração de roteiros para os encontros, seleção de conteúdos e materiais de apoio, redação de sínteses dos encontros, escolha e criação de dinâmicas de grupo e jogos, registros de campo, interlocução com especialistas em educação e colaboradores. Os procedimentos e os instrumentos foram utilizados de forma cíclica na pesquisa qualitativa realizada, adequando-se, porém, em relação aos objetivos dos momentos de reflexão-ação e à especificidade das atividades efetivadas em cada um deles. A revisão da literatura foi imprescindível para a construção dos momentos de reflexão-ação ao longo de todo o processo. A teoria foi compreendida como um elemento vivo e necessário de compreensão e diagnóstico da realidade.

Foram utilizadas ainda, na investigação, imagens que foram reunidas durante o estudo, nas atividades de campo, tratadas como uma forma de representação real do contexto em estudo no tempo e no espaço. As imagens selecionadas, dentre tantas outras, tem como objetivo desenhar,

[...] evidenciar o objeto, [...] e complementar o texto escrito com o visual, pois os mecanismos de percepção ampliam à apreensão das imagens e constituem uma relação com o texto escrito. O que não é possível narrar, pode ser demonstrado através da imagem visual, por sua capacidade de reproduzir e sugerir, por meios expressivos e artísticos sentimentos, crenças e valores. (CRISTO, 2007, p. 28).

Por meio da metodologia participativa, percorreram-se os caminhos da pesquisa com atitude de compreensão da realidade, das contradições, das intencionalidades e das vozes dos sujeitos que constituíram o campo de pesquisa. Os encontros e os desencontros, a negação e a afirmação possibilitaram um processo de conhecimento articulado, contextualizado e tecido por meio do diálogo, de análises críticas e de mudanças no processo educativo.

3.2.1 A pesquisa exploratória: diário de uma viagem

Inicialmente, a investigação tinha como foco a Educação Infantil, e a pesquisa exploratória trilhou, nos primeiros momentos, esse processo. A descrição desse caminho é significativa para a compreensão do contexto local, da logística, da prática curricular dos professores envolvidos e do procedimento que o delineou.

A primeira fase da investigação em campo tinha como objetivo realizar uma pesquisa exploratória para identificar a realidade local e ocorreu em duas etapas. A primeira deu-se entre os dias 5 e 9 de agosto de 2015. Inicialmente, foi feito o primeiro contato com a SEMED do município, solicitando a autorização para conhecer o funcionamento e o diálogo com a Secretaria, identificação da organização do trabalho, do calendário escolar, das escolas e do público atendido. A primeira etapa culminou com uma viagem até uma das comunidades⁶⁵, que, entre outras turmas, atendia a uma turma de Educação Infantil (4 e 5 anos).

Ao longo do trajeto, enxerga-se ao longe muita fumaça em função dos moradores da área urbana queimarem lixo/folhas e das comunidades ribeirinhas estarem roçando para plantar. Cultivam-se melancia, milho, jerimum, maxixe, feijão, mandioca, açaí, cacau, banana e abacaxi para o sustento das famílias e para venda direta na cidade ou para atravessadores que vão buscar os produtos na própria comunidade.

O trajeto percorrido mostra um pouco do cenário de várias comunidades, dos encontros e desencontros entre o rio, as comunidades e o homem. Vê-se a Comunidade São Miguel (margem direita do rio) e, de longe, identificam-se crianças na varanda da escola (que repete o padrão das escolas ribeirinhas do município, pintadas de branco e verde) e a presença de energia elétrica na comunidade. Logo à frente, a entrada do Puruzinho⁶⁶ – um igarapé. Avista-se a Comunidade Santa Rosa e, logo à sua frente, a presença de balsas de garimpo que atuam livremente no Rio Madeira, comprometendo a saúde da população (sente-se o cheiro da fumaça liberada) e contaminando o rio.

Segundo o relato dos moradores, os garimpeiros trabalham durante a noite e, durante o dia, descansam. Cada balsa exibe um nome e cada “garimpo” é de um proprietário que disputa

⁶⁵ Em alguns momentos, os nomes das comunidades, escolas e participantes da pesquisa serão omitidos para garantir o seu anonimato.

⁶⁶ Puruzinho – igarapé: curso d’água amazônico de primeira, segunda ou terceira ordem, constituído por um braço longo de rio ou canal que leva a outras comunidades. “Caminho de canoa” - junção dos termos “ygara” (canoa) e “apé” (caminho).

o ouro encontrado no rio com os demais, por meio da localização ocupada no curso do rio. Devido ao alto custo do transporte no rio, a fiscalização é precária⁶⁷.

Em meio a conversas e curiosidades no trajeto percorrido, percebe-se que a realidade de ser transportado por uma voadeira é um privilégio. A maioria dos ribeirinhos faz o trecho do rio em pequenos barcos, que transportam os moradores de uma comunidade a outra, além de alimentos e tudo de que necessitam, demorando muitas vezes mais do que o dobro do tempo percorrido por uma lancha/voadeira.

Quase uma hora depois do início do percurso, vê-se ao longe a Comunidade São Pedro, próximo a uma ilha. Adiante, enxerga-se a Comunidade Pacoval, e, mais à frente, a escola. O piloto relata que a enchente do ano anterior destruiu toda a comunidade. A Comunidade São Paulo pode ser vista a seguir, com várias árvores nativas da região denominadas Baubere (segundo o relato dos moradores, os pássaros se alimentam dela), bem como uma antena que captura sinal de celular. Muitas questões vêm à mente: Como os moradores vivem tão distantes de médicos, hospitais? E se alguém fica doente ou tem necessidade urgente de um atendimento?

Ao longo do rio, avistou-se o Barco Capitão Bruno II, que faz a entrega do combustível da SEMED para todas as comunidades atendidas pela Secretaria/escolas. Uma vez por mês, faz-se a distribuição da merenda, levando de 7 a 11 dias para atender a todas as escolas. O secretário de transportes explica que o transporte não é seguro, pois leva muito combustível; entretanto, é a única maneira de atender à demanda.

A comunidade a ser visitada é a próxima. De acordo com relatos, a comunidade é mais antiga que o município de Humaitá. A Figura 13 a seguir mostra a chegada à comunidade. O caminho entre o barco e a terra firme é realizado com dificuldade, passando por uma tábua estreita e bamba.

⁶⁷ No mês de outubro de 2017, uma operação para combater o garimpo ilegal de ouro no Rio Madeira foi realizada pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade no município, resultando em multas e apreensões incluindo a queima de diversas balsas irregulares. A ação, legal, revoltou a população garimpeira que saiu em passeata, invadiu o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) e o ICMBio, atearam fogo e destruíram os prédios em represália à operação de fiscalização.

Figura 13 – Chegada à comunidade



Fonte: Diário de campo, 2015.

A pesquisa exploratória, em campo, favoreceu observações da vivência diária da comunidade que são importantes serem relatadas. Andando pelo pátio da comunidade, identificam-se a escola, o posto de saúde, a antena do Programa IPTV⁶⁸, uma Igreja, um telefone público que não funciona, um bar com mesa de sinuca e as casas⁶⁹ dos moradores. Um dos

⁶⁸ O objetivo geral do programa é a implantação de uma infraestrutura experimental para interconexão e interoperabilidade de novos serviços multimídia de utilidade pública, visando à inclusão social. Em particular, ênfase será dada aos serviços IPTV, visando à democratização não só do acesso, mas também da produção e da transmissão de conteúdo para TV digital, contemplados pelo programa Ginga Brasil II. O programa inclui o treinamento, o desenvolvimento de aplicações NCL e Lua, de estudantes do Ensino Fundamental residentes em comunidades de baixa renda e profissionais das TVs Universitárias que atuarão como multiplicadores, propagando a transferência de conhecimento para as TVs Comunitárias, Pontos de Cultura e TVs Universitárias (<http://www.telemidia.puc-rio.br/project/iptv.br.html>). O município tem quatro (4) escolas que possuem o programa, porém em apenas três (3) está funcionando. Os professores relatam que o acesso à internet é bem lento, mas consegue atender à demanda.

⁶⁹ As moradias tradicionais das populações ribeirinhas da Amazônia são as palafitas e as casas flutuantes. Essas construções são próprias para uma região regida por épocas de seca e cheia. As palafitas são casas muito simples feitas de madeira e erguidas à beira dos rios e igarapés sobre estacas, as casas flutuantes são construídas sobre toras de madeiras e adaptadas para boiar. As casas dos ribeirinhos têm coberturas de palha, de influência indígena ou de telhas metálicas. Na maioria delas, não há energia elétrica e nem saneamento básico. Em geral, as pessoas dormem em redes. “Quase todas as casas na Amazônia são úmidas no inverno, quentes no verão, e, nessa estação, elas são sempre frias pelas madrugadas. São pouco arejadas, têm pouca luz. [...] Raras são as casas que são

moradores informa que a comunidade é formada por quarenta e sete (47) famílias sendo, no total, quatrocentos e oitenta e sete (487) moradores e que esse número aumenta a cada ano. A comunidade sobrevive da plantação de milho, mandioca e açaí e, geralmente, vende a farinha e o açaí para os atravessadores que vêm até o local.

A escola é composta por sete (7) salas de aula, uma (1) sala para o Programa IPTV, uma (1) cozinha, sala do gestor - ambas salas pequenas -, espaço da varanda com uma mesa, que serve também como refeitório. A merenda deve ser servida nas salas ou a uma turma por vez, mas, mesmo assim, não há espaço para todos. Possui dois (2) banheiros com placas de identificação e um bebedouro, do lado da cozinha, com copos de plástico. A energia é gerada por meio de motor próprio da escola com o combustível fornecido pela SEMED. A comunidade tem outro motor que atende as suas necessidades até às 22 horas.

A escola é considerada polo por atender alunos de outras comunidades. Em 2015, estavam matriculados 220 alunos oriundos de outras comunidades e assentamento. Ela oferece a Educação Infantil (4/5 anos) e o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Pela manhã, estudam as crianças da Educação Infantil até o 5º ano e, no período da tarde, do 6º ao 9º ano. É pintada com as cores verde e branca (cor padrão do município) e tem placas de identificação em todas as salas.

A sala da turma de Educação Infantil (denominada Jardim) estava vazia, pois todas as crianças estavam brincando pelo pátio. As meninas rodavam o bambolê (Figura 14), e os meninos jogavam futebol.

cercadas. [...]. Pelo interior, essas casas têm sempre, na generalidade, um forno de farinha, com taxo de ferro ou barro, forno de paredes de pedras argamassadas com argila pura” (ARAUJO, 2003, p. 322-323).

Figura 14 - Meninas brincando de bambolê



Fonte: A autora, Diário de campo, 2015.

A sala de aula era grande, com mesas e cadeiras (madeira) do tamanho condizente com a idade das crianças, janelas abertas (madeira), uma mesa grande com quatro (4) computadores cobertos com um pano protetor (sem uso), uma estante cheia de livros que atendiam várias idades, livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma televisão grande, cartazes espalhados pela sala e um ventilador (o espaço parecia ser a biblioteca da escola).

Ao serem chamados, os alunos sentaram-se e conversaram por um tempo. Todos se mostraram tímidos e curiosos com a presença de pessoas estranhas ao ambiente. Aos poucos se soltaram, falaram seus nomes e deram as informações. Em seus relatos, com os olhares e com os dedos levantados, disseram que eram em 14 (catorze) crianças e que apenas três (3) moravam naquele local; os demais chegavam até a escola via mata ou rio, vindos de outras comunidades próximas. O sorriso e a alegria das crianças chamaram atenção. Apenas uma delas estava uniformizada e todas bem “arrumadinhas”. As meninas com o cabelo com presilhas ou amarrados e as mochilas colocadas no encosto das cadeiras.

A professora da turma de Educação Infantil relata que é formada em Matemática e mora no município de Humaitá. Na comunidade, ocupa uma casa nos dias em que ministra aulas. No período da manhã, fica com a turma da Educação Infantil e, à tarde, atende às turmas de 6º aos 9º anos. Aceitou ministrar aula na turma de Educação Infantil para completar a carga horária, totalizando 40 horas aulas (uma situação que ocorre com vários outros educadores).

Na escola, há duas (2) turmas em salas multisseriadas. O gestor da escola explicou que, infelizmente, a escola estava sem merenda escolar, que havia acabado de chegar no barco de distribuição da merenda. Assim, não haveria aula até às 11 horas (horário normal) e os alunos seriam liberados por volta das 9 horas.

A cozinheira trabalha na escola há 4 (quatro) anos. Sai às 6 horas da manhã de casa com o barco que traz os alunos da comunidade Laranjal (que, segundo informações, foi construída para abrigar as pessoas da enchente de 2014) e retorna às 17 horas. Gasta, diariamente, 2 horas pelo rio, no trajeto entre casa e trabalho.

Seis (6) pilotos/condutores levam e trazem as crianças das comunidades, por terra e pelo Rio Madeira e igarapés, dependendo da estação do ano. Em depoimento concedido à pesquisadora - que acompanhou o caminho de retorno da escola à comunidade -, um dos pilotos relatou fatos interessantes. Explicou o caminho pela mata e os horários que segue. Ele levanta bem cedo, às 5h45m, e já começa a pegar as crianças em suas casas. Durante o caminho, o calor é intenso. Há muita poeira. Insetos voando. As crianças? Iam à frente sem temer nada, acostumadas com o trajeto, conversando com os amigos, brincando. De repente, uma delas diz: *“Tio! O Tiago disse que saiu um bicho de dentro do buraco!”*. Todos vão ver o buraco! Não há nada. Seguem o caminho... A mata vai abrindo “braços”, e muitas crianças vão ficando. Chegam as suas casas, a pé, de barco, de bicicleta, atravessando igarapés (por exemplo, para alcançar a comunidade Botos).

Um dos alunos segue de bicicleta e leva a irmã na garupa. Avista-se uma casa, ele para e entra. Seu curso acabou. Mais adiante encontramos o igarapé onde as crianças terão de atravessar para irem em direção ao Botos. Vemos pessoas esperando pelos filhos. Ali ficam mais algumas crianças. As outras seguem viagem. Uma das crianças pega um dos barcos e segue a travessia. Outras vão se sentando e aguardando a orientação do piloto. Uma menina toma a água do igarapé com um caneco improvisado feito de garrafa *pet* (encontra o objeto dentro do barco) (Figura 15). O trajeto completo, conforme informou o condutor, leva aproximadamente 90 minutos e as condições estão longe de adequadas, já que as crianças receberam apenas um lanche, na escola, às nove horas. As imagens mostram mais que palavras.

Figura 15 - O caminho da escola para casa



Fonte: A autora, Diário de campo, 2015.

Segundo o relato do secretário de transportes, alguns pais não permitem que os filhos façam esse trajeto. Nesse caso, as crianças ficam em salas multisseriadas nas próprias comunidades, sendo a justificativa de que nem todas as comunidades ofertam a turma de Educação Infantil, como ocorre na escola visitada.

De volta à comunidade, avistam-se o barco que faz a entrega do combustível e gás ancorado no Rio Madeira e um outro barco, que distribui material escolar. Nele, estavam a secretária da Educação do Campo e outros funcionários da Prefeitura. Ao todo, com cozinheira, secretária e ajudantes, havia oito (8) tripulantes. Os funcionários da SEMED não desceram do

barco para visitar a comunidade e a escola. O gestor escolar e um ajudante receberam os materiais que foram deixados no barranco e o barco seguiu viagem.

Após diálogos, vivências e observações, foi constatada a dificuldade de observação direta em todas as comunidades, em função do número de escolas e da logística necessária para a pesquisa. Tomou-se também em consideração a evidência de que as turmas de Educação Infantil atendidas de modo seriado eram poucas. Iniciou-se novamente o contato com a SEMED, para que fosse organizado um encontro na área urbana, antes do início das aulas, com todos os professores da área rural que atendessem alunos da Educação Infantil, o que culminou na segunda etapa da pesquisa exploratória, entre os dias 1 e 3 de março de 2016.

A atividade foi organizada no período de formação, antes do início do ano letivo, em três (3) dias programados. No primeiro dia, ocorreu a abertura do ano letivo com as orientações para os professores por parte da Secretaria. Nos outros dois (2) dias, os participantes tiveram contato direto com a pesquisadora, na forma de diálogos sobre a legislação, as dinâmicas e as atividades práticas relacionadas ao trabalho com as turmas da Educação Infantil. Foi desse modo que se estruturou a segunda etapa da pesquisa, em que se deu uma maior aproximação dos sujeitos, ampliando-se os conhecimentos sobre sua realidade.

No auditório da UFAM, participaram das atividades trinta e nove (39) professores, doze (12) gestores e cinco (5) profissionais da SEMED. No contato direto com os professores da área rural, que atendiam às crianças da faixa etária da Educação Infantil, entre a discussão de um texto e outro ou uma atividade prática, aconteceram diálogos em que os sujeitos puderam relatar suas vivências, suas dificuldades, situações positivas que viviam nas escolas. Dessa forma, eles esclareceram melhor o trabalho desenvolvido nas comunidades onde atuavam. Ocorreram muitos pedidos para que o encontro fosse com todos as escolas/professores que trabalhavam com a Educação do Campo. Os participantes da pesquisa relataram que foi a primeira vez que esse tipo de atividade programada ocorreu com os educadores e gestores das escolas localizadas no campo.

Em um dos momentos do encontro, ocorreu a aplicação de um Questionário (Apêndice D) para professores, gestores e equipe da SEMED, por meio do qual dados pessoais e profissionais foram levantados, a saber: idade, sexo, naturalidade, formação, tempo de atuação no magistério, tempo em que atuavam com as turmas de Educação Infantil, se a turma é multisseriada, função atual e onde residem.

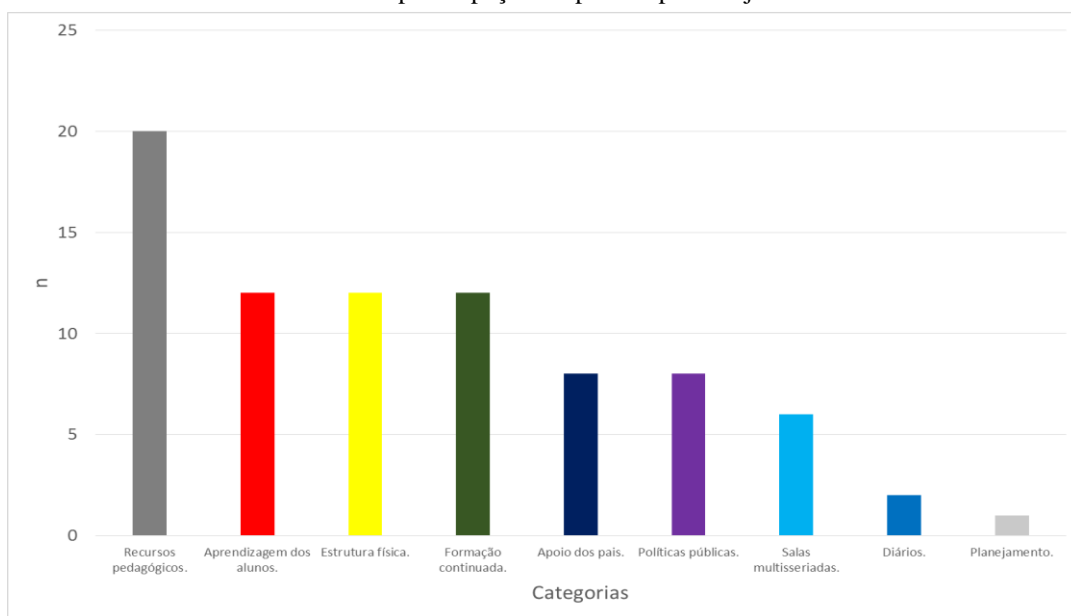
Por meio dos dados, identificaram-se vinte e cinco (25) professores do sexo feminino e quatorze (14) do sexo masculino, com idade variando entre 25 (vinte e cinco) a 62 (sessenta e dois) anos de idade. Apenas 22 (vinte e dois) são efetivos. Um fator que chamou atenção foi

relativo às turmas em que atuam, pois apenas 11 (onze) dos 39 (trinta e nove) professores trabalham em turmas somente com alunos da Educação Infantil, enquanto que os demais atuam em turmas multisseriadas, nas quais estão também alunos na faixa etária dos 4 (quatro) e 5 (cinco) anos.

Também constavam algumas questões onde se destacou a seguinte temática: Quando você pensa em educação... na sua prática com as crianças... O que te tira o sono? O que te incomoda? Os participantes tiveram a liberdade de comunicar-se com os colegas e de organizarem-se em duplas ou trios para responder às questões. Após respondido o questionário, foi aberta a plenária para a exposição sobre questões que os incomodavam, suas dificuldades no trabalho com as crianças, as alegrias, as soluções que encontravam para os problemas. Durante os relatos, os temas mais recorrentes foram anotados na lousa: logística, organização do espaço, tempo e materiais, merenda escolar, calendário escolar, professores contratados, atendimento na SEMED, comunicação, ações coletivas com outras secretarias e a formação de professores.

Por meio da análise de conteúdo dos dados colhidos pelos questionários, foi construído o Gráfico 1 a seguir que representa, em números, quantas vezes algumas categorias tidas como fatores de preocupação entre professores foram citadas nas respostas. Os recursos pedagógicos foram citados 20 (vinte) vezes, os recursos pedagógicos, a estrutura física e a formação continuada aparecem no texto 12 (doze) vezes, aprendizagem dos alunos, estrutura física, formação continuada, o apoio dos pais e as políticas públicas aparecem 8 (oito) vezes, as salas multisseriadas são comentadas 6 (seis) vezes, os diários, 2 (duas) e planejamento pedagógico é mencionada apenas 1 (uma) vez.

Gráfico 1 - Fatores centrais entre as preocupações expressas pelos sujeitos



Fonte: A autora, 2016.

As questões levantadas pelos professores tanto no questionário como na discussão no grande grupo mostram que os docentes se preocupam com itens relacionados ao dia a dia do contexto escolar, da sua prática curricular e pedagógica, das políticas públicas. As discussões promoveram novas reflexões para a definição do tipo de pesquisa. Os dados justificavam a pesquisa participativa, partindo das necessidades apontadas, porém seria necessário um novo diálogo com os envolvidos e, principalmente, seria necessário o apoio da SEMED.

3.2.2 Redefinindo o caminho

O estudo exploratório evidenciou a diversidade dos lugares institucionais da Educação do Campo em Humaitá, sua heterogeneidade no que se refere à natureza, à abrangência, ao tipo de ação, determinando uma nova reflexão sobre o objeto da investigação.

Os dados colhidos na prática de campo, no primeiro momento de reflexão-ação com os educadores e conversa com a SEMED, nas respostas aos questionários aplicados e nas oficinas, tinham por foco a temática da Educação Infantil. A proposta inicial, no entanto, foi tomada pelo contexto das turmas multisseriadas, nas quais as crianças da Educação Infantil eram inseridas, do número de educadores do campo que era elevado e careciam de diálogo/formação, relacionados à concepção de Educação do Campo.

Dessa forma, um novo andamento foi delineado, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação: “Um olhar sobre o currículo das escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça Curricular”. Uma agenda de

trabalho/encontros foi combinada com os sujeitos participantes da pesquisa e entre um encontro e outro ocorreram viagens de campo (rio e estrada) para o conhecimento da realidade das escolas distribuídas nos polos, entrevistas e observação direta, culminando na investigação que será descrita com mais detalhes a seguir.

4 A PRÁTICA CURRICULAR DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ

Figura 16 - Sala de aula ⁷⁰



Fonte: A autora, Diário de campo, 2017.

O Amazonas, pela peculiaridade e configuração geográfica, suscita várias questões relacionadas às políticas e práticas curriculares. A partir do que foi vivenciado por meio da pesquisa participativa desenvolvida com a coordenação da Educação do Campo da SEMED e professores, das observações e das escutas realizadas em campo, a prática curricular realizada nas escolas do campo do município de Humaitá torna-se o foco central neste capítulo. Busca-se, no texto, responder à questão principal da pesquisa assim pronunciada inicialmente: De que forma o currículo das escolas do campo do município de Humaitá contribui para a superação das desigualdades e o respeito às diversidades dos sujeitos do campo?

Os momentos que caracterizaram a investigação, juntamente à fundamentação teórica e à interação com os sujeitos participantes se traduzem por meio das evidências reveladas que irão nortear a discussão. A escolha das evidências⁷¹ foi feita a partir da análise de conteúdo efetivada nas situações vivenciadas, observadas e dialogadas, compostas por: extratos de falas dos participantes da pesquisa, ocorridas nos momentos de reflexão-ação; nas atividades de campo; no convívio com a coordenação do campo, registradas em áudio e transcritas; anotações

⁷⁰ A imagem retrata os estudantes de turma multisseriada, em sala improvisada na área externa do prédio de uma das escolas do município.

⁷¹ A utilização do termo “evidências” dá-se pelo fato de a investigação ser de cunho participativo e, ao longo do caminho, as observações e os diálogos foram produzindo questões que se entrelaçavam com o referencial teórico, culminando na análise das questões apontadas na prática curricular das escolas do campo do município de Humaitá.

do diário de campo; produções resultantes dos encontros (excertos de roteiros, sínteses analíticas, representações gráficas, desenhos e fotografias); respostas às questões aplicadas ao final dos encontros; leituras de documentos selecionados para compreensão do objeto e do contexto da pesquisa; e plano de ação⁷² (Apêndice E) construído com o grupo. Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos educadores/educadoras e equipe da SEMED, seus nomes não serão divulgados.

A apresentação teórica da Educação do Campo, realizada neste trabalho, mostra a indissociabilidade entre os sujeitos do campo e a construção da identidade da Educação do Campo, nas relações entre os movimentos sociais e a educação. Observa-se que as comunidades ribeirinhas e as escolas que constituem o objeto de investigação ainda estão no caminho da construção coletiva dessas relações, visando a uma identidade para a Educação do Campo da região. Essas ações requerem diálogos contínuos que favoreçam o seu desenvolvimento e a sua organização, em vista de um projeto educativo emancipatório. O trabalho pedagógico das escolas está centralizado nas ações desenvolvidas pela SEMED, que são tomadas de forma vertical e não preveem o diálogo aberto com as comunidades na elaboração dos documentos que norteiam o percurso escolar. O conhecimento sobre currículo que abrange as escolas do campo do município de Humaitá, suas premissas e suas implicações provoca reflexões.

Identifica-se a apropriação do currículo praticado nas escolas da área urbana, o que destoa da realidade ribeirinha/estrada para as escolas localizadas no campo. Os educadores seguem uma proposta de currículo originária da área urbana (SEMED e SEDUC), e a conversação, a adaptação desse currículo para a realidade dos sujeitos do campo fica impossibilitada pelas diferenças de calendário, pelas características do espaço geográfico e, talvez principalmente, pela diversidade cultural.

Ao analisar a Proposta Curricular de Educação Infantil (2010) e a Proposta Curricular do Ensino Fundamental: 1º ao 5º Ano (2009), elaboradas pela equipe da SEMED, identifica-se que não há nenhuma referência às escolas do campo e às suas especificidades. A proposta foi elaborada de forma abrangente, sem embasamento para as conexões e articulações necessárias para compreender o sujeito do campo em toda sua complexidade. As coordenadoras das áreas que articularam o trabalho explicaram que as propostas foram escritas por poucas pessoas e não houve uma discussão mais aprofundada. Destacam-se, desse modo, alguns trechos das propostas curriculares elaboradas pela SEMED:

⁷² O plano de ação contém diversas informações relacionadas às necessidades das escolas, de formação, estrutura dos profissionais que fazem parte da Educação do Campo. Não foi colocado no corpo do texto da pesquisa por ser muito extenso.

Alcançar os alunos da Educação Infantil, promovendo um ensino com qualidade mediante a abordagem de conteúdos significativos que valorizem e contemplem sua realidade sociocultural, tornando o processo ensino-aprendizagem um ato prazeroso em nossas escolas municipais. (HUMAITÁ, 2010, p. 2).

A Proposta Curricular, além de contemplar os conteúdos das áreas clássicas, valoriza os temas sociais (denominados Temas Sociais Contemporâneos), vinculados à realidade global do aluno e tem como ponto de partida para a ação pedagógica suas experiências cotidianas. Tratam-se, assim, de questões importantes e urgentes para a sociedade brasileira. E devem ser ministradas de forma interdisciplinar e transversal a fim de oportunizar a formação de um cidadão que possa exercer sua cidadania de maneira responsável e participativa. (HUMAITÁ, 2009, p. 6).

A Proposta Curricular para os 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, utilizada como referencial nas escolas, foi escrita pela equipe da SEDUC (Manaus) e educadores (2010), e nela está expresso:

[...] subsidiar o seu planejamento dentro da sua práxis pedagógica [...] tem como pressupostos vincular o conhecimento à aquisição de competências, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando formação básica para o trabalho, à luz da LDB e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (MANAUS, 2010, p. 4).

[...] compreendem o currículo como princípios pedagógicos de identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização de uma proposta em construção para emancipação social. (MANAUS, 2010, p. 12).

O currículo, intencionalmente construído, tem compromisso com a formação de cidadãos críticos, solidários, promotores do bem-estar pessoal e coletivo, por isso, propõe-se um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda, um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos. (MANAUS, 2010, p. 16).

A partir dos extratos retirados dos documentos, reflete-se sobre a questão do comprometimento com as políticas e as práticas curriculares relacionadas aos povos do campo e suas escolas. De que forma o currículo elaborado no seio da área urbana, sem a participação de todos os envolvidos na construção de um projeto educativo de formação humana, que seja capaz de enfrentar os desafios e as necessidades das escolas do campo, de cunho universalista e generalista, poderá contribuir para a sua emancipação?

Os depoimentos dos educadores participantes da pesquisa em um dos momentos de reflexão abordam a temática:

O currículo é igual ao da escola urbana. Está inadequado porque ele não valoriza os saberes da população do campo. (EDUCADOR A).

O currículo do campo deveria estar voltado para a realidade do aluno do campo, com suas particularidades. Acreditamos que assim a aprendizagem seria mais significativa para os alunos do campo. (EDUCADORA A).

[...] a política não favorece a educação do campo. Como fazer as adaptações necessárias? Valorização, práticas metodológicas condizentes com a realidade [...] referência a identidade e cultura dos povos do campo, valorização dos sujeitos do

campo e valores relacionados à vida na terra. Transgredir o panorama “urbanocêntrico”. (EDUCADOR B).

Os educadores entendem o currículo proposto como distante da realidade camponesa, da história de vida da comunidade, da escola, do aluno do campo. Sentem essa dificuldade no momento que vão elaborar seu planejamento, ao longo das atividades cotidianas escolares. Os estudantes também expressam essa necessidade: “*A gente tinha que trabalhar com horta*” (ESTUDANTE A, 17 anos). A estudante expõe uma questão importante relativa ao cultivo de hortaliças, do plantio. Explica que precisam aprender como plantar e cuidar da terra. Argumentam que possuem o espaço e o material para a construção da horta, mas não sabem os passos adequados para disso tirar o proveito necessário e precisam de orientação.

O Plano Municipal de Educação (2015-2025), em seu texto, contempla mudanças, porém, na prática, não houve mobilização para o seu encaminhamento, ainda.

7.2.1. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar de escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos público alvo da educação especial. (HUMAITÁ, 2015, p. 65).

A organização do trabalho pedagógico, do currículo, do Planejamento Político Pedagógico (PPP), elaborado de forma conjunta, poderiam favorecer a inserção dos elementos que constituem a realidade e a vida dos ribeirinhos.

De acordo com as informações coletadas na SEMED e com os educadores, constata-se que as escolas do campo do município de Humaitá, em 2015 e 2016, não construíram o PPP. Não foi localizada nenhuma cópia do documento nas escolas e nem na documentação arquivada pela Secretaria de Educação. Já, em 2017, a Escola Cristo Rei organizou a bibliografia que envolvia o PPP, distribuiu aos professores, que, lendo e fazendo anotações, conseguiram sintetizar um planejamento.

A elaboração desse documento implica na participação justa de toda comunidade escolar (pais, alunos, educadores, funcionários), pois é certo que as populações ribeirinhas “[...] vivenciam situações próprias do trabalho e produção; enfrentam singularidades nos diversos ambientes em que vivem, [...] saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva” (HAGE, 2006, p. 10). De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos

sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002, p. 32).

Pelas características das escolas, alguns problemas podem ser encontrados no momento da elaboração do documento. Os depoentes⁷³ relatam a dificuldade de tempo necessário para os encontros e as discussões, além de alegarem desconhecimento sobre o passo a passo para sua elaboração: “*A minha escola não construiu o PPP. Preciso muito! Preciso de ajuda!*” (EDUCADOR C). Nas comunidades em que os educadores trabalham - em duplas ou até mesmo sozinhos (escolas pequenas) - não há uma equipe pedagógica ou ela é muito reduzida, inibindo o fortalecimento do grupo. Nesses casos, seria interessante o envolvimento das equipes por polos, no diálogo e na escrita, conforme os educadores sugeriram em proposta expressa em um dos momentos desta pesquisa.

O processo democrático será garantido quando todos os segmentos representativos da comunidade escolar tiverem efetiva oportunidade de discutir, de refletir e de definir as decisões, para concretizar o processo de construção e/ou ressignificação do PPP da escola do campo: um PPP que respeite as especificidades dos sujeitos que vivem no campo e conceba que os saberes e os fazeres campestres são fundamentos da construção política-pedagógica do projeto transformador da Educação do Campo. No entanto, o que ficou evidenciado na pesquisa é que o plano não tem sido elaborado, fragilizando, assim, o processo de ensino e aprendizagem. Nos encontros, o PPP foi tema de muito diálogo. Procurou-se identificá-lo como um elemento que deixa claro o modo de viver dos povos do campo para que seus saberes possam ser incorporados no currículo.

A investigação a partir da análise dos documentos e discussões dos participantes da pesquisa conduziu a pensar que o currículo das escolas do campo carece de atendimento específico relacionado às necessidades da região. Essas observações serão pronunciadas no próximo tópico.

4.1 Atendimento às necessidades da região

Os apontamentos que serão revelados estão diretamente relacionados às dificuldades encontradas pelos grupos quanto ao entendimento da Educação do Campo. Com relação ao calendário escolar, evidenciam-se algumas questões. A pesquisa inicial mostrou que o **calendário escolar** que conduziu as escolas localizadas no campo do município até o ano de

⁷³ Os relatos ou trechos de relatos serão transcritos de maneira a respeitar os traços de oralidade expressos na fala original.

2016 era oriundo da área urbana, construído com base no modelo da Secretária Estadual de Educação e apenas pequenas mudanças aconteciam para atender ao município. Feitas as modificações, era absorvido pela área urbana e rural. Em 2017, após os momentos de reflexão-ação, uma pequena modificação foi realizada: foi elaborado um Calendário (Anexo A) com alguma atenção às questões das escolas do campo, porém as dificuldades continuam, como será exposto.

O suporte para que, no âmbito municipal, sejam realizadas as adaptações necessárias para a articulação com os tempos do campo está previsto na LDB N° 9.394/96, no Capítulo II - da Educação Básica – Seção I, no art. 28: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente [...]”, no inciso II, a “[...] organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas [...]” (BRASIL, 1996).

A mesma preocupação está indicada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e **a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem**, os princípios da política de igualdade (BRASIL, 2002, p. 32, grifo nosso).

A escola do campo atende estudantes que vivem da terra, que alteram os tempos de plantar e colher, e o tempo escolar, em muitos momentos, choca-se com o tempo do trabalho. As palavras utilizadas referem-se à adaptação, à flexibilização, à adequação do calendário, porém isso reporta novamente à questão do “ajuste dos serviços” da área urbana ao campo. Entende-se que a forma mais justa seria a criação de um calendário específico para as escolas do campo, que pondere e incorpore os diferentes sujeitos do campo e suas necessidades ao trabalho que realizam nesses espaços.

As comunidades ribeirinhas e da estrada, no município de Humaitá, vivem da caça, da pesca, da extração de minérios, do plantio. Todas essas atividades são realizadas pelos camponeses e seus familiares, envolvendo, na maioria dos casos, os filhos. Muitos deixam de ir à escola em determinadas situações para ajudar os pais.

[...] as formas de vinculação da infância à agricultura familiar exigem outras formas específicas de organização da escola. Não podemos transferir formas de organização da escola da cidade que partem de uma forma de viver a infância e a adolescência para as formas de viver a infância e a adolescência no campo. Precisamos das pesquisas sobre como se inserem a infância e a adolescência na organização camponesa, na agricultura familiar para articular a organização da escola, a organização dos seus

tempos, aos tempos da infância, as formas de viver o tempo na própria infância. Há uma lógica temporal na produção camponesa que não é a lógica da indústria, nem da cidade. É a lógica da terra! É a lógica do tempo da natureza! É saber esperar e reinventar formas de intervir. A primeira coisa que o agricultor faz é olhar para o céu e para a terra. Esse é seu relógio! Plantar, não plantar; semear, não semear dependendo do tempo do céu e do tempo da terra. Essa lógica do tempo da natureza a qual ele sabiamente tem que se adaptar e sobre a qual terá que saber intervir traz coisas sérias para os tempos de escola. (ARROYO, 2006, p. 114-115).

Pais, educandos e educadores também percebem que a relação das comunidades com o calendário escolar é afetada pela sua organização, como podemos verificar nos trechos a seguir:

A dificuldade também das escolas ribeirinhas é que, quando chega a época do garimpo, tem aquela evasão... nessa época agora (agosto – setembro), os alunos saem e vão embora. Tem escola que o aluno passa quinze dias, um mês, passa, e quando volta a escola aceita normal, não questiona. Os pais também não vão lá dizer: meu filho saiu porque precisou trabalhar, é uma coisa assim. (EDUCADORA B, 2016).

Sobre o calendário, existe a possibilidade de um calendário especial em todas as comunidades. Existe um calendário interno da escola, podemos conversar e tem possibilidade de montar um para o campo. (EDUCADORA C, 2016).

Às vezes eu falto na escola porque tenho que ajudar a família na roça. A família planta roça: mandioca, macaxeira. Gosto de ir para escola porque aprendo mais, ajudo a minha irmã a fazer a tarefa dela, ela tem 11 anos e estuda de manhã. (ESTUDANTE B, 7º ANO, 2016).

Os textos das educadoras e da estudante mostram com nitidez a necessidade de articulação entre a atividade de produção e o calendário escolar, de forma que o currículo atenda às necessidades das comunidades ribeirinhas e às manifestações relevantes de sua cultura, favorecendo o processo de construção da identidade do campo e do conhecimento.

Uma situação que chamou atenção na atividade de campo foi o fato de um estudante fazer o 5º ano (pela segunda vez consecutiva, sem que houvesse sido retido). Havia dois motivos: o primeiro refere-se ao fato de ter de acompanhar a irmã (Síndrome de Down) até a escola, alegando (os pais) que ela não poderia pegar o ônibus sozinha; o segundo, refere-se a que, no contraturno, ele teria de trabalhar na roça e não poderia faltar à escola. Relata o educador: “*O pai quer que ele trabalhe na roça. É um ano perdido dele [...]*” (EDUCADOR D).

A relação escola/calendário escolar também é alterada por conta das características do clima da região, do transporte e do contrato dos professores. Os períodos de chuva intensa ou seca mudam o trajeto escolar e até impossibilitam o acesso à escola, resultando em faltas e o não cumprimento dos dias letivos.

A LDB fixa uma carga horária mínima a ser cumprida pelos sistemas de ensino e pelas escolas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Assim, todas as unidades de ensino devem cumprir 800 horas por ano em, no mínimo, 200 dias letivos (Art. 24). As secretarias de educação

podem adequar o calendário às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, desde que cumpram a carga horária.

Em muitas escolas do município estudado, os dias letivos são comprometidos em função da falta de combustível que abastece os motores dos transportes fluviais. Se o combustível não chega, muitos estudantes e educadores não vão até as escolas. A contratação, sem concurso público, de 65% dos professores (no ano de 2017) também inviabiliza o cumprimento dos dias letivos que ficam atrelados aos meses de março a novembro de cada ano. O calendário escolar precisa ser cumprido nesse espaço de tempo do contrato dos professores e demais funcionários.

No início do ano de 2017, após um ano de atividades com os participantes da pesquisa, a equipe da coordenação do campo, que assumiu com a nova gestão, se organizou para verificar as possibilidades de criação de um calendário para as escolas do campo do município de Humaitá. Essa motivação é advinda dos estudos e reflexões realizadas com o grupo nos momentos de reflexão-ação, dos quais a nova equipe participava. Em conjunto, foram identificados os feriados, separados os dias necessários para o deslocamento dos professores até a cidade para receberem o pagamento e “fazerem o rancho”, reservados o dia para as atividades de formação e os demais itens que envolvem a elaboração do calendário. Todavia, ainda faltava o elemento mais significativo: o tempo da família, da colheita, da extração, do plantio e da colheita, do trabalho do camponês.

Ao discutir-se a nova proposta, ficaram evidentes as questões envolvidas no não cumprimento dos dias letivos por parte da escola. O professor que reside no campo necessita ir à cidade para receber o pagamento e organizar questões pessoais. Nas escolas próximas à área urbana, isso pode ser feito em um dia ou dois. Outros educadores necessitam de 4 até 5 dias para fazer o trajeto de ida e volta. Agrava-se a situação quando se identifica que esses dias são contados como letivos!

A contratação dos professores ocorre sempre em fevereiro ou março. Em 2017, ocorreu em meados de março. No dia 16, foi realizada a abertura do ano letivo com a reunião de todos os professores das escolas localizadas no campo e um momento de reflexão-ação a partir da leitura da Carta de Paulo Freire aos professores (2001). A escolha do texto deu-se em função da solicitação dos gestores da Secretaria Municipal de Educação para que fosse dialogado com os educadores sobre o trabalho que eles realizam. O texto conversa sobre questões da construção de uma escola democrática e popular, colaborando com as reflexões que já estavam sendo realizadas nos grupos. Apenas no dia 20, seria o início do ano letivo.

O atraso no processo seletivo, na organização de algumas escolas e na licitação do setor de transportes protelou esse início. Os dias registrados no calendário permaneceram. Sábados

letivos foram adicionados e, com o recesso, o ano de 2017 seria finalizado em 20 de janeiro de 2018. Ao apresentar a proposta para o executivo, ela foi rejeitada por questões financeiras. A gestão explicou que o contrato dos professores seria finalizado em novembro e não poderia ser adiado. A SEMED, então, refez o calendário e volta-se ao que já se tinha antes. O *Calendário construído pelo grupo* (que contempla pequenas modificações, o ano se estende até janeiro de 2018) encontra-se no Anexo A, e o *Calendário aprovado* para 2017 (sem a reposição do calendário letivo) pode ser observado no Anexo B.

As descrições podem ser ressaltadas pela leitura dos trechos:

Eu gosto de cumprir meus horários. [...]. Quem sofre com tudo isso somos nós, e o maior prejudicado é o aluno e ele não pode reprovar, eles não são culpados porque não chegou o transportador, a merenda, o combustível. O professor é responsável por tirar as faltas dele. É claro que eles (SEMED) estão fazendo o esforço para fazer acontecer. É dessa maneira que anda o “interiorzão”. Se a gente disser assim que estamos trabalhando os 200 dias letivos e sei lá: alunos tiveram as 800 horas de aula, isso não existe, se coloca no papel porque papel aceita tudo. Agora é tudo com base na logística. A secretaria cobra, nós temos que estar lá tal dia, nós estamos, mas... é meio triste você olhar para uma criança assim no final do ano, ele não teve tanta culpa e você dizer olha agora eu posso deixar você um pouquinho (se referindo ao ciclo, no 3º ano as crianças podem ser reprovadas). Eu não costumo passar mesmo não, sinceramente eu costumo cobrar algumas coisinhas, mas no caso desse, o aluno fica 20 dias sem aula, eu posso colocar falta para esse aluno? (EDUCADOR E, 2016).

[...] se você pega o calendário, que é uma cópia da SEDUC, já está aqui o erro, você coloca que as aulas acabam dia 30 de novembro, mas antes disso já tem um outro dizendo que as aulas têm que terminar até o dia ... (pega o cronograma com as novas datas). Aí já tem um outro cronograma proposto até o dia 14. [...] como é que nós vamos colocar os conteúdos até o dia 30? E a recuperação não é contada como dia letivo. Primeiro, a partir do momento que você faz um calendário específico para a zona rural, diferente do da cidade, porque, por exemplo, há feriados na cidade, que a comunidade não aceita, ponto facultativo, tudo isso. Teria que ser visto primeiro o calendário, chamar os gestores, a comunidade, com a parte administrativa. (EDUCADOR F, 2017).

O calendário é assim, não são todos os lugares é a mesma coisa, o que eu queria muito mesmo era fazer o calendário da área rural, porque aí as escolas iriam se adaptar de acordo com o ano letivo. Por exemplo, a seca, não foi em todas as escolas que ela chegou e tem outras que já chegou lá, essa problemática já inseriu ali naquela escola e fica difícil, aí eles já fazem um calendário diferente. Eu já tentei fazer, várias vezes, o calendário só do interior, mas aí o prefeito “não, vamos deixar só um, esse um aqui dá de fechar, se vier alguém assim numa fiscalização dizendo tal coisa, ele vai dizer, mas está tudo aqui, apresenta o da cidade, como sendo o do interior, junto. E como nunca vem ninguém para fiscalizar esse calendário, fica assim mesmo. (EDUCADORA D, 2016).

Nos trechos expostos, chama atenção o fato de que há uma visão esclarecida por parte dos educadores no que diz respeito à temática. Eles têm consciência de que a questão dos dias letivos que não são cumpridos impede o desenvolvimento das atividades, sofrem em perceber que os estudantes são prejudicados e fazem tentativas para superar essa injustiça. Entretanto, o não cumprimento das políticas públicas impede essas tentativas de se efetivarem com sucesso.

Outra temática bastante discutida nos grupos foi a relacionada ao **transporte escolar**. Estudantes, funcionários e educadores utilizam o transporte escolar, que é mantido pela prefeitura do município e terceirizado por pessoas da região. Como já anunciado, o setor faz o levantamento de demandas, prepara a licitação e fiscaliza os pagamentos. A distribuição do combustível é realizada por um fiscal.

A existência de um número muito extenso de escolas, associada à dispersão de localização e ao atendimento reduzido do número de estudantes por instituição, tem levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento daquelas situadas nas pequenas comunidades rurais e na transferência dos estudantes para as localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade). (HAGE, 2011, p. 103).

A política de nucleação das escolas, associada à política de transporte escolar, gerou, em muitos lugares, estímulo ao fechamento das pequenas escolas, entendendo que os estudantes poderiam ser agrupados em escolas maiores (HAGE, 2011; MUNARIM, 2006).

Esse direito está assegurado na Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, inciso V, Art. 53, no que diz respeito à escola estar o mais próximo possível da residência do aluno (BRASIL, 1990), e é reforçado pelo PME na estratégia 9.2.9:

Reverter o fechamento das escolas do campo, retomando a ampliação da oferta educativa de qualidade para adolescentes, jovens e adultos, próximas aos locais de moradia, bem como assegurar a permanência das escolas do campo com recursos financeiros, humanos e valorização da identidade do campo (HUMAITÁ, 2015, p. 71).

A nucleação das escolas pode ser identificada pela distribuição em polos. Um exemplo é o trajeto que as crianças fazem para chegar até a balsa escola, que leva em torno de 4 horas de barco, dependendo da estação. Muitas escolas foram extintas no decorrer dos anos em função de enchentes e do número de alunos. Estudantes deslocam-se da área rural e percorrem em torno de 45 km até a cidade para cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A logística enfrentada para o deslocamento, a distribuição da frota e do combustível é bastante emaranhada, e, em decorrência disso, os estudantes, muitas vezes, são submetidos a longas horas de transporte cansativo e, algumas vezes, impróprio.

A Figura 17 apresenta cenas cotidianas de estudantes se deslocando até as escolas situadas na área rural. Eles são transportados em ônibus, micro-ônibus, kombis, barcos, lanchas, rabetas, canoas, motos ou, até mesmo, vão de bicicleta. As atividades em campo mostraram que alguns transportadores exigem o uso do colete; outros deixam as crianças à vontade para colocar ou não o objeto de proteção. O carro que transporta os estudantes, segundo a SEMED, é o que

pode ser oferecido. Os que moram próximo à escola vão a pé ou com os pais, de moto ou bicicleta.

Figura 17 – Transportes utilizados para chegarem a escola



Fonte: A autora. Diário de campo, 2016; SEMED, 2016.

Pais e professores relatam fatos preocupantes sobre os cuidados com os estudantes no trajeto escola-comunidade – com relação aos atrasos dos transportadores, em algumas localidades; e com relação às faltas causadas por problemas com os transportes, em outras. Em uma das atividades de campo, o transportador relata: *“Outra coisa é que a gente deixa uma menininha lá no porto. E o pai? Ninguém está lá pra receber”* (Transportador, 2016). O motorista refere-se ao fato de estudantes pequenos aguardarem o transporte escolar à beira do rio, sozinhos (Figura 18). Diz que correm perigo por conta dos bichos. Se o barco tiver algum problema e não chegar, os pais vão pensar que a criança está na escola.

Figura 18 – Alunas aguardando o barco



Fonte: A autora. Diário de campo, 2017.

Horários diferenciados de entrada e saída é uma das maneiras encontradas pelas escolas (segundo o relato dos gestores) para ajudar nesse tempo/horário deslocamento, na tentativa de favorecer a capacidade física e o aprendizado dos estudantes. Em algumas escolas, o início das aulas começa mais tarde para que os estudantes possam dormir um pouco mais e diminui-se o tempo do intervalo para que saiam mais cedo. Essa estratégia não pode ser utilizada em todas as escolas devido ao fato de os transportadores terem de buscar alunos no contraturno e a viagem de volta pode se estender até a noite, provocando riscos maiores durante o percurso.

A partir do ano de 2017, ao observar-se o plano de ação e a sua reavaliação, identificou-se que a pontualidade na entrega do combustível para os transportadores e para as comunidades melhorou. Os contratos dos transportadores e o recebimento dos pagamentos foram regularizados, coincidindo com o pagamento dos educadores, evitando-se, dessa forma, que a escola estivesse pronta para retomar as atividades e o transportador ainda se encontrasse na cidade aguardando o pagamento – transportadores e educadores vão e voltam juntos. As demais demandas ainda aguardam providências. As empresas ainda ganham a licitação e os pequenos transportadores, que residem nas comunidades, em muitos casos, ficam subordinados a elas. Um novo caminho seria a definição de políticas que regulassem o transporte escolar a partir de critérios que priorizassem os serviços da própria comunidade onde as escolas estão inseridas.

A **merenda escolar** também foi destaque durante os diálogos. A demanda que a envolve se relaciona à qualidade/ quantidade dos alimentos e ao cardápio oferecidos aos estudantes das

escolas do campo. De onde vem os alimentos que chegam até as escolas do campo? Como eles são adquiridos?

Em 2016, o setor da merenda escolar foi composto por um (1) coordenador de administração escolar, três (3) nutricionistas (responsáveis técnicas - efetivas), uma (1) assistente administrativa (efetiva), um (1) motorista (área urbana) e um (1) assistente de serviços gerais. A equipe é responsável pela distribuição da merenda para as escolas do município. Uma das nutricionistas explica que o *Cardápio Escolar do Ensino Fundamental – Zona Rural e Indígena* (Anexo C) depende do orçamento que provém de recurso enviado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁷⁴, mais o recurso da Prefeitura. Justifica-se que se é trabalhado com previsão do orçamento e que o recurso que chega não é suficiente para atender a cerca de 9 mil alunos.

O setor deve adquirir os alimentos de acordo com o cardápio do programa de alimentação escolar, elaborados por nutricionistas capacitados, com a participação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e respeitando os hábitos alimentares de cada localidade, sua capacidade agrícola e a preferência por produtos básicos e naturais (OLIVEIRA; SANTOS; OLIVEIRA, 2017).

As alocações dos educadores, merendeiras e alunos evidenciam alguns apontamentos: “[...] *todas as verduras que vão para a merenda na cidade, a maioria sai da comunidade. Vem salsicha, conserva, já veio frango, charque, mas tiraram. Não tem fruta, nada*” (EDUCADORA E, 2016). O texto refere-se ao fato de que os alimentos que são produzidos nas próprias comunidades são vendidos para os comerciantes na área urbana e não chegam até a cozinha da escola. A nutricionista explica sobre os alimentos produzidos pela comunidade: “[...] *para que os agricultores familiares possam entregar direto na escola, eles precisam estar registrados e participar da chamada pública*”. Ressalta, ainda, que, em 2017, será melhor divulgado o edital de licitação da alimentação escolar e que há uma nutricionista, junto ao Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas (IDAM), fazendo esse trabalho de divulgação nas comunidades.

⁷⁴ O PNAE, conhecido como Merenda Escolar, consiste na transferência de recursos financeiros do Governo Federal, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios, para a aquisição de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar - Lei Nº 11.947, de 16 de julho de 2009. Deve ser composto, por instrumento legal próprio, pelo CAE, constituído por sete membros representados pelo poder Executivo; poder Legislativo; representantes dos professores; representantes de pais de alunos, indicados formalmente pelos conselhos escolares, associações de pais e mestres ou entidades similares; representante de outro segmento da sociedade civil (OLIVEIRA; SANTOS; OLIVEIRA, 2017).

Ainda sobre o tema: “*Eu trabalho lá na cidade, vem abacaxi, melancia*” (EDUCADOR G, 2016). As frutas não fazem parte do cardápio do campo, apenas da área urbana: “*É uma falta de respeito muito grande com nossos alunos*” (EDUCADOR H, 2016).

A prateleira da cozinha (Figura 19), fotografada em uma das comunidades visitadas, mostra alimentos entregues para a escola pelo setor da merenda (arroz, feijão, açúcar, óleo, sardinha e salsicha enlatadas, café, macarrão e sal).

Figura 19 - Alimentos na cozinha de uma escola do campo



Fonte: A autora. Diário de campo, 2016.

Na cozinha, há um fogão industrial com botijão de gás, prateleiras de madeira, uma mesa pequena de madeira e uma pia com torneira. Não há geladeira. As merendeiras e uma estudante revelam informações sobre os alimentos recebidos.

Vem muito enlatado e pouco (quantidade), esse aí é para outubro e novembro e quando falta óleo, por exemplo, a professora compra, eu compro, trago de casa. Vem um cardápio. Eu fui lá assim, com a nutricionista e o cardápio é só para a pessoa não se perder, ter o equilíbrio, mas aí eu posso fazer mingau no lugar do suco, no lugar do café com leite e biscoito, se os meninos gostam eu posso fazer o risoto (salsicha com arroz) e sopa também, mas não veio mais frango e eles não gostam com salsicha e só vem o feijão de praia e eles não gostam muito. O óleo vem um litro por mês, no caso dois, um para a noite e outro para o dia (nessa escola tem EJA). [...] nós já

discutimos e vamos brigar mesmo para ver se vem para cá, o frango, as verduras e as frutas, vem tudo enlatado [...], eu trago da minha horta pimenta de cheiro, cebolinha. Eles dizem que os pais deveriam se envergonhar e trazer para a escola. Eu trabalho aqui de manhã e à noite e à tarde eu estudo, vou e volto com o ônibus e já vi sacada de abacaxi, abóbora lá na escola da cidade [...], eles não dão conta de comer tudo e não vem para cá. (MERENDEIRA A, 2016).

Esse ano a merenda é bem ruim, só tá vindo salsicha e conserva da mais ruim que tem. Agora veio arroz, feijão de praia, faço sopa, arroz carreteiro, o gosto não é bom que nem o outro, mas vai, não tem outra coisa né? Coitadinhos eles comem, né? [...]. Não vem nada, nada de fruta, antes, uns 2 anos atrás vinha frango. Ai não tinha freezer e eu colocava no meu. Vem bolacha, suco de garrafa, só que é de caju que eles não gostam. (MERENDEIRA B, 2016).

Tinha que vir Nescau para colocar no leite. Suco, só vem aquele de caju, não vem suco de outras frutas. (ESTUDANTE C, 2016).

O diálogo entre o setor da merenda e as escolas é conflituoso. Os educadores vão em busca de uma merenda saudável e o setor não tem como atender à demanda, de acordo com a nutricionista. Há dificuldade na distribuição: no quantitativo de pessoas que atendem ao setor e na distribuição dos recursos para que se forneçam os alimentos necessários e de que os estudantes gostam.

No segundo semestre de 2016, combinamos de alguns professores virem até aqui e levar para sua comunidade quando viessem receber no final do mês, mas, ao verificarem que teriam que se deslocar até o setor, pagar o transporte de bagagem no barco, arrumar freezer e a quantidade que era pequena, ficaram desapontados e desistiram, seria mais ou menos 9 alunos igual a 1 frango. Só conseguiu chegar nas comunidades Cristo Rei, Auxiliadora e da estrada. [...]. Tudo se resume nos alimentos perecíveis. Até aqui na cidade, que nós estamos perto, nós sentimos essa dificuldade com o transporte. No ano passado, nós utilizamos uma Kombi, que era muito quente, e até as verduras chegavam murchas nas escolas. [...]. Os alimentos que vão pra estrada fica sob a responsabilidade dos professores. O PNAE, ele estipula as regras, ele preconiza que serão 3 refeições rica em ferro, 2 em cálcio e a oferta de acompanhamentos em vitamina, ricos em vitaminas A, B e C, essa é a prioridade do governo. Normalmente preparamos 3 refeições salgadas e 2 doces, nas salgadas... Qual é a nossa maior dificuldade? Em enviar os alimentos ricos em ferro, porque os que são ricos em ferro, são as carnes. [...]. Vontade de mandar merenda de qualidade a gente tem, a gente sofre, eu sinto no público a indignação, são problemas da gente levar pra casa, chega momento da gente chora aqui dentro (a nutricionista se emociona ao falar), trabalho a gente tem bastante, o que não temos é o recurso. As carnes geralmente são as mais caras, nós trabalhamos com o frango, em 2016, carne foi o mínimo. Ai vem a polêmica da salsicha, porque que a gente manda salsicha? A salsicha é restrita e ela deveria ser enviada raramente, só que assim, o dinheiro não dá pra comprar a carne, só a salsicha, o frango estava muito alto, a gente não estava conseguindo enviar, tudo estava subindo muito. [...] a questão do enlatado para o interior, ou eu mando o frango estragado ou em mando o enlatado. [...]. Embora não vá suprir todas as necessidades educacionais, mas não vai permitir que o meu aluno adoença e não pode faltar a merenda na escola, a gente faz de tudo. [...]. A questão dos alimentos ricos em cálcio, um dos alimentos seria o leite e a gente não consegue mandar 2 vezes por semana, só conseguimos levar uma vez por semana e a outra a gente substitui pelo mingau e o suco. [...] na zona rural eles preferem as preparações salgadas porque eles andam mais e já chegam na escola com fome. Às vezes a gente olha para aquele quantitativo que a gente manda, coloca a mão na cabeça e pensa: Meus Deus, como é que eles vão fazer, só isso?! A maioria das pessoas não entendem, até a gente mostrar que nosso trabalho é sério. (NUTRICIONISTA, 2017).

Quando acabasse o almoço, se tivesse um doce... (ESTUDANTE D, Balsa Escola, 2017).

As posições tanto das escolas (famílias, educadores e estudantes) como do setor da merenda são entendidas. Pelas discussões havidas durante a pesquisa e por meio do caminho realizado na pesquisa exploratória, avalia-se que os alimentos podem levar de sete (7) a onze (11) dias para chegar nas comunidades, devido ao trajeto percorrido ao longo do rio. Contudo, a má alimentação provoca a redução na atividade física, diminuição na capacidade de aprendizagem, baixa resistência às infecções e maior suscetibilidade a doenças. Os horários e a alimentação recebida nas escolas do campo do município podem promover essas dificuldades.

No entanto, a análise do solo realizado pelo grupo de pesquisa Solos Ambiente do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM já constatou que as terras do município de Humaitá são propícias para o plantio de hortaliças que poderiam servir como merenda escolar saudável para as comunidades. Parece faltar, portanto, organização e gestão dos recursos.

O estudo, com a equipe participativa, ao escrever o plano de ação ao final de 2016, entende que a articulação de projetos de educação ambiental e a produção de hortaliças, pensada em conjunto pela Secretaria de Educação e as escolas, além dos grupos de pesquisa das universidades do município e demais secretarias e organizações sociais, poderiam gerar a contribuição alimentar proveniente da própria comunidade, como estabelece a legislação. Esse é um recurso que ainda não foi explorado e pode ser encaminhado pela SEMED e comunidades.

O calendário, o transporte e a merenda escolar são quesitos que se entrelaçam com o trabalho desenvolvido no “chão da escola” no município de Humaitá. São condições problematizadas e experienciadas por aqueles que fazem parte do currículo escolar do campo. Não se entende, neste texto, que a qualidade da escola seja inferiorizada por esse contexto, mas que esses pontos, se trabalhados, favorecerão o currículo, os tempos humanos e sua existência.

No currículo em vigência, como acontece a aprendizagem dos estudantes? Quem é o educador? Como se dá sua formação? São questões pensadas no próximo subitem.

4.2 Salas multisseriadas, formação continuada, exercício e contrato dos educadores

Os dados das escolas localizadas no campo, repassados pela SEMED Humaitá, mostram que, no ano de 2017, 75,86% das escolas eram de turmas multisseriadas. O estudo realizado na pesquisa exploratória (2015) e o contato direto com os sujeitos da pesquisa demonstraram que as turmas multisseriadas podem agrupar estudantes desde a Educação Infantil até o 9º ano do

Ensino Fundamental em uma mesma turma, variando essa condição de uma escola para outra, dependendo do número de estudantes que há em cada comunidade.

Alguns exemplos puderam ser comprovados nas visitas às escolas: em uma delas, uma das educadoras mantinha um contrato de 20 horas, morava na comunidade (distante da área urbana – 70 km) e lecionava para uma turma com vinte e nove (29) alunos da Educação Infantil até o 5º ano, sendo sete (7) estudantes da Educação Infantil. Em outra escola, havia apenas um educador, atendendo trinta e três (33) estudantes em uma sala multisseriada, sendo nove (9) da Educação Infantil e os demais do Ensino Fundamental até o 5º ano (2017). Cumpria um contrato de trabalho de 20 horas e residia na comunidade, mas, nas demais 20 horas, não tinha turma e não podia voltar para a cidade, devido ao deslocamento que era inviável pela localização. Também há casos de salas com estudantes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. “*Na área rural, em algumas comunidades, têm poucos alunos e a sala multisseriada é a única saída. Como pagar um professor para um aluno?*” (COORDENADORA A, 2016), justifica uma das coordenadoras sobre a forma como são distribuídas as turmas/professores nas escolas.

A SEMED e os professores compartilham a mesma opinião com relação às escolas multisseriadas: possuem uma visão negativa do trabalho do professor e da aprendizagem do aluno nessas turmas. Contudo, expressam que essa mudança na organização é um trabalho que demanda, ainda, muitas iniciativas.

Entende-se que as escolas com turmas multisseriadas são a única forma de estudo para muitos estudantes na região amazônica, e, em determinados locais do município, a forma como se organizam dificulta o trabalho. O modelo adotado tenta seguir um padrão vindo da área urbana, de fragmentação dos conteúdos a partir de um currículo que não se identifica com os sujeitos atendidos, o que se agrava quando se verifica que a SEMED e os educadores desconhecem os marcos legais da Educação do Campo, bem como a LDB Nº 9.394/96, que flexibiliza a organização escolar no campo, podendo, assim, evitar o fechamento das escolas e a nucleação. Criam-se escolas polos com turmas seriadas e multisseriadas com o argumento de que é baixo o número de matrículas na comunidade, processo fortemente vinculado também ao transporte escolar dos estudantes. Esse ajuste contribui para a evasão, a repetência e a distorção série-idade. Na maioria dos casos, as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são longas e cansativas, podendo tornar-se um fator de desistência.

Desde a fase exploratória da pesquisa, no primeiro encontro, os educadores relataram a dificuldade que têm para trabalhar com as turmas multisseriadas,

Se a professora trazer mesmo alguma coisa sobre a sala multisseriada vai ser bom. [...] é muito difícil trabalhar, tem tempo que eu não sei nem o que fazer para as crianças aprenderem, ainda tem o plano. (EDUCADORA F, 2016).

A demanda do grupo pela temática foi motivo de muita leitura e ponderação durante as conversas/momentos de reflexão ao longo da pesquisa. Assim, foram selecionados alguns textos. As dificuldades encontradas e apontadas com as turmas multisseriadas mostraram que elas se entrelaçam com o planejamento, a atuação didática, a formação e o contrato de trabalho.

O planejamento das aulas é realizado de diversas formas, de acordo com o relato dos educadores: cada professor cria o seu jeito, por escola, por sugestões da supervisão ou da gestão. Explicam que a SEMED não impõe um modelo. No ano de 2016, os supervisores, quando visitavam as escolas, davam o visto nos planejamentos, que podiam ser planejados anual, bimestral ou semanalmente. Em 2017, os coordenadores de polos relataram que essa atividade é realizada pelos gestores e pelos supervisores de cada polo. Os gestores afirmam que é um trabalho difícil, que poucos professores fazem: *“Os professores já foram acostumados assim, a não fazer planejamento. Eles acham que não precisam fazer o planejamento das aulas, chega lá pega o livro e seguem”* (GESTORA A, 2017).

Identificou-se a dificuldade que os educadores possuem em planejar suas aulas antes de estar em sala de aula com os alunos. Muitos não têm esse compromisso e, quando chegam em sala, passam atividades do livro didático no quadro para os alunos resolverem, pedem para os alunos lerem um texto do livro enquanto eles preparam algo, ou tiram cópias de desenhos prontos, minutos antes de entrarem para a sala de aula (ou até mesmo dentro das salas de aula), com o mimeógrafo. Os estudantes ficam ociosos enquanto os educadores realizam essas atividades.

As atividades/desenhos prontos podem limitar a capacidade de construção e expressão das crianças. O desenho é uma forma de elas se comunicarem, mostrarem traços da personalidade, da sua cultura. Essa oportunidade pode ser limitada quando recebem as folhas prontas apenas para pintarem, sem um objetivo específico, como observado no trabalho de campo.

A investigação mostrou que o livro didático é, muitas vezes, utilizado como ferramenta principal que orienta os conteúdos que devem ser desenvolvidos, a sequência desses conteúdos, as atividades e a avaliação. A reprodução das atividades do livro didático sem a reflexão/planejamento, como um roteiro a ser seguido rigorosamente e não como instrumento de apoio aos educadores na preparação e no desenvolvimento das aulas, impedem a formação que leva em consideração a realidade dos sujeitos do campo. Esses são exemplos vivenciados na pesquisa de campo que refletem significativamente na aprendizagem dos alunos.

Após reflexão de texto em um dos encontros, quando perguntado aos educadores se eles fazem o planejamento, ouviu-se:

É muito difícil preparar um plano específico para uma turma multisseriadas. (EDUCADORA G, 2017).

Uma das coisas que me preocupa muito com relação ao multisseriado é de dizer assim: Existem professores preparados ou não? Quem são os professores preparados para lecionar no ensino multisseriado que conseguem fazer com que uma classe com cinco níveis diferentes aprenda a ler, todos aprendam a ler ao mesmo tempo? É muito difícil. A não ser que ele seja biônico, que ele consiga ao mesmo tempo falar com uma criança do jardim I e II, consiga lecionar dentro de 4 horas para o 1º e o 2º, depois uma coisa voltada para o 3º e o 4º e para o 5º. O que fazer? Quem é esse professor que é habilitado ao fazer com que as crianças se desenvolvam ao nível da escola onde é a seriação é o normal? Muito difícil trabalhar assim. Se alguém diz assim: Olha, eu consigo alfabetizar 30% dos meus alunos ali do multisseriado. Olha lá! Se você não está falando gravata! A pessoa tem que ser bem sincera em dizer: eu não consigo, mesmo que a pessoa se dedique as 4 horas normal, mais o sábado e o domingo, não vai conseguir [...]. O multisseriado ao meu ver deve ser pensado. [...]. Teria que se criar um jeito. Um professor só para as crianças do jardim, outro para o 1º e 2º ano, preparar o professor pra isso. Agora, como preparar? Como? [...] é difícil. (EDUCADOR I, 2016).

Quando estreiam na área rural, os educadores começam um trabalho solitário, distante até mesmo de seus pares. No momento da inserção, não passam por uma orientação por parte da Secretaria de Educação, da organização do trabalho pedagógico, das turmas multisseriadas, da formação continuada e muitos desconhecem a concepção de Educação do Campo. Inicia-se então um ciclo de dúvidas e de questionamentos, como narrado pelos educadores: “*Nunca tive informação, no primeiro ano entrei em pânico, aí eu separo, divido o quadro, às vezes todo mundo junto*” (EDUCADORA H, 2017). E, mesmo com a experiência de anos atuando em turmas multisseriadas, encontram a saída para o padrão multisseriado no agrupamento dos estudantes por séries, na divisão da lousa para passar os conteúdos, na adaptação ao modelo seriado que trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar

[...] de forma rígida, impõe a fragmentação em séries anuais e submete os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional. [...] levando-os a desenvolver atividades de planejamento, de currículo e de avaliação isoladas para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários à sua implementação. (HAGE, 2011, p. 105-106).

A angústia, o despreparo e a falta de apoio do educador que trabalha com a turma multisseriada faz com que ele crie uma sala com diversas turmas. Nesse contexto, os poucos avanços fazem com que ele acredite que “*[...] nem o professor consegue alcançar seu objetivo e nem o aluno aprende. Nesse sentido acreditamos que a solução para o problema seria extinguir as salas multisseriadas e investir em escolas Polos*” (EDUCADOR J, 2016).

De acordo com a coordenadora do campo,

[...] a gente não tem uma fórmula assim, é assim que trabalha nas áreas rurais, com as turmas multisseriadas! Até que vinha funcionando bem bacana com a Escola Ativa, esse é o modelo pra gente trabalhar, mas é um investimento muito caro pra manter, bem alto porque todo ano você tem que mudar os materiais e tudo e o governo não deu mais assistência. Para as prefeituras é difícil porque já é um material que já vem do MEC, a secretaria estadual que fornece e manda pra gente, e aí tem as formações e não mandaram mais [...]. (COORDEDADORA A, 2016).

Os educadores também corroboram com a opinião da coordenadora de que a formação recebida há alguns anos favoreceu o entendimento das turmas multisseriadas e ajudou a desenvolver o trabalho pedagógico.

As atividades desenvolvidas pelo Projeto Escola Ativa⁷⁵ (apoiada pelo Banco Mundial no período de 1997-2007), na análise de Ribeiro (2011), aponta que há uma divergência na concepção da Educação do Campo e a proposta advinda, sendo a última de cunho neoliberal, “[...] voltada para o indivíduo produtivo e competitivo, na ótica da sociedade de mercado” (RIBEIRO, 2011, p. 34). A lógica da competitividade contrapõe-se à proposta do movimento *Por uma educação do campo*, “[...] alicerçado sobre relações de produção e autogestão baseadas na solidariedade” (RIBEIRO, 2011, p. 34).

A prática do professor carece de ultrapassar a visão negativa do ensino multisseriado, que compromete a relação com o processo de ensino e aprendizagem nessas escolas. Isso só se efetiva com a construção coletiva de formas de organização pedagógicas que pensem nas diferenças entre as idades, na aprendizagem, nos sujeitos a quem se destinam, no currículo que vislumbre o compromisso e o olhar crítico da identidade das populações do campo. Esse processo de construção solidifica-se por meio da formação continuada dos educadores e das educadoras em consonância com a concepção de Educação do Campo, entendendo que “[...] a formação humana de educandos e professores em contextos de escolas multisseriadas requer uma práxis pautada em um processo de ensino e aprendizagem que transgrida a lógica seriada, e que contemple o campo como conteúdo curricular e como projeto de vida” (PIANOVSKI, 2017, p. 32).

Os momentos de reflexão-ação proporcionados pela pesquisa suscitaram a leitura, o diálogo e o compartilhamento de ideias, argumentos e saberes, entendendo que: “A melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la, pensar o concreto, a realidade [...]” (GHEDIN, 2012, p. 45). No diálogo sobre onde buscam os conteúdos, que

⁷⁵ “A escola ativa é uma estratégia metodológica implantada inicialmente pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, que continuou no Governo Luiz Inácio Lula da Silva e no Governo Dilma Rousseff, e que se destina às salas multisseriadas [...]. Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo” (BRASIL, 2008, p. 33) é o objetivo do programa Escola Ativa (D’AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2012, p. 315).

resultados têm encontrado com o trabalho nas turmas multisseriadas e o que poderia ser melhorado, eles dizem:

Eu costumo buscar conteúdos e atividades dos livros didáticos que a escola oferece e de alguns livros antigos como “Caminho Suave”, busco fazer planos de aula adaptados à realidade da escola da comunidade e trabalho com apostilas novas e antigas, algumas vezes, por falta de tempo de elaborar atividades, faço algumas da minha própria cabeça e muitas vezes dão certo. A minha metodologia é de tentar deixar os alunos seguros e a vontade na sala para que assim possa ter diálogo sobre determinados temas e assuntos, instigando o aluno a mostrar e falar sobre seus conhecimentos prévios e cotidianos e fazer a relação do que eles já conhecem e precisam conhecer para obter um bom resultado do assunto. Faço a interação dos alunos onde busco algumas atividades de acordo com a realidade da comunidade. (EDUCADOR K, 2017).

Em minha escola, o mínimo que preparo (é muito difícil preparar um plano específico para uma turma multisseriada), é embasado nos livros da Coleção Girassol, que é muito bom e espelha a realidade do aluno do campo. Sinto a necessidade de interagir com os colegas, para isso seria necessário que tivesse acesso no mínimo, acesso a internet, do contrário, a SEMED promover encontros periódicos com professores de escolas e/ou comunidades mais próximas. Assim, acredito que, não apenas os meus, mas os de muitos outros professores que têm os mesmos anseios que eu, seriam amenizados em muitos sentidos. (EDUCADOR L, 2017).

A falta de professores habilitados e “capacitados” – não há capacitação pedagógica para professores do multisseriado, transporte escolar é insuficiente, material didático e currículo inadequado, estrutura física precária e vias de acesso insuficiente. É necessário se adequar à realidade do aluno, os professores precisam desenvolver uma dinâmica escolar. Para isso, se faz necessário abrir mais espaços para discussões e de práticas pedagógicas inovadoras dentro da sala de aula e na comunidade, redimensionando o significado político e social das escolas do campo. (EDUCADOR M, 2017).

Os educadores das áreas ribeirinhas e da estrada ficam distantes da área urbana e relatam ter esporádicos encontros com a coordenação do campo no que se refere às atividades de formação. O desafio é grande e muitos trabalham em áreas que não são de sua formação específica. Os critérios de seleção desses profissionais, que são segregados e muitos desconhecem a realidade do campo onde vão atuar, tornam a experiência ainda mais difícil. Recebem a visita da coordenação para entrega de materiais ou mantêm contato com ela quando vão ao município para receber o pagamento (esse percurso de ir e vir muitas vezes leva de 3 a 7 dias) e aproveitam para visitar a Secretaria de Educação para pegar algum material de que a escola precisa, alimentação escolar, gás e, às vezes, até mesmo combustível.

A troca de experiências, por meio da formação continuada, poderia proporcionar a discussão do currículo e projetos que vêm prontos e não são pensados para identificar as possibilidades de implantação nas comunidades. “Formação que implica constituição de identidade, para que professores possam narrar suas práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer”

(KRAMER, 2011, p. 110), que discuta os processos formativos e as matrizes pedagógicas no viés da Educação do Campo.

Os encontros, mediados pela coordenação do campo, seriam a oportunidade de promover a reflexão sobre os problemas levantados com relação à melhor forma de trabalhar os conteúdos, de organizar os tempos e os espaços das aulas, de perceber o rigor no educar e no cuidar para que as crianças e jovens cheguem até os níveis superiores, alcançando o mundo do trabalho, priorizando o social sobre o individual, melhorando a qualidade de vida dos humanos e de outros. Seria um momento de intercâmbio permeado “[...] por uma sólida fundamentação teórica, desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa [...]” (SANTOS, C. F. dos, 2013, p. 133) pela organização da sala de aula, dos materiais; pela recepção dos educandos com um planejamento cuidadoso. Cuidado no sentido de cativar e provocar a construção do conhecimento por meio de ações pedagógicas que valorizem as linguagens visando a transformação dos conteúdos em modos de pensar e fazer, “[...] surgir o ser humano complexo, sensível, solidário, cordial [...]” (BOFF, 2014, p. 227).

No que diz respeito à formação, o PARFOR, na modalidade presencial, tem sido destinado aos professores da rede pública da Educação Básica e disponibilizado aos professores. Os dados indicam que 90% da turma é formada por professores das áreas rurais. Contudo, ainda são poucos os professores, pois muitos residem em comunidades mais distantes, devido ao fato de as aulas serem modulares e precisarem, para o devido acompanhamento delas, permanecer na área urbana nos períodos de férias (janeiro e julho). Em 2016, os professores sofreram pressão para que pagassem os substitutos das turmas em que trabalham no período de atividades que coincidia com o calendário escolar. Por fim, o diálogo mostrou que era uma atividade essencial, um direito garantido e o calendário foi ajustado.

Em 2017, ocorreu uma forte campanha de mobilização por parte da SEMED para que os educadores participassem da formação em nível de Graduação e Especialização. Eles encontraram dificuldades no cadastramento realizado por meio de plataforma na internet. Por isso, a SEMED disponibilizou uma equipe para auxiliar. Em vista disso, muitos aderiram ao programa. O questionamento que fica é: Essa formação é mediada pela concepção de Educação do Campo? Relatos dos professores demonstram que não.

A formação e a formação continuada necessitam contribuir para a prática pedagógica desses profissionais, em que sejam abordadas

[...] a concepção de Educação do Campo, as ruralistas que marcam o território brasileiro, as particularidades dos povos do campo, as contradições do campo e o modo de produção capitalista. São concepções e temas fundamentais para a

compreensão do sentido da escola e da Educação do Campo. (SOUZA et al., 2016, p. 94-95).

Entende-se que, dessa forma, a compreensão do processo que envolve as turmas multisseriadas possam ser pensados em seus tempos e espaços, além da organização de um currículo que crie possibilidades para o conhecimento. A construção dessa compreensão e a formação continuada desses educadores perpassam, também, pela forma como são inseridos no contexto das escolas – **o contrato dos professores**.

No município de Humaitá, os educadores que fazem parte das escolas adentram o sistema de duas maneiras: por meio de concurso público e de processo seletivo. O último concurso público realizado ocorreu no ano de 2015 e foi o primeiro a estabelecer o campo de atendimento com relação aos polos existentes na área rural. Já os processos seletivos têm ocorrido anualmente. Os educadores que são efetivos possuem mais familiaridade com o trabalho nas escolas do campo. Os professores contratados, muitas vezes, não conhecem a realidade que vão encontrar nas escolas localizadas no campo; muitos nem se quer vivenciaram atividades em turmas multisseriadas. Não há uma conversa sobre a atividade que será desenvolvida. Falta a formação e a inserção no grupo de trabalho.

O contrato temporário (março a novembro), além de promover a rotatividade muito grande dos profissionais, de retirar-lhes o direito a férias e ao 13º salário e demais direitos, insere a angústia de não saber se terá trabalho no ano seguinte, quando poderão ter de reiniciar em um novo processo seletivo.

Identifica-se na Tabela 17 a diferença entre o número de contratos existentes nas áreas urbana e rural, demonstrando que o número de educadores contratados para a área do campo é extremamente mais elevado: dos cento e oitenta e seis (186) educadores, 65% são contratados e apenas 35% efetivos.

Tabela 17 - Número de educadores efetivos e contratados - 2017

Educadores	Área urbana	Área rural
Efetivos	160	65
Contratados	27	121
Total	187	186

Fonte: A autora, 2017.

É visível a desvalorização dos educadores das escolas localizadas no campo em relação aos educadores das escolas da área urbana. A SEMED explica que vem fazendo concursos, mas que ainda há muito para que ocorra a efetivação dos professores. Como consequência, o vínculo

é quebrado quando começa o processo de construção e do entendimento da forma como vivem os sujeitos/comunidades atendidas pela escola e suas necessidades curriculares.

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de *Estado* têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

As evidências apresentadas por Oliveira (2004) retratam a condição dos educadores no município, refletindo a desvalorização desses profissionais, especialmente os que atendem às escolas localizadas no campo, agravando sua atuação.

As condições de trabalho também são preocupantes, como pode ser identificado no seguinte depoimento: “[...] *hoje eu tive que comprar um fardo de papel higiênico para que tivesse aula, pra não ter que liberar os alunos, aquela pia ali está sem uma peça, eu poderia comprar, se eu for comprar tudo que precisa não vai sobrar nada*” (GESTORA B, 2017). Os educadores acumulam, em algumas escolas, o cargo de gestor, de pedagogo, de faxineiro e de merendeiro, pois os contratos de serviços gerais, em muitas delas, são cancelados ainda no mês de outubro pelo Poder Executivo, exigindo, dos educadores, um esforço individual para que a escola atenda aos estudantes, respondendo a exigências que não são de sua formação, o que pode favorecer a perda da sua identidade profissional. Outro aspecto relevante que foi observado é que a maior parte das escolas não possui biblioteca e são raros os materiais pedagógicos. Compreende-se, assim, como Ghedin (2012, p. 31) aponta, “[...] que os professores não mudam porque não querem, mas porque o modo como se conduz a mudança não faz sentido em seu universo de significações. Dizendo de outro modo, o discurso político não atinge o cotidiano vivido pelo educador na escola”.

As questões apresentadas nesse subitem expressam as fragilidades tanto em relação ao acesso, quanto ao atendimento e à qualidade da educação dessas escolas, entendendo-as como uma extensão das escolas da área urbana.

4.3 Clareza e respeito à autonomia dos profissionais da Educação

Entende-se que “[...] autonomia é sinônimo de responsabilidade individual e coletiva” (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 200-), perpassando todos os ambientes que envolvem o sistema educativo. De acordo com os autores, o sistema educativo, na sua gestão, abarca a autonomia administrativa, jurídica, financeira e pedagógica. Todas elas criam diversas

possibilidades, obrigações e responsabilidades perante a educação, oferecendo o poder de administrar, criar, planejar, executar, fiscalizar, participar, repartir e deliberar, em um processo que envolve relações internas e externas perante o caminho.

A clareza nas responsabilidades de cada um dos setores mencionados anteriormente, associada à autonomia que favoreça relações e comunicação mais intensas, com o intuito de favorecer o andamento das atividades por eles desenvolvidos, promove o “[...] enraizamento democrático da própria democracia” (ESTÊVÃO, 2004, p. 92).

A procura pela autonomia é motivada pela participação coletiva no planejamento e pela tomada de decisões com base no acompanhamento do sistema educacional, em programas destinados à qualidade da educação, que dê acesso às informações e transparência ao trabalho que a liderança executa. Alcança-se, assim, uma gestão dinâmica e interativa, atrelada ao constante diálogo por meio do qual se desenvolva uma consciência social crítica em todos os envolvidos, e, dessa forma, sejam assumidas as responsabilidades frente aos acontecimentos e às situações da própria comunidade.

No percurso da pesquisa, a autonomia foi mencionada pelos sujeitos, e as situações que necessitavam da sua efetivação foram vivenciadas de forma individual e coletiva. No que diz respeito à autonomia financeira, embora esteja prevista na LDB, infelizmente ainda existem casos em que os estados e os municípios possuem uma conta específica para depósito dos recursos da Educação, sendo comum que os secretários não sejam os organizadores das despesas e das receitas de suas pastas, embora se constituam, junto ao chefe do executivo, corresponsáveis pelo bom emprego dos recursos. Em Humaitá, a situação não é diferente.

A SEMED não possui autonomia para gerir os gastos no setor: tudo que é necessário para a efetivação do sistema educativo depende da autorização do chefe executivo e, até a escrita desse texto, o Conselho Municipal de Educação não se encontrava em funcionamento. De acordo com a Secretaria, os gestores e os educadores, diversos problemas poderiam ser evitados ou resolvidos de maneira mais rápida, se houvesse mais autonomia nas decisões:

Temos a dificuldade burocrática, leis, determinadas situações. Um exemplo são os processos de pagamentos, vejo a morosidade, deveria ter mais agilidade nesses processos. Esse curso a seguir é sério e deve ser seguido, mas o que atrapalha é a lentidão. (SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO, 2017).

A Secretaria tem muitos desafios. Não possui autonomia. (COORDENADORA A, 2016).

O gestor precisa ter autonomia. (GESTOR A, 2017).

É preciso uma visão ampla da administração, falta uma organização com relação à educação na zona rural. Os alunos têm interesse em aprender, mas falta material

pedagógico. Os professores não têm apoio, ficam esquecidos, mesmo assim tentam repassar uma boa educação. (EDUCADOR N, 2017).

A partir da compreensão de que “[...] autonomia é uma exigência política para a construção de uma sociedade democrática” (GHEDIN, 2012, p. 37), entende-se que os trechos reproduzem posições em que os profissionais demonstram não ter autonomia para resolver determinados acontecimentos, gerando a concentração das decisões em algumas pessoas, envolvendo até mesmo os vereadores. Com o intuito de tentar resolver problemas de forma mais rápida, muitas vezes, gestores e educadores vão diretamente até eles e, assim, a Secretaria é acionada. Diversos exemplos foram presenciados durante a pesquisa: os cargos de gestão, de coordenação e de supervisão são de confiança, indicados na maioria das vezes pelos Legislativo e Executivo; o contrato dos profissionais que atuam na educação ocorre de março a novembro, ou até mesmo até outubro. Para a compra de materiais pedagógicos, é necessária a solicitação com muita antecedência e pode não ser autorizada. Além disso, a logística de visitas às escolas do campo é atrelada ao transporte que leva a alimentação escolar, e a Secretaria é impotente diante de casos como esse.

No último encontro de 2016, dias 1 e 2 de dezembro, após um ano de pesquisa e momentos de reflexão-ação com os sujeitos participantes, em grupos, iniciou-se o levantamento das maiores dificuldades enfrentadas por todos na realização dos trabalhos nas escolas. A pesquisadora levou uma proposta de planilha, e discussões e registros em pequenos grupos foram realizados.

Após a elaboração coletiva, todo o material foi recolhido e fez-se um único registro com todas as situações levantadas (surgiram diferentes denominações para a mesma problemática, novas colunas foram acrescentadas pelos participantes e uma pela pesquisadora). No dia seguinte, em plenária, a planilha com os dados foi visualizada e explicada para todos e juntos foram feitas as modificações, as correções, para que todos concordassem com a redação final, que se configurou na planilha denominada pelo coletivo de *Plano de ação* (Apêndice E).

O Plano de ação apresenta os seguintes itens: situação problema; ação – encaminhamentos; período; responsável; resultado esperado; quem financia; observação (item criado pelos professores); e, na última coluna, O que avançou? Que caminhos nós construímos? O que aconteceu de interessante? Novos encaminhamentos. A última leitura com os apontamentos realizados pelos participantes ocorreu no dia 3 de novembro de 2017. As situações apresentadas pelo grupo foram apresentadas ao longo do texto e outras serão anunciadas no item 4.4.

O desafio colocado pelo Plano tinha como intuito esclarecer as ações e seus responsáveis pela transformação da realidade posta, requerendo mais articulação nas decisões educacionais de forma a proporcionar uma educação pública de qualidade, integradora e emancipatória. Lutar por uma gestão/escola democrática, autônoma e livre de relações de poder envolve a busca de parceria com uma nova sociedade, em que não haja diferenças no atendimento, no acesso às políticas públicas. Além disso, que a função social da escola seja realmente o lugar onde sujeitos buscam a construção do conhecimento científico e filosófico, que saiam do senso comum, imbuídos de reflexões críticas – ao contrário do conhecimento ideológico uniformizado que não forma homens emancipados.

Identifica-se, nesse universo, de acordo com Sanfelice (2005), a escola estatal. Para que a escola seja pública (destinada aos povos do campo do município), há necessidade de participação da comunidade na construção de uma política para a Educação do Campo no município. E, também, percorrer um largo caminho em busca de movimentos democráticos, uma vez que a maior busca pela autonomia está no interior da sociedade, no rompimento com alguns padrões e com a sua organização. Assim, estar-se-á construindo a verdadeira educação para a autonomia: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p. 66).

No próximo item, esboçam-se os pequenos avanços e reflexões construídas pelo grupo em direção à Educação do Campo e à justiça curricular.

4.4 Avanços em direção à Educação do Campo e à justiça curricular: fios e desafios

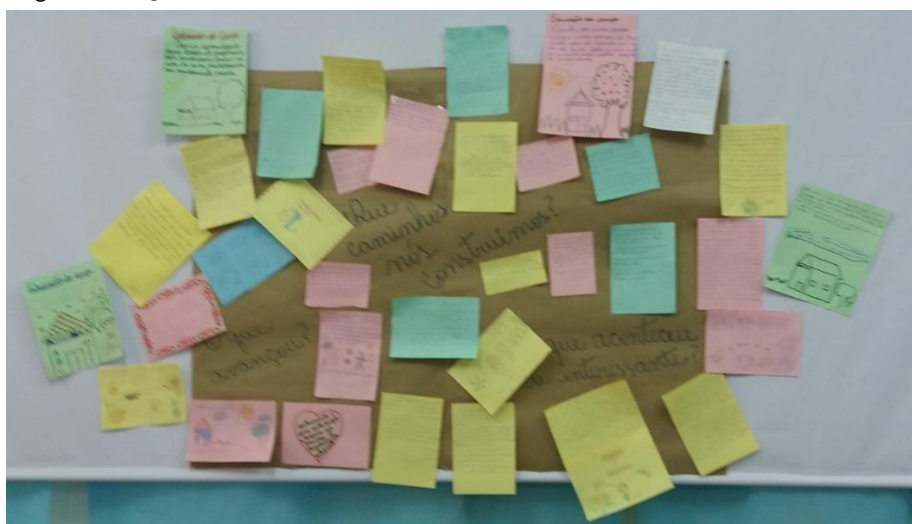
*Ter a consciência da
necessidade de se ter
consciência, para buscar
conhecer os direitos e de
exigir o direito de ter direito, e
entender que essa consciência
não se compra, não se vende,
não se barganha nem se
acha na rua, ao contrário, se
constrói - esse é o ponto mais
alto da cidadania. Os sujeitos
são construídos no mesmo
ambiente em que vivem,
convivem e produzem.*

Duílio Duka de Souza

A trajetória de trabalho desenvolvida por meio da pesquisa participativa apresentada neste texto buscou construir compreensões coletivas sobre a prática curricular, no diálogo com

os gestores da SEMED, os alunos, pais, educadores, com os gestores das escolas localizadas no campo do município de Humaitá – Sul do Amazonas. Nesse caminho, foram vários os momentos de reflexão-ação que permearam as atividades desenvolvidas a partir de um planejamento definido com possibilidades de envolvimento e crescimento da Educação do Campo no município. Então, pergunta-se: “Que caminhos nós construímos com os sujeitos do campo envolvidos na pesquisa?”

Figura 20 - Que caminhos nós construímos?



Fonte: A autora. Diário de campo, 2016.

Nesse sentido, apontam-se alguns fios significativos construídos durante a pesquisa: **do encontro**, da convivência, do cuidado, da invisibilidade para a visibilidade; **da busca pelo conhecimento** – formação; **da Educação do Campo e da busca pela justiça curricular**: o significado do currículo escolar, a proposta pedagógica, a gestão democrática, a flexibilização do calendário escolar e a busca pela autonomia.

- **E os encontros se concretizaram.** A pesquisa participativa requer envolvimento dos sujeitos, e assim ocorreu. Desde os primeiros passos do trabalho, fez-se necessário o engajamento da SEMED de Humaitá, da coordenação da Educação do Campo, dos gestores e dos educadores. O fator logístico demandou uma dinâmica de agrupamento que pudesse concentrar o maior número de educadores para que se inicializasse um diálogo problematizador – o encontro com a pesquisa, com a SEMED, com os gestores, os educadores, o encontro entre educadores da UFAM, com os sujeitos do campo, o encontro entre pessoas, o encontro com a educação dos povos do campo.

Acolher tantos sujeitos em um mesmo ambiente para discutir, ouvir e refletir sobre a Educação do Campo foi uma dinâmica regrada por muito movimento, escuta, compromisso, de

organização e de reorganização, de difícil acesso para muitos. No entanto, mostrou-se ávida de conhecimento pelo outro, de “uma gente aliada” (BRANDÃO, 1999).

Por meio dos relatos dos sujeitos do campo, entende-se que não aconteciam reuniões entre todas as escolas/comunidades para se discutir a educação. Alguns se encontravam na SEMED, nas viagens, em reuniões entre gestores, porém as atividades em que pudessem discutir a Educação do Campo não ocorriam no município. Relatos de educadores descreveram as atividades de formação da Escola Ativa (de 2010 a 2014), da qual poucos participaram, por ser um número reduzido de educadores cadastrados.

Os educadores reconheceram a necessidade do diálogo entre eles, perceberam o quanto os encontros eram produtivos e os ajudavam no sentido de compartilhar angústias, trocar informações, ideias, como podemos identificar nas falas a seguir.

A interação é um bom começo. Tudo que construímos foi por meio da união. (EDUCADOR O, 2017).

O momento que mais gostei foi o relacionamento com os professores das outras comunidades [...]. (EDUCADORA I, 2017).

Estreitamos os laços nas reuniões. (GESTORA C, 2017).

A equipe envolvida nas atividades sentiu-se acolhida em diversos aspectos humanos, sociais, de afeto. A preparação e a organização das atividades propostas demonstravam o cuidado para que pudessem realizar trocas sensíveis por meio do corpo, do olhar, das palavras e da realidade vivida, como demonstrou a educadora: “*Aproximou mais os professores e podemos aprender com as necessidades um do outro [...], rimos, aprendemos, vivenciamos e fizemos amizades e trocamos experiências*” (EDUCADORA J, 2017).

O cuidado apresentou-se com várias dimensões: como sentimento que caracteriza o ser humano, precisa ser cuidado para que se possa sobreviver; atitude, “[...] de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 2014, p. 37); como necessidade humana; como uma conduta ética e como profissão combinada ao trabalho.

O desenvolvimento de relações democráticas pressupõe que todos sejam reconhecidos em seus direitos e em uma convivência pautada no fortalecimento dos sujeitos. Essa construção depende diretamente da ação do sujeito, dos valores implícitos nos conteúdos com que ele interage no dia a dia e da qualidade das relações interpessoais estabelecidas.

- **A formação.** O trabalho desenvolvido também motivou a busca pelo conhecimento, a formação continuada, a educação como ato político. A pesquisa identificou

que não ocorriam atividades de formação específicas para os educadores do campo. A organização dos momentos de reflexão-ação formalizou, com o apoio da SEMED, a oportunidade do desenvolvimento da pesquisa participativa aliada às atividades de formação, com oficinas pedagógicas, grupos de estudo e a conscientização do valor da formação continuada para os educadores como espaço de luta, que provocasse mudanças na forma de pensar um currículo voltado à Educação do Campo.

Nos grupos, buscou-se a formação profissional especializada, voltada à realidade do campo por meio de uma metodologia que possibilitasse a inserção das discussões e dos materiais pensados e produzidos no cotidiano das escolas, permitindo a troca de experiências e vivências dos limites e das possibilidades que se apresentavam, bem como um espaço de ponderação, que permitisse um pensar coletivo. Nas oficinas (com temáticas solicitadas pelo grupo), eram produzidos materiais que seriam utilizados na prática pedagógica, e a cada novo encontro os educadores mostravam ao grupo as imagens e os resultados do trabalho desenvolvidos com os educandos em salas de aulas (Figura 21).

Figura 21 – Prática pedagógica



Fonte: Diário de Campo, 2017.

Gomez e Gimeno Sacristán (1995) argumentam que:

A prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e das competências implícitas no conhecimento-na-ação, próprio desta atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento-na-ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas da mobilização de outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real. (GÓMEZ; GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 111, tradução nossa).

Compreende-se, assim, como os autores citados, que a formação contínua possibilita o pensamento crítico⁷⁶ das situações presentes no cotidiano e possa-se, com isso, delinear estratégias de superação por meio de constante busca do conhecimento e, conseqüentemente, nova formação para uma nova práxis. De acordo com Feldmann (2008), o processo de formação contínua de professores anda junto à construção e à reconstrução da cultura escolar e expõe a importância do desenvolvimento pessoal e profissional combinado pela “[...] dimensão coletiva do ensinar e do aprender, pela autonomia compartilhada entre os educadores envolvidos” (FELDMANN, 2008, p. 172-173). É importante destacar que a prática está associada também a condições institucionais, a concepções e formas de lidar com a realidade, a estratégias de sobrevivência que, muitas vezes, estimulam um agir sem reflexão (FRANCO, M. A. do R. S., 2012).

Acredita-se que a pesquisa participativa contribuiu com esses sujeitos, oportunizando condições de explorar a compreensão na perspectiva da totalidade e da construção partilhada de saberes. Isso pode ser identificado por meio da fala da educadora: “*Aprendemos uns com os outros e com a realidade de cada escola, comunidade[...]*” (EDUCADORA K, 2017).

O trabalho docente está estreitamente ligado aos saberes do professor, pois é a partir dessa relação que o professor ressignifica as suas práticas pedagógicas e desenvolve a sua profissionalização. O saber docente caracteriza-se por sua pluralidade e dinamicidade sendo constituído por saberes oriundos da formação profissional e da própria experiência do professor. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 119).

No decorrer da pesquisa, ficou evidenciado que a formação contínua se centra nas necessidades e nas situações vividas entre os pares, por meio do trabalho integrado e coletivo, em um processo ininterrupto.

Após todos os momentos de formação, tive a certeza que a educação é construída no coletivo. Cada reflexão indica uma ação do qual se espera uma mudança. Essa mudança só depende de cada indivíduo participante do processo de construção do conhecimento. (EDUCADOR P, 2017).

Constata-se que é fundamental o desenvolvimento de um processo de formação de educadores que assumam os mesmos princípios pedagógicos da Educação Básica do campo, de forma a permitir o desencadeamento de um processo educativo a partir da reflexão sobre as condições e a história de tais educadores em formação, assim como os valores e as concepções de educação, de humanidade, de sociedade que carregam. É importante que a formação de

⁷⁶ Adota-se a concepção de que: “Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. [...] implica, portanto, planejar, rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas [...]”. (ANDRÉ, 2016, p. 19).

educadores assumam o currículo contextualizado e a pesquisa como princípios pedagógicos fundantes. Dessa forma:

A formação de professores deve contribuir, insisto, para que o sentido da justiça emergja como igualdade de condições para participar do debate sem constrangimentos tendo em vista uma ordem escolar intersubjectivamente construída, contribuindo de modo particular quer para clarificar “os processos internos encobertos ou manifestos, que geram uma configuração determinada do sistema escolar, das instituições educativas e da escola em particular” (Sabirón et al., 1999:210), quer para denunciar as formas de colonização sistémica do mundo de vida escolar, anunciando também formas mais dignas e emancipatórias de viver. (ESTÊVÃO, 2004, p. 67).

Outro aspecto extremamente relevante das atividades de formação foi o diálogo que envolveu as turmas multisseriadas. Como apontado entre os educadores e gestores do campo, nas universidades que atuam no município, não há estudos específicos que tratam das turmas multisseriadas. Os educadores e as educadoras que cursam as licenciaturas irão atuar em sua grande maioria nas escolas do município localizadas na área rural.

As atividades promovidas suscitaram o estudo das turmas multisseriadas, e os educadores e educadoras tiveram a oportunidade de perceber e de desenvolver atividades educativas e metodológicas que ajudem a infringir o ensino seriado nessas turmas. Foram discutidas e experienciadas atividades que buscavam superar a fragmentação, a padronização e a hierarquização dos tempos, dos espaços e dos conhecimentos atribuídos pelo modelo seriado de ensino.

Para muitos dos sujeitos participantes da pesquisa, o ensino multisseriado era ruim para o ensino e a aprendizagem. A partir das ponderações, iniciaram um processo de mudança para essa visão negativa e buscaram uma prática pedagógica diferenciada, de modo a articular os conteúdos escolares às situações do cotidiano dos alunos. Mesmo desconhecendo os fundamentos da prática pedagógica do campo, muitos professores que participaram do projeto se mostraram abertos e se esforçaram para que o processo de ensino e aprendizagem dos educandos fosse associado ao contexto dos povos do campo. O fato mostra que os profissionais que atuavam buscaram alternativas pelo processo de ensinar e de aprender e necessitavam de formação e de valorização como forma de afirmação e qualificação.

A pesquisa despertou para que as atividades de formação se desenvolvessem ao longo do ano, no grande grupo e nas escolas. Terminado o projeto, as atividades continuam sendo efetivadas pela SEMED, que busca, a partir dessa nova configuração, um novo caminhar. O ano de 2018 iniciou com a semana de formação para os educadores, mesmo com a finalização da pesquisa participativa.

- **O calendário escolar.** Pensado especificamente para as escolas do campo, o calendário escolar foi outra pauta muito debatida e que gerou um novo olhar por parte da SEMED. Atualmente, a Secretaria está reorganizando o calendário, procurando atender a algumas das situações do campo. Ainda está longe de acatar as características e as necessidades das escolas do campo; entretanto, a previsão do cumprimento dos dias letivos, a organização da vinda dos educadores até a área urbana para receberem seus salários, as atividades de formação continuada e o encontro para a elaboração dos planejamentos (situações antes indeterminadas) já estão previstas.

O entendimento da concepção do tempo escolar e o tempo da comunidade ainda exige mais cuidado. A inclusão dos espaços pedagógicos, da formação docente, do trabalho dos sujeitos do campo está prevista nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), as quais preveem a flexibilidade da organização do calendário. Nas escolas localizadas no campo do município investigado, a efetivação é impedida em função da gestão dos recursos que envolve também concurso para os professores.

- **A Educação do Campo e a universidade.** No que diz respeito às disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia da UFAM, com sede no município por meio do IEAA, ao analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) desde a sua implantação (2006), verificou-se que a Educação do Campo só vinha sendo discutida por meio do Núcleo de Estudos Integradores⁷⁷ - Seminários Temáticos, em que o aluno buscava essa atividade como complementação da sua carga horária. Não havia nenhuma disciplina no currículo, como obrigatória, que tratasse especificamente da Educação do Campo. Indo além, a pesquisa não identificou nas ementas das disciplinas conteúdos específicos que abordassem a Educação do Campo.

A pergunta levantada no grupo de pesquisa e entre os educadores (com um número grande de professores egressos da própria universidade) foi: O que a universidade tem feito para contribuir com as discussões e a Educação do Campo? Um levantamento ocorrido na universidade, em comemoração aos 10 anos do IEAA, identificou diversos projetos de pesquisa e extensão realizados no campo por intermédio dos cursos de Graduação, porém a discussão específica sobre a Educação do Campo ainda deixa a desejar. A didática, a prática de ensino e os estágios pouco refletem sobre a educação dos povos do campo. A demanda foi levada para o colegiado do curso de Pedagogia em 2017 e, após aprovação, uma disciplina tornou-se

⁷⁷ O Núcleo de Estudos Integradores possuía uma carga horária mínima de 100 (cem) horas abordando Seminários Temáticos nas seguintes áreas de aprofundamento: Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Ambiental (PPC, 2010). Desses núcleos temáticos, apenas a Educação do Campo não era uma disciplina obrigatória na matriz curricular.

obrigatória no curso de Pedagogia: *Educação do Campo*. Em junho de 2018 a pedido da pesquisadora uma nova disciplina foi acrescentada como optativa: *Educação do Campo e Práticas Educativas*, que será ministrada em 2018/02 por ela mesma. Duas disciplinas podem ser pouco, mas é um passo! Há necessidade de mais: estágios no campo, discussões, eventos, troca de experiências entre os próprios professores universitários que desconhecem a realidade pela qual formam os alunos das licenciaturas. São indispensáveis os diálogos entre a universidade e os sujeitos do campo na busca da justiça curricular. Nessas conversações são discutidos aspectos da gestão escolar, da prática docente, de projetos.

Entende-se que todos os aspectos mencionados: o encontro, a convivência, o cuidado, a formação, a proposta pedagógica, a gestão, o calendário escolar e a autonomia, são elementos que **interferem no currículo pensado como espaço de construção social e produção de conhecimentos em que se partilham significados e identidades.**

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), é necessário entender o currículo como processo que envolve uma multiplicidade de relações abertas ou tácitas que envolvem decisões administrativas e práticas pedagógicas. Desse modo, a organização curricular precisa envolver a realidade escolar e o tipo de educação que se pretende realizar discutidos juntamente à comunidade escolar. A constituição do currículo envolve um coletivo humano, políticas públicas e todos os elementos temporais e espaciais que constituem a escola. O currículo não pode ser pensado em uma lógica universalista. Deve existir o espaço para que se aprofundem os conhecimentos, que conduza a comunicação entre os saberes locais e os saberes globais para que se possa produzir aprendizagens diversas. Todos esses elementos participam do desenho do currículo. “O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 101).

As mudanças em busca da justiça curricular perpassam por relações sociais, culturais e de poder.

O princípio democrático ganha novos contornos e solicita a participação organizada da sociedade civil como ingrediente importante no aprimoramento de seu corpo de idéias e práticas. Em oposição aos valores da liberdade individual, da igualdade apenas como a de oportunidades, fundamentais à doutrina liberal, a concepção de currículo que se funda na valorização da diversidade, na convivência, no diálogo de culturas e, também, na preservação de tradições, supõe a reflexão e o exercício de novos valores como a tolerância, o respeito, a solidariedade e a igualdade social, que se constituirão em fundamentos éticos do paradigma. (PONCE, 2006, p. 8).

Os participantes da pesquisa dialogaram muito sobre o currículo escolar vigente nas escolas localizadas no campo. As discussões perpassaram pela importância da construção do

PPP, pela forma como o currículo vem sendo estabelecido. Entretanto, o que há de novo nessa configuração? Essa discussão não permeava os sujeitos do campo de forma coletiva, alguns se sentiam incomodados e almejavam melhorias, outros se calavam. O PPP das escolas não era construído, existia apenas um modelo na Secretaria que se encaixava para todas as escolas. A escola é o espaço de concretização do currículo (MOREIRA, 2006), e a necessidade de pensar o currículo tornou-se mais viva; a compreensão dessa organização mostrou ser uma tarefa importante para o processo de ensino e aprendizagem.

A equipe, por meio de estudos, diálogos e troca de experiências, percebeu a real necessidade de reorganização de todos esses elementos para que se possa proporcionar uma educação com mais qualidade. A construção ainda é iniciante, são passos em busca da justiça curricular; contudo, passos que se organizam com identidade própria, pensada no coletivo e que busca envolver cada comunidade no contexto das escolas do campo.

Ainda no diálogo com os educadores, gestores e com os gestores da SEMED, foi-lhes perguntado: “Como as atividades desenvolvidas pela pesquisa ajudaram ou podem ajudar na busca de um currículo voltado à superação das desigualdades e ao respeito às diversidades do campo onde trabalham?”. Destacam-se algumas respostas:

Nos ajudou muito a conhecer diversos autores que retratam a realidade do campo a qual vivenciamos todos os dias [...]. (EDUCADORA L, 2017).

As atividades desenvolvidas servem e serviram para melhoria da educação do campo, no sentido de: um olhar específico para a escola do campo, relacionamento mais próximo com outros professores e SEMED, práticas pedagógicas diferenciadas, troca de saberes, conhecimento da realidade da escola do campo, conhecimento teórico e valorização na formação do professor do campo. (EDUCADOR Q, 2017).

A busca da justiça curricular inicia-se dessa forma, no momento que o currículo é pensado, revisitada sua base em torno das preocupações e das práticas (visando a justiça social) e não dos mandatórios das instituições dominantes. É o pensar sobre os sujeitos que o envolve, “re-priorizando” as áreas de aprendizagens necessárias ao seu saber; contudo, o repensar o currículo e sua prática exige dos sujeitos envolvidos energia, recursos, tempo e pesquisa nas comunidades onde ensinam (CONNELL, 1995). O primeiro passo já foi iniciado, e essa reconstrução precisa de novos direcionamentos, novos olhares na direção da construção do currículo adequado à realidade local.

[...] a Educação do Campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores. Ela implica necessariamente currículo escolar baseado num programa de vida, nos valores e, principalmente, na superação da condição de classe de sua população, com clareza teórica, a fim de que o aprendizado também possa ser instrumento de emancipação humana. (MENDES, 2017, p. 212).

No desenvolvimento das últimas atividades do ano de 2017, foi perguntado aos sujeitos participantes: “O que seria uma escola justa?”. As respostas foram:

Tem que ser valorizada como escola do campo tendo em vista que as práticas pedagógicas precisam ser diferenciadas, conforme a sua realidade. Tem que colocar em prática as teorias que são retratadas nos treinamentos dos professores [...], práticas que tragam benefícios para a educação e para a própria comunidade, isto é, pais e alunos trabalhando em parceria com a escola virando uma sociedade justa e igual para todos os indivíduos. (EDUCADOR R, 2017).

[...] com ensino de qualidade, conhecendo a realidade da comunidade, [...] para isso devemos definir, planejar, executar projetos de interesse do aluno. (EDUCADORA M, 2017).

[...] nós temos que encontrar ferramentas de aprendizagem que venham transformar não só a minha escola, como a de todos, só assim seremos e teremos instituições mais democráticas no campo, [...] conhecimento e qualidade para todos. (EDUCADORA N, 2017).

Com maior respeito dos nossos representantes[...]. (SEMED, 2017).

A escola justa é almejada, e o currículo das escolas do campo pode estruturar-se baseado em uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a constituição da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta no processo produtivo com justiça. É importante que se pense sobre a justiça escolar para avaliar o significado e a abrangência das políticas escolares para os povos do campo.

Quanto aos avanços em busca da justiça curricular, são veredas construídas para um novo caminhar, para as ações. A visibilidade das escolas localizadas no campo do município hoje é real, elas são visíveis, são pensadas, há quem lute por elas no contexto da SEMED, dos educadores, dos gestores, da universidade, que se somam com pais e comunidades. Essa visibilidade era quase nula e: “Muitos são os sujeitos dessas mudanças. Elas se orientam por um novo sentido de viver e atuar. Por uma nova percepção da realidade e por uma nova experiência do Ser. Elas emergem um caminho coletivo que se faz caminhando” (BOFF, 2014, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 22 - Meninos do campo



Toada de ternura
 [...]

Vamos remando, Leonardo,
Porque é preciso chegar.
Teu remo ferindo a noite,
Vai construindo a manhã.
Na proa do teu navio
Chegaremos pelo mar.
 [...]

Vamos andando Leonardo.
Tu vais de estrela na mão,
Tu vais levando o pendão.
Tu vais plantando ternuras
Na madrugada do chão.
Meu companheiro menino,
Neste reino serás homem,
Como teu pai sabe ser.
Mas leva contigo a infância,
Como uma rosa de flama
Ardendo no coração:
Porque é de infância Leonardo,
Que o mundo tem precisão.

Tiago de Mello

Fonte: A autora. Diário de campo, 2017.⁷⁸

Após a caminhada feita e aqui registrada, ao revisitar as imagens do trabalho de campo, encontro-me com as cenas dos meninos brincando no rio que me remete à poesia de Thiago de Mello, amazonense, reconhecido como poeta da floresta, que retrata em seus versos as causas sociais e ambientais, especialmente a conservação da Amazônia.

⁷⁸ Meninos brincando no Igarapé no momento do almoço após as aulas em uma turma multisseriada na Escola Maicisinho, situada na BR 230, Km 45 (sentido Humaitá – Apuí - AM).

A pesquisa participativa mostrou os diversos caminhos que percorrem os sujeitos do campo que fizeram parte dessa história: educadores e educadoras, gestores e gestoras, pais, equipe da SEMED, pilotos, merendeiras, crianças e adolescentes ribeirinhos e da estrada, andando, remando, construindo suas trajetórias de vida em um cenário visto pelo mundo e reconhecido por sua grandeza e beleza. Esses sujeitos carregam consigo sonhos, desejo de uma vida mais digna e lutam diariamente por uma educação para seus filhos e filhas, alunos e alunas, para a educação do município. Muitas vezes, o trajeto é longo, cheio de perigos, longe da família, mas vão plantando esperança, ternura e significado por onde passam.

Como pesquisadora, durante o processo de domínio e abordagem dos conceitos, um dos maiores desafios foi tentar compreender o contexto da Educação no Campo, que se caracteriza pela concepção da “educação rural”, em contraponto com a Educação do Campo, no sentido de que existem políticas públicas que a amparam, mas que, de fato, não acontecem no chão da escola humaitaense. Essa compreensão foi sendo demonstrada por meio dos vários textos e pesquisas tidas como referencial teórico. A luta dos povos do campo fez-me rever a história da educação e dos movimentos sociais em um momento que nosso país se encontra em um processo histórico de desmonte das políticas públicas, de retrocesso de conquistas dos movimentos dos trabalhadores, da educação, impulsionando-me mais ainda ao trabalho de campo.

As reflexões produzidas pelos movimentos sociais, sua trajetória histórica, os embates, as concepções e a forma como percebem os projetos de sociedade e do campo promovem ações e direitos coletivos para os sujeitos do campo. Com a clareza dos projetos em disputa, para que se possam produzir conhecimentos e práticas que contribuam para o avanço político e social, dos movimentos e da política educacional, viabiliza-se um novo pensar para o lugar do campo brasileiro no processo de desenvolvimento. Um movimento contra-hegemônico mediante debate do campo e das práticas e das vivências dos sujeitos sociais, que constroem a luta pela terra e pela educação (ARROYO, 2007; MÉSZÁROS, 2005).

Enveredar pela trajetória da Educação do Campo em busca da justiça curricular, suas políticas e estudar seus fundamentos, fez-me compreender melhor todo o universo que se insere nas escolas ribeirinhas e da estrada do município de Humaitá. Nos últimos 20 anos direitos foram conquistados por meio da recriação da identidade dos sujeitos do campo, da gestão das políticas, pensada em um currículo que incorpore a diversidade, que trata das peculiaridades da realidade em que se insere. Um currículo que contempla a cultura da justiça social, da Educação do Campo que se coloca como emancipatória, pautada em formação humana e que motiva os sujeitos da educação em sua capacidade de criar um espaço de convivência social na relação

com o outro, por meio de experiências interativas (SANTOS, E. V., 2011; BRANDÃO, 2008). No entanto, esse projeto ainda não foi concretizado nas escolas localizadas no campo no município de Humaitá.

O modelo de educação praticado nas escolas é rural. Uma educação que leva todo o contexto urbano para dentro da escola, iniciando pelo calendário escolar até o modelo pedagógico pautado na execução de atividades rotineiras que não questionam as características das comunidades, dos sujeitos que receberam as atividades, seu modo de vida, suas necessidades. Um modelo de currículo que vem pronto, construído pela área urbana e até mesmo na capital do estado. A educação ainda não é pensada para esses sujeitos, o planejamento político pedagógico deixa de ser elaborado como um documento norteador da prática pedagógica, pensado nas suas especificidades. Observa-se a desvalorização do professor, a negação dos seus direitos, a precariedade do trabalho, a prática é engessada por fatores como o descaso e a falta de autonomia dos responsáveis pela educação.

O trabalho desenvolvido identificou que ainda é muito enraizado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, destinando a ele o que sobra no espaço urbano. Identifica-se esse pressuposto com relação ao mobiliário para as escolas, com os meios de transporte, por meio dos materiais que não chegam até as escolas, o tipo de merenda escolar que é distribuída. Quanto aos educadores, eles não são concursados, mudam várias vezes de escola em um mesmo ano letivo, não tem moradia adequada nas escolas onde vão trabalhar, têm baixa remuneração e suas condições de trabalho são, muitas vezes, precárias. Buscar, dentro das escolas localizadas no campo, os direitos de professores e o currículo é essencial para construir uma educação criticamente democrática, “[...] em relação ao conteúdo e ao modo como se ensina, e também em relação a quem toma as decisões sobre esses assuntos” (APPLE, 2017, p. 903)

Há também inúmeras limitações, em função da contradição da proposta da gestão, da autonomia pedagógica e financeira, da concepção de educação. “As dificuldades são inúmeras, em especial quando se avança para a escala municipal, territórios onde as lógicas coronelistas estão enraizadas na política local e na cultura” (SOUZA, 2016a, p. 144).

Ainda se faz imprescindível que os sujeitos desse processo conheçam, de forma densa, o movimento social que envolve a Educação do Campo e que se construa um caminho que oriente o processo educativo nas escolas, para que se materialize a concepção de escola do campo pautada na justiça curricular, na emancipação social.

No movimento da elaboração do trabalho desenvolvido que teve como objetivo principal analisar a prática curricular das escolas do campo do município de Humaitá – AM, à

luz da concepção da Educação do Campo e do conceito justiça curricular, havia uma intenção declarada de colaborar com os participantes para a ressignificação dos espaços/tempos da escola, de formação, que visasse a transformação social que emerge da prática. A pesquisa participativa envolveu os sujeitos em um processo social, incluindo a pesquisadora, que ocorreu de forma colaborativa, atingindo situações de emancipação do seu fazer pedagógico, da criticidade. Nesse sentido, escreve-se e analisa-se esse momento concordando com Diniz-Pereira e Zeichner (2011), os quais apontam que o movimento dos educadores pesquisadores pode ser uma forma de combater a hegemonia presente nas escolas das mais variadas formas, uma estratégia para superar dificuldades na formação de professores e, assim, a busca da justiça curricular.

O aporte da pesquisa participativa não contemplou todos os sujeitos envolvidos com a escola. Contudo, os partícipes engajados propuseram-se e realizaram um movimento de observação, de reflexão, de planejamento e de ação, que os ajudaram a investigar seu próprio contexto, sua prática, em um processo social cuidadoso e coletivo. Esse movimento cíclico colaborativo reforçou a forma de reconstituir modos improdutivos do seu mundo de trabalho, de se relacionar com os outros. Identificou-se, com a pesquisa, mudanças na forma como interagem uns com os outros, seus discursos foram se transformando entre um encontro e outro, a capacidade de perceber as fragilidades e como melhorar a prática pedagógica e o currículo de forma individual e coletiva.

O ‘do campo’, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à ‘vida real’, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social. (CALDART, 2009, p. 47).

Contribuir para tornar o currículo das escolas do campo do município de Humaitá mais justo, minimizando as inconsistências e as incoerências das políticas públicas e das ações equivocadas supõe “[...] pensar o caminho da justiça como movimento, por-vir, ligado ao minúsculo do cotidiano, que possa – de alguma maneira – dar conta do ‘Outro’ – da sua singularidade” (SCHILLING, 2014, p. 119). A construção do currículo, nesse sentido, procura a democratização das relações escolares por meio do envolvimento em todo processo de ensino e aprendizagem, da participação da comunidade escolar, desde a criação dos conselhos escolares, do projeto político pedagógico da escola, em que as propostas são ouvidas e

elaboradas no envolvimento do grupo, até mesmo na prática pedagógica, em favor dos objetivos da Educação do Campo.

Outro aspecto importante que o currículo deve abordar são as turmas multisseriadas, em função da heterogeneidade própria ao processo educativo das escolas do campo, pronunciada devido às identidades relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, etc. São elementos imprescindíveis na composição das políticas e práticas que incluam, que legitimem as diferenças existentes. Espaços que são maioria nas escolas localizadas no campo no município e que agrupam alunos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de conhecimentos e de níveis de aproveitamento.

A tarefa da reforma curricular deve ser pensada sistematicamente. As primeiras reflexões já foram iniciadas com a pesquisa. É preciso, desse modo, caminhar no sentido de um currículo que aborde os interesses das comunidades; os alunos e alunas precisam conhecer a cultura popular, a economia política, o mercado de trabalho. “Temos que lutar sempre contra a desconstrução da educação e reafirmar sua necessidade e o seu lugar enquanto projeto de construção da liberdade e da autonomia” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 72).

“Não nos cabe temer ou esperar – e, assim buscar novas armas [...]. Se é verdade que o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades (e as injustiças) sociais, econômicas, culturais [...]” (SCHILLING, 2014, p. 18), cabe a nós continuar lutando para que o acesso, a permanência e a democratização da escola sejam justos.

Ao rememorar o caminho construído, o engajamento na luta dos povos do campo por meio da pesquisa e da participação de ações no contexto amazônico foi riquíssimo como conhecimento para subsidiar novas discussões e como ser humano. As dificuldades em conseguir os materiais de estudo, de alocar os sujeitos do campo em um mesmo espaço se fez presente durante toda a pesquisa, mas também provocou, fortaleceu a compreensão, a necessidade de fazer pesquisa, de se envolver, de caminhar juntos, almejando mais resultados.

Com base nos estudos e na prática realizados nesta pesquisa, penso que

[...] é necessário estabelecer a conexão entre a concepção da prática docente e um processo de emancipação dos próprios educadores, que se encaminhe para uma configuração como intelectuais críticos, requerendo a constituição de processos de colaboração com o professorado para favorecer sua reflexão crítica. Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e assumir uma postura ante os problemas. A reflexão crítica constitui-se uma atividade pública e, portanto, política. (GHEDIN, 2012, p. 36).

Na tessitura desta pesquisa, mediante as considerações apresentadas, entendo que a construção da justiça curricular no campo é processual, é contradição cotidiana, pressupõe a

ascensão da conscientização da Educação do Campo, no caso de Humaitá (AM), que se dará a partir da afirmação da concepção e da prática da Educação do Campo.

Por meio dos estudos realizados pelo GEPEJUC (PONCE, 2018), compreendo que o caminho da construção do currículo para os sujeitos do campo deve buscar as indagações da justiça nas 3 (três) dimensões da justiça curricular: 1) a **dimensão do conhecimento** - Que conhecimento interessa? A quem interessa? Interessa o conhecimento que vai fazer diferença para o aluno, para o professor, um conhecimento que construa a vida digna em todas as dimensões. É preciso questionar sempre como ele será construído para que proporcione aprendizagem para o educando; 2) a **dimensão do cuidado** - O cuidado na educação e na justiça curricular é fundamental, os seres humanos precisam ser cuidados; e 3) a **dimensão da convivência** - Uma escola tem de zelar para uma convivência democrática, por uma convivência não violenta, uma convivência que não imprima a competitividade, que valorize a construção coletiva (PONCE, 2018).

Espero que a pesquisa tenha contribuído com a análise da prática curricular das escolas e a organizar, a entender como se dá o trabalho pedagógico em primeiro plano, de forma coletiva, que leve em consideração os tempos de trabalho e o modo de vida, e, em seguida, individualmente, por escola, em sala de aula, entendendo que cada espaço tem sua singularidade. Acredito que a mudança ocorrerá aos poucos e juntamente ao conhecimento dos fundamentos, das políticas da Educação do Campo, da união dos sujeitos que fazem parte desse processo, do que se espera da escola do campo: uma educação voltada aos sujeitos do campo, que lutam pela terra e pelo trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, André. **Hidrovia do Madeira**. 2016. Disponível em: <<http://www.dnit.gov.br/hidrovias/hidrovias-interiores/hidrovia-do-madeira>>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- ALMEIDA, Raimundo Neves. **Retalhos históricos e geográficos de Humaitá**: documentário histórico de Humaitá 1869 a 1970. 2. ed. ver. ampl. Porto Velho: O autor, 2005.
- AMAZONAS. Lei Nº 4.183, de 25 de junho de 2015. **Plano Estadual de Educação do Amazonas**. Amazonas: Governo do Estado, 2015.
- ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2016.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926 out./dez. 2017.
- ARAUJO, André Vidal de. **Introdução à Sociologia da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer; Governo do Estado do Amazonas; Universidade Federal do Amazonas, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- _____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.
- _____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999a.
- _____. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 231-238.
- _____. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, p. 1-7, set. 1982.
- _____. Palestra sobre a educação básica e movimentos sociais. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo M. **A educação Básica e o movimento social do campo**. Caderno 2. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999b. p. 13-37.
- _____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBIER, René. A pesquisa-ação. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARROS, Oscar Ferreira et al. Retratos da realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; HAGE,

Salomão Mufarrej. (Orgs.). **Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 25-33.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; RAUBER, Vanessa Daiane. Educação do Campo: uma trajetória de lutas e conquistas. **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan./jun. 2014.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo e os Planos de Educação. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 1, n. 1, p. 96-117, jan./jul. 2016.

_____. **Formação contínua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

_____. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro. (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-116.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Minha casa, o mundo**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.

_____. (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **A pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, n. 67, p. 32.

_____. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 nov. 2010a. Seção 1, n. 212, p. 1-3.

_____. **Decreto Nº 73.626**, de 12 de fevereiro de 1974. Aprova Regulamento da Lei número 5.889, de 8 de junho de 1973. Presidência da República. Casa Civil. 1974. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d73626.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Decreto Nº 85.287, de 23 de dezembro de 1980. **Senado Federal**, 1980. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=199692&norma=213598>>. Acesso em: 7 maio 2017.

_____. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 nov. 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso em: 16 set. 2017.

_____. Lei Nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 dez. 1967. Seção 1, p. 12727.

_____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, nº 135, p. 13563.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, n. 120-A, edição extra, p. 1-7.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília: MDA, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Documento de Referência da CONAE 2010**. 2010b. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE Nº 6, de 17 de março de 2009. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo. **Pronacampo**, 2018. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/14-acoes-do-pronacampo/7-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld-campo>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2010c. Seção 1, p. 824-828.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). **Escola ativa: Projeto Base**. Brasília: MEC/Secadi, 2008.

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. (Orgs.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/281441666/1-CALAZANS-Para-Compreender-a-Educacao-Do-Estado-No-Meio-Rural-1>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. **Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2008. p. 19-30.

_____. Por uma educação do campo: traços de identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 602-614.

CAMPOS, Milton Cesar Costa et al. Topossequência de solos na transição Campos Naturais-Floresta na região de Humaitá, Amazonas. **Acta Amazônica**, Manaus, v. 42, n. 3, p. 387-398, set. 2012.

CANCHERINI Ângela; FRANCO Maria Amélia Santoro; PONTES Rosana Aparecida Ferreira. A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes. **CAMINE: Cam. Educ.**, Franca, 2012. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/viewFile/619/669>>. Acesso em: 20 maio 2018.

CASALI, Alípio. Descolonização e direitos humanos na educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 259-279, maio/ago. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 13-30, jan./jun. 2012.

CHIZZOTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set/dez. 2012.

CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 94-102.

CONNELL, Robert William. **Escuelas y Justicia Social**. Madrid: Morata, 1997.

_____. La justicia curricular. **Foro latinoamericano de políticas educativas**. Laboratorio de políticas públicas, ano 6, n. 27, jul, 2009. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

_____. Justiça, reconhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clovis de. (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, Vozes, 1995. p. 11-35.

CONTAG. **Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura**. CONTAG 50 anos de Lutas e Conquistas para o Campo. 2018. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=432&ap=1&nw=1>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

COSTA, Bárbara. Cultura dos quilombolas vive por meio de 828 famílias no Amazonas. **Em tempo**. 2017. Disponível em: <<https://racismoambiental.net.br/2017/05/01/cultura-dos-quilombolas-vive-por-meio-de-828-familias-no-amazonas/>>. Acesso em: 7 maio 2018.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da Educação na Amazônia Rural Ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará**. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

CUT. Central Única dos Trabalhadores do Brasil. **Breve histórico**. 2017. Disponível em: <<https://www.cut.org.br/conteudo/breve-historico>>. Acesso em: 20 de jun. 2017.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL Celi Zulke; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 315-326.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro, 2007.

DUBET, François. **La escuela de las oportunidades**. ¿qué es una escuela justa? Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial, 2005.

_____. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTÊVÃO, Carlos V. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Justiça e direitos humanos na política educacional portuguesa. **Revista Iberoamericana de Educación**, p. 1-11, 2005.

_____. Justiça complexa e educação: Uma reflexão sobre a dialetologia da justiça em educação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 64, p. 107-134, dez. 2002.

FELDMANN, Marina Graziela. A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, p. 169-182, 2008. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 61-70. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

_____. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 602-614.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília, jul. 1988.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://educampoparaense.org/site/media/Carta%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20FNEC.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Audiência Pública** - Câmara dos Deputados: Pauta da Educação do Campo, 2017.

_____. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Documento final**, 2015. Disponível em: <<https://eventocantu.files.wordpress.com/2016/08/fonec2015.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **História da leitura de professoras alfabetizadoras em Tangará da Serra, MT, Brasil – década de 70 – século XX**. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad Autónoma de Asunción, Asunción. Paraguay, 2010.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio/ago. 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. Prefácio. In: TORRES, Iraildes Caldas. **Humaitá**: ecos de um povo. Manaus: Universidade Federal do Amazonas; Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 2007. p. 9-11.

FURTADO, Ana Carolina Nunes. O Conceito de Justiça na História. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 25., 2016, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CONPEDI, 2016. P. 23-43.

GABARRÓN, Luís R.; LANDA, Libertad Hernandes. O que é pesquisa participante? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **A pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 93-121.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do campo. In: GHEDIN, Evandro. (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-62.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIMENO SACRITÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba. (Orgs.). **Formação de professores**: pesquisas com ênfase na escola do campo. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 9-14.

GOMEZ, Ángel. I. P.; GIMENO SACRISTÁN, José. **Comprender y transformar la enseñanza**. 4. ed. Madrid: Morata, 1995.

GOODSON, Ivor Frederick. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. (Org.). **A Educação, o Currículo e a Formação de Professores**. Belém: EDUFPA, 2006. v. 1. p. 1-17.

_____. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, Espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), fev. 2007.

HUMAITÁ. Edital Nº 001/2016 - **Concurso Público** - Prefeitura Municipal de Humaitá, 2016.

_____. Lei Nº 688/2015. **Plano Municipal de Educação** – PME. Humaitá, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Educação Infantil**. Humaitá, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental**: 1º Ao 5º Ano. Humaitá, 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Teoria e pesquisa do currículo. Entrevista concedida a SANTOS, E. et al. **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 17-30, jul./dez. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estado do Amazonas. **Censo 2010**. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/am/panorama>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação**. 2015. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/panorama>>. Acesso em: 17 maio 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2014**. 2014. Disponível em:

<http://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2014/estimativa_dou_2014.pdf>. Acesso em: 17 maio 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Humaitá: histórico**. 2017a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/historico>>. Acesso em: 31 out. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Topônimo**. 2017b. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=3109>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2017.

JORGE, Janes. Prefácio. In: MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. (Org.). **Em busca de justiça social, cidadania, democracia, sustentabilidade e qualidade de vida em contextos amazônicos**. Pesquisa em educação, psicologia, sociedade e ambiente. Humaitá, AM: Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, UFAM/CNPq/LAPESAM; São Paulo: Loyola, 2015. p. 9.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZILIO, Cavaliere; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-118.

MANAUS. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular para 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental**. Manaus: SEE, 2010.

MARACCI, Marilda Teles. Povos indígenas. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 602-614.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná**. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. **Especificidades da educação e da escola do campo: documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016)**. 2017. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MÉSZÁROS, Istvan **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Quem somos?** 2018. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 15-26.

_____. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. REUNIÃO DA ANPED, 31., 2008. Caxambu. **Anais eletrônicos...**Caxambu: Centro de Convenções, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

NOGUEIRA, Maria Eulina Leite. **Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas: representações da escola Tenharin**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **As dimensões da autonomia**. Políticas e Gestão na Educação. [200-]. <Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

OLIVEIRA, Niltânia Brito; SANTOS, Arlete Ramos; OLIVEIRA, Gilma Benjaino. O Plano de Ações Articuladas e o Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção, 28., 2017, João Pessoa. Anais... João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017. p. 922-934.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 17-41.

PAULA, Marinez dos Santos de. **Relatório de Estágio Supervisionado na Gestão Educacional**. Estágio Supervisionado em Gestão Educacional do curso de Pedagogia. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2017.

PDLS. **Comissão do Plano de Desenvolvimento Sustentável Local de Humaitá - AM**. Instituto Internacional de Educação. Fundo Vale com a parceria UFAM e UEA, Prefeitura de Humaitá, CETAM, ICMBIO, associações comunitárias, diocese, INCRA, Pacto Amazônico. Abril, 2012.

PIANOVSKI, Regina Bonat. Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONCE, Branca Jurema. **A Justiça Curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo**. PUC/SP. Bolsa Produtividade em Pesquisa. CNPq. 2016.

_____. Currículo: o acesso à cultura como problema e solução para a exclusão social. In: MONTEIRO, Aída et al. **Educação, Questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social**. Recife, ENDIPE, 2006. p. 315-325.

_____. **Justiça Curricular**. Informação verbal no Grupo de estudos do GEPEJUC, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Abril, 2018.

PONCE, Branca Jurema; FRANCO, Zilda Gláucia Elias Franco de Souza. Em busca de uma prática curricular inclusiva e mais justa: ampliando o olhar sobre os direitos. In: In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção, 28., 2017, João Pessoa. Anais... João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017. p. 3131-3135.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana F. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, 2015.

PORTAL DA AMAZÔNIA. Amazônia brasileira. 2017. Disponível em: <<http://www.portalamazonia.com.br/amazoniadeaz/interna.php?id=134>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**, Presidente prudente, ano 14, n. 18, p. 37-46, jan./jun. 2011.

QUERINO, Carlos Alexandre. **Rio Madeira**. 2017.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão Crítica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n 2, p. 23-40, jul./dez. 2011.

_____. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

_____. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 54, p. 669-796, jul./set. 2013.

_____. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015.

RIBEIRO NETO, Alfredo. **Simulação Hidrológica na Amazônia**: Rio Madeira. 2006. 195 f. Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia Civil) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frison. O cenário depois do golpe. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 110, p. 5-8, jul./set. 2016.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 89-105.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: UESB, 2013.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Consultoria Roseli Salete Caldart. Concepção de Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: UFBA, 2010. p. 13-65.

SANTOS, Ellen Vieira. (Org.). **Educação do campo: identidades em construção**. Belo Horizonte: FETAEMG, 2011.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). **Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-48.

SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **A vida do pensamento e o pensamento da vida: Sud Mennucci e a formação de professores rurais**. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. **Salto para o futuro**. Currículo: conhecimento e cultura, ano XIX, n. 1, p. 10-14, abr. 2009.

SCHILLING, Flávia. **Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa: resultados de uma pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Leonardo Moraes da et al. **Relatório de Estágio Supervisionado na Gestão Educacional**. Estágio Supervisionado em Gestão Educacional do curso de Pedagogia. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2017.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 62-93.

SOUZA, Maria Antônia. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (Orgs.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil**: diálogos sobre políticas de educação e diversidade: volume 1. Tubarão: Copiart, 2016a. p. 133-157.

_____. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. 2. ed. atual. ampl. e ver. Curitiba: UFPR, 2016b.

_____. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de et al. Formação de professores das escolas localizadas no campo em municípios da Região Metropolitana de Curitiba. In: SOUZA, Maria Antônia de. (Org.). **Escolas públicas no/do campo**: letramento em formação de professores e prática pedagógica. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 75-112.

TAFFAREL, Celi Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima. Currículo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega. (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: UFBA, 2010. p. 181-214.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, Iraildes Caldas. **Humaitá**: ecos de um povo. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 2007.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de 2016.....	180
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de 2016	181
APÊNDICE C - Roteiro para entrevistas	182
APÊNDICE D – Questionário para professores, gestores e equipe da SEMED.....	186
APÊNDICE E - Plano de ação	188

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de 2016

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “JUSTIÇA CURRICULAR PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NO SUL DO AMAZONAS”. Foi elucidado com a pesquisadora Zilda Gláucia Elias Franco de Souza sobre a decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou definido também que a participação garante o respeito e direitos legais. A Secretaria Municipal de Educação do Município de Humaitá —AM e a Coordenação Rural do Campo concordam com a Pesquisa a ser realizada nas escolas ribeirinhas e da estrada que fazem parte da coordenação.


 Juscineith de Jesus Soares
 Secretária Municipal de Educação
 Humaitá-AM
 SEMED
 Secretaria Municipal de Educação
 Humaitá-AM
 Port.: n° 007/13 Gab. Pref.



Lauriane Relvas Gouvea
 Coordenação da Área Rural
 Humaitá-AM

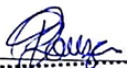
Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido da Secretaria de Educação do Município de Humaitá — AM — SEMED, representante legal para a participação neste estudo.


 Zilda Gláucia Elias Franco de Souza

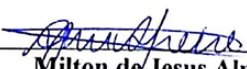
Pesquisadora Humaitá, de julho de 2016.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de 2016


Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “JUSTIÇA CURRICULAR PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NO SUL DO AMAZONAS”. Foi elucidado com a pesquisadora Zilda Gláucia Elias Franco de Souza sobre a decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou definido também que a participação garante o respeito e direitos legais. A **Secretaria Municipal de Educação do Município de Humaitá –AM, e a Coordenação Rural do Campo** concorda com a **Pesquisa-ação** a ser realizada nas escolas ribeirinhas e da estrada que fazem parte da coordenação.


 Rainunda Darque de Souza
 Secretária Municipal de Educação
 Secretaria Municipal de Educação –SEMED
 Humaitá -AM

Milton de J. de Almeida
 Coordenador Pedagógico III
 Port. 0571/2017 - Gab. Pref.


 Milton de Jesus Almeida Freire
 Coordenação da Área Rural
 Humaitá – AM

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido da Secretaria de Educação do Município de Humaitá –AM – SEMED, representante legal para a participação neste estudo.


 Zilda Gláucia Elias Franco de Souza
 Pesquisadora

Humaitá, 12, de fevereiro de 2017.

APÊNDICE C - Roteiro para entrevistas

OBS. O roteiro poderá ser alterado de acordo com as respostas dadas às questões anteriores ou necessidade de ajustes.

Educador/a

- ✓ Nome, idade, formação.
- ✓ Onde mora? Como é sua rotina?
- ✓ Como chega até a escola?
- ✓ Há quanto tempo trabalha naquela comunidade/escola?
- ✓ Recebeu orientações, formação ou algum projeto antes de iniciar o trabalho na comunidade? Se a resposta for sim, de quem? Como?
- ✓ Existe alguma proposta pedagógica para a área rural?
- ✓ Sua escola tem gestor/gestora?
- ✓ Ajudou a construir o Planejamento Político Pedagógico da escola?
- ✓ Recebeu algum material para fazer o planejamento de suas atividades?
- ✓ Como são realizadas as orientações pedagógicas aos professores da área rural?
- ✓ Como acontecem os encontros de formação docente?
- ✓ Com quais turmas trabalha?
- ✓ Já trabalhou com turmas multisseriadas?
- ✓ Que tipo de atividades os alunos realizam na escola?
- ✓ Os alunos receberam o livro didático? Como ele é escolhido? Por quem?
- ✓ Que tipo de material pedagógico recebem da SEMED?
- ✓ Quais os maiores desafios das turmas multisseriadas?
- ✓ Participa do programa Escola Ativa?
- ✓ Que aspectos positivos observa no agrupamento por turmas multisseriadas?
- ✓ A que atribui a dificuldade de aprendizagem dos alunos?
- ✓ Como é o relacionamento da escola com os pais dos alunos? Eles participam da vida escolar dos educandos?
- ✓ O calendário escolar está apropriado às condições dessas famílias? Se a resposta for não, acredita na possibilidade de um calendário especial para as comunidades da área rural? Como?
- ✓ Como você descreve a estrutura física da escola onde trabalha?
- ✓ Quem faz a merenda escolar e a limpeza na escola?
- ✓ Quais são as necessidades mais urgentes da escola onde atua?

Secretária Municipal de Educação

- ✓ Nome, idade, formação.
- ✓ Qual sua experiência no magistério?
- ✓ Qual é o critério de escolha para os cargos de Secretária da Educação, coordenadora da área rural e supervisores em Humaitá?
- ✓ Os funcionários, professores... possuem um plano de cargos e salários?
- ✓ Há quanto tempo é secretária de educação no município de Humaitá?
- ✓ A SEMED tem um programa de educação para a área rural? Se a resposta for sim, como ele foi elaborado?
- ✓ Como o currículo desse programa foi pensado para atender aos educandos dessa região?
- ✓ Fale sobre os desafios do trabalho da SEMED no município.
- ✓ Como são selecionados os professores para atuarem na área rural?
- ✓ Na organização da escola rural, qual o critério de escolha para o atendimento dos alunos por turmas multisseriadas?
- ✓ Como ocorre a separação das turmas multisseriadas nas escolas rurais?
- ✓ O projeto Escola Ativa está implantado no município de Humaitá? Como ele funciona?
- ✓ Que aspectos positivos são percebidos por meio do agrupamento dos alunos por salas multisseriadas no município?
- ✓ Quais são os maiores desafios da SEMED para o atendimento na área rural? Que estratégias utilizam para ajudar a resolver as dificuldades encontradas?
- ✓ Que razões a secretaria atribui para a dificuldade de aprendizagem dos alunos exposta pelo setor de educação do município?
- ✓ Como é o diálogo entre as famílias das comunidades e a SEMED?
- ✓ O que os pais fazem, como reagem quando sentem que a escola está “ameaçada” por ter poucos alunos, ou na ausência do professor, falta de estrutura física, etc.
- ✓ O calendário escolar está apropriado às condições dessas famílias? Se a resposta for não, acredita na possibilidade de um calendário especial para as comunidades da área rural? Como?

Coordenadora da Área Rural

- ✓ Nome, idade, formação.
- ✓ Qual sua experiência no magistério?
- ✓ Quantos profissionais da SEMED atuam na área rural em 2016? Quem são e quais suas funções?
- ✓ Há quanto tempo é coordenadora da educação rural no município de Humaitá?
- ✓ A SEMED tem um programa de educação para a área rural? Se a resposta for sim, como ele foi elaborado?
- ✓ Como o currículo desse programa foi pensado para atender aos educandos dessa região?
- ✓ Fale sobre os desafios do trabalho da SEMED na área rural.
- ✓ Como são selecionados os professores para atuarem na área rural?

- ✓ Explique como são pensados e ocorrem os espaços de formação para os professores e demais funcionários que trabalham na área rural.
- ✓ Na organização da escola rural, qual o critério de escolha para o atendimento dos alunos por turmas multisseriadas?
- ✓ Como ocorre a separação das turmas multisseriadas nas escolas rurais? Como são distribuídos os professores por turma, sua formação?
- ✓ Quem trabalha com os alunos as disciplinas de inglês, educação física, artes?
- ✓ As escolas da área rural possuem laboratórios? Quais?
- ✓ O projeto Escola Ativa está implantado no município de Humaitá? Como ele funciona?
- ✓ Quais são os maiores desafios da coordenação para o atendimento na área rural? Que estratégias utilizam para ajudar a resolver as dificuldades encontradas?
- ✓ Que razões a coordenação atribui para a dificuldade de aprendizagem dos alunos exposta pelo setor de educação do município?
- ✓ O calendário escolar está apropriado às condições dessas famílias? Conseguem cumprir os 200 dias letivos? Se a resposta for não, acredita na possibilidade de um calendário especial para as comunidades da área rural? Como?
- ✓ Como é o diálogo entre as famílias das comunidades e a coordenação?
- ✓ Quem e como distribui a merenda, materiais de limpeza e os materiais pedagógicos para as escolas rurais?
- ✓ Os educandos da área rural recebem uniforme da Prefeitura? Quantos?

Supervisor/supervisora da Área Rural

- ✓ Nome, idade, formação.
- ✓ Qual sua experiência no magistério?
- ✓ Há quanto tempo é supervisora/supervisor da educação rural no município de Humaitá? **Qual a sua função? Que atividades desenvolve? Com quem?**
- ✓ A SEMED tem um programa de educação para a área rural? Se a resposta for sim, como ele foi elaborado?
- ✓ Como o currículo desse programa foi pensado para atender aos educandos dessa região?
- ✓ Fale sobre os desafios do seu trabalho como supervisora da área rural.
- ✓ Explique como são pensados e ocorrem os espaços de formação para os professores.
- ✓ Como ocorre a separação das turmas multisseriadas nas escolas rurais?
- ✓ O projeto Escola Ativa está implantado no município de Humaitá? Como ele funciona?
- ✓ Quais são os maiores desafios da supervisão para o atendimento na área rural? Que estratégias utilizam para ajudar a resolver as dificuldades encontradas?
- ✓ Que razões a supervisão atribui para a dificuldade de aprendizagem dos alunos exposta pelo setor de educação do município?

Pais

- ✓ Nome, idade, nível de escolaridade.

- ✓ Há quanto tempo mora na comunidade? Se veio de outro lugar, de onde? Há quanto tempo?
- ✓ Quais as atividades que a família desenvolve na comunidade/trabalho?
- ✓ Recebe bolsa família ou alguma outra ajuda do Governo Federal?
- ✓ Quantos filhos têm?
- ✓ Quantos estudam, que idade tem?
- ✓ Como seus filhos chegam até a escola?
- ✓ Fale sobre o transporte escolar.
- ✓ Qual a importância da escola na vida do/dos seu/seus filho/filhos?
- ✓ Tem participado das atividades escolares do filho? Como?
- ✓ Tem percebido o aprendizado dele?
- ✓ Ele frequenta as aulas todos os dias? Quando falta qual o motivo?
- ✓ O calendário letivo é cumprido durante o ano? Se a resposta for não, por quê?
- ✓ Como é a relação dos professores da escola com a comunidade?
- ✓ Quais os maiores desafios da escola na comunidade?
- ✓ Seus filhos recebem uniforme escolar da Prefeitura?
- ✓ O que os pais/comunidade fazem quando sentem que a escola está “ameaçada”?

Educandos

- ✓ Nome, idade, que turma estuda.
- ✓ Há quanto tempo mora/estuda na comunidade?
- ✓ Tem irmãos? Quantos? Estudam?
- ✓ Como chega até a escola?
- ✓ Você usa o uniforme da escola?
- ✓ Qual a importância da escola na sua vida?
- ✓ O que mais gosta na escola? Por quê?
- ✓ Que tipo de atividades você realiza na escola?
- ✓ Você recebeu livros didáticos? Quais? Como eles são?
- ✓ Que tipo de merenda a escola oferece?
- ✓ Como é a estrutura física da escola onde você estuda?
- ✓ O que você gostaria que tivesse na sua escola que não tem?

APÊNDICE D – Questionário para professores, gestores e equipe da SEMED



Prezado colega professor,

Este questionário destina-se exclusivamente para uma pesquisa de doutorado, intitulada “Justiça Curricular para as crianças de 4 e 5 anos do Sul do Amazonas”, desenvolvida por mim, Zilda Gláucia Elias Franco, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC/SP, sob a orientação da professora Dr^a. Branca Jurema Ponce, com o financiamento da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq. Os dados coletados têm como objetivo conhecer o perfil dos professores que atuam na Educação Infantil do município.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Naturalidade: _____

Formação: _____

Tempo em que atua no magistério: _____

Tempo em que trabalha com a Educação Infantil: _____

Função Atual:

() professora/professora () coordenadora/coordenadora () gestor/ gestora () outra.

Qual? _____

Onde? () área urbana () área rural

Nome da escola: _____

Você reside na área urbana ou área rural? _____

Se professora/professora, com que turma da Educação Infantil vai trabalhar em 2016?

Se atua na área rural, a sala de aula é multisseriada? Se a resposta for sim, qual a faixa etária dos alunos?

Fique à vontade para trocar ideias com colegas ao responder o questionário que se segue.

Quando você pensa em educação...
na sua prática com as crianças...

O que te tira o sono?

O que te incomoda?

1. Aponte algumas boas “dicas” que você daria para colegas e futuros colegas em relação às práticas pedagógicas. Baseie-se em suas práticas, em ações já testadas por você que deram resultado positivo e que tenham proporcionado a obtenção de “bons resultados”.

2. O que você considera “bons resultados”?

Está garantido o direito de anonimato dos participantes.

Situação problema	Ação – Encaminhamentos	Período		Responsável	Resultado esperado	Quem financia	Observação (Item criado pelos professores)	O que avançou? Que caminhos nós construímos? Sugestões apresentadas. O que aconteceu de interessante? (Avaliações realizada em duas etapas: 02-11-2016 e 03-11-2017)
		Início.	Término					
Supervisão escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar reuniões com a comunidade escolar (moradores, professores e alunos). - Levem sugestões para os professores trabalharem com os alunos. - Orientar por meio de cursos os professores de como trabalhar com projetos educacionais. 	Janeiro	Dezembro	- Pedagogos.	<ul style="list-style-type: none"> - Um melhor trabalho em parceria, para o aprendizado dos alunos e educadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de conscientizar os pais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não tem mobilidade para ir até as escolas resolverem problemas que surgem ou fazer supervisão nas escolas. - Autonomia. - O professor precisa fazer uma avaliação e entregar à supervisão e aos gestores para os professores ficarem cientes das dificuldades dos alunos de um ano para o outro (relatório). 	<p>Melhorar o acompanhamento em todas as escolas; a mobilidade ainda é restrita devido ao calendário e locação disponível, não há frota suficiente para fazer o deslocamento.</p> <p>Duas escolas tiveram mudanças significativas: relatório de alunos e uma ficha com as dificuldades e avanços.</p> <p>Melhorou significativamente o diálogo entre os educadores.</p> <p>Ganham o apoio de um coordenador pedagógico por polo.</p>

<p>Documentos pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto Político Pedagógico; - Calendário escolar; - Diário escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção desses documentos para o bom funcionamento da escola. - Calendário – conforme os inícios das atividades escolares rurais. - Adaptar o calendário conforme as ações dos intemperes climáticos (chuva e sol); verão e inverno. - Que o ano letivo seja alongado até dezembro. - Orientação e entrega dos diários para os professores. - Planejar conforme o calendário do ano letivo, conforme o início das aulas. 	<p>Início do ano letivo</p>	<p>Gestor, professores e comunidade; SEMED.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Melhor desempenho das funções escolares e administrativas. -Elaborar conforme a dificuldade de cada localidade. -Preenchimento correto e entrega na data prevista. 	<p>A própria escola e SEMED.</p>	<p>As escolas da estrada trabalham melhor durante o verão. As escolas ribeirinhas no inverno (se não for tão longo). - Diários, tanto entrega para os professores quanto a devolução para a Secretaria.</p>	<p>Falta de secretário na escola para melhorar a gestão. A Escola São Miguel: envolvimento para a formação da APMC. A Escola Cristo Rei: organizou a documentação que envolvia o PPP, distribuiu aos professores e foram dando opinião para sua formulação. Ainda não foi cumprido o calendário escolar: no registro consta que as aulas em 2017 irão até 8 de dezembro, mas os contratos dos educadores e serviços gerais terminam no final de novembro. Assim as aulas serão encerradas em 30 de novembro. Necessidade de fazer um diagnóstico das escolas, ponto de partida para realizar o trabalho com os alunos. Foram estimuladas e realizadas atividades diversificadas durante o ano (com os estudantes em diversas escolas): olimpíadas de matemática, simulados com os alunos, gincanas, jogos, visitas a outras comunidades escolares e exposição de materiais didáticos confeccionados com os alunos. Promover, em 2018, a construção coletiva, em grupos de trabalho, do currículo das</p>
---	--	-----------------------------	---	--	----------------------------------	---	--

Situação problema	Ação – Encaminhamentos	Período	Responsável	Resultado esperado	Quem financia	Observação (Item criado pelos professores)	O que avançou? Que caminhos nós construímos? Sugestões apresentadas. O que aconteceu de interessante? (Avaliações realizadas em duas etapas: 02-11-2016 e 03-11-2017)
		Início.					
		Término					
Dificuldade de aprendizagem – baixo rendimento (a criança não aprende, falta de interesse, acompanhamento da família)	<ul style="list-style-type: none"> - Aula de reforço com professor específico (contraturo). - Acompanhamento pedagógico ao aluno. - Apoio dos pais. - Aulas de reforço. - Vídeo pedagógico. - Aquisição de material didático. 	Início do ano letivo	<ul style="list-style-type: none"> - SEMED; - Professores, e coordenação; - Pais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que o material chegue com antecedência. - Melhoria da aprendizagem do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prefeitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio dos pais que não ajudam. - Muitos pais não sabem como ajudar mas cobram dos filhos. - Aluno até quer aprender, o que não tem é a escola preparada para receber o aluno. - Bons professores (formados nas áreas específicas). - Comprometimento do professor em relação à educação. 	<p>escolas do campo e do PPP das escolas.</p> <p>Algumas escolas conseguiram reunir mais os pais.</p> <p>Uma das escolas desenvolveu um projeto de atendimento aos alunos com professor em horário especial para trabalhar com as dificuldades de anos anteriores em outro período e atendimento do currículo do ano corrente, que se configurou com resultados positivos.</p> <p>Ainda faltam materiais didáticos e pedagógicos.</p>

Situação problema	Ação – Encaminhamentos	Período	Responsável	Resultado esperado	Quem financia	Observação (Item criado pelos professores)	O que avançou? Que caminhos nós construímos? Sugestões apresentadas. O que aconteceu de interessante? (Avaliações realizadas em duas etapas: 02-11-2016 e 03-11-2017)
		Início.					
		Término					
Superlotação de sala Lotação em sala multisseriada	<ul style="list-style-type: none"> - Melhor planejamento para distribuição de alunos e materiais. - Contratação de orientador escolar de acordo com a quantidade de aluno. - Não ultrapassar a quantidade de 15 alunos por sala de multisseriada. - Educação Infantil em turma única aproximadamente 9 alunos. 	Início do ano letivo	Secretaria de Educação.	<ul style="list-style-type: none"> - Um desenvolvimento satisfatório dos alunos. - O educador tenha tempo para atender á demanda. 	SEMED	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em dois períodos como é o caso de escolas com 32 alunos e o professor só trabalha 20h na comunidade. - Mais salas e professores. 	Ainda tem turmas com muitos alunos e apenas um professor com 20h na comunidade.
Participação dos pais na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros com os pais. - Intervenção com a equipe pedagógica. 	Março	- Pais e equipe pedagógica.	- Participação dos pais na escola.			Professores ainda relatam que a maior dificuldade é do envolvimento dos pais.

Situação problema	Ação – Encaminhamentos	Período	Responsável	Resultado esperado	Quem financia	Observação (Item criado pelos professores)	O que avançou? Que caminhos nós construímos? Sugestões apresentadas. O que aconteceu de interessante? (Avaliações realizadas em duas etapas: 02-11-2016 e 03-11-2017)
		Início.					
		Término					
Material didático	<ul style="list-style-type: none"> - Letras móveis. - Parceria de professores para reforço. - Confeccionar material. - Competição de leitura. - Planejamento e fiscalização da equipe pedagógica. - Dividir os materiais didáticos, entre outros em partes iguais tanto na zona urbana como na rural (de preferência). - Proporcionar os materiais de uso do professor na escola, ou seja, materiais permanentes. - Livros didáticos. 	Março	- SEMED	<ul style="list-style-type: none"> - Material suficiente para o trabalho. - Melhorar na execução nas atividades pedagógicas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Professores se organizarem para atender aos alunos por nível de aprendizagem. - Algumas escolas não recebem livros didáticos e quando chegam não são suficientes para todos os alunos. - Cuidado com os livros didáticos que serão utilizados no ano seguinte. Exigir a devolução por parte dos alunos. 	Cada escola deve receber o documento para trabalhar com os pais a respeito do material individual do aluno que não será mais fornecido pela SEMED a partir de 2018. SEMED e escolas organizarem reunião com os pais no início do ano.

Situação problema	Ação – Encaminhamentos	Período		Responsável	Resultado esperado	Quem financia	Observação (Item criado pelos professores)	O que avançou? Que caminhos nós construímos? Sugestões apresentadas. O que aconteceu de interessante? (Avaliações realizadas em duas etapas: 02-11-2016 e 03-11-2017)
		Início.	Término					
Ensino contínuo	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o ensino contínuo do 6º Ao 9º ano nas áreas de difícil acesso, (juntamente) dando continuidade ao Ensino Médio ou EJA. 			- SEMED	<ul style="list-style-type: none"> - Promover aos alunos o ensino e aprendizagem de qualidade, devido as suas dificuldades das localidades e os transportes. 			<p>Ensino de tempo integral – Balsa escola foi iniciado em julho de 2017.</p>
Estrutura física da escola	<ul style="list-style-type: none"> - Manutenção e reforma escolar (urgente). - Melhor ambiente escolar tanto para professores e demais funcionários. - Forrar as escolas devido às ações climáticas do município (calor e chuva). - Proporcionar aos professores locais para moradia na comunidade – local 	Março	Novembro	- SEMED	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento com qualidade e segurança. - Um bom ambiente de trabalho e aprendizagem. 			<p>As escolas ainda têm dificuldades com relação ao clima-ventilação nas salas; a concentração dos alunos fica prejudicada e ainda tem a questão dos bichos que são atraídos pelo calor.</p> <p>Deve haver a mesma prioridade para todas as escolas na questão de distribuição dos materiais e equipamentos.</p>

Situação problema	Ação – Encaminhamentos	Período		Responsável	Resultado esperado	Quem financia	Observação (Item criado pelos professores)	O que avançou? Que caminhos nós construímos? Sugestões apresentadas. O que aconteceu de interessante? (Avaliações realizada em duas etapas: 02-11-2016 e 03-11-2017)
		Início.	Término					
	apropriado para os professores e escolas. - Reunião para conscientizar (pai, condutor, alunos). - Curso de formação para os condutores. - Marinha (parceria) com seus instrutores para orientação mostrando, como eles devem proceder, dentro de seus direitos e deveres. - Auxiliar do condutor. - Segurança. - Fiscalizar com mais rigor os transportadores. - Pagá-los no mesmo dia do pagamento dos professores (às vezes							
Transporte escolar , falta sem aviso ou explicação e segurança no transporte (rio e estrada)			Final do ano letivo	Secretaria de Educação, empresa prestadora do serviço e Marinha ou DENIT.	- Diminuição das faltas, conscientização das partes envolvidas e promoção de um transporte de qualidade e segurança. - Contratação do monitor. - Material de segurança.	SEMED	OBS: Destacamos aqui a falta de treinamento aos transportadores, que, às vezes, não respeitam nem o rio e jogam lixo nele, e ainda mais os alunos se não estão por perto.	

Situação problema	Ação – Encaminhamentos	Período		Responsável	Resultado esperado	Quem financia	Observação (Item criado pelos professores)	O que avançou? Que caminhos nós construímos? Sugestões apresentadas. O que aconteceu de interessante? (Avaliações realizada em duas etapas: 02-11-2016 e 03-11-2017)
		Início.	Término					
	<p>eles não recebem em dia).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condições do barco, seguir as normas com relação ao número de pessoas. - Comunicação entre a SEMED, gestores e transportadores. - Que o combustível cheque nas datas corretas, com a quantidade correta. 							
Merenda escolar saudável	<ul style="list-style-type: none"> - Ofertar opções de frutas, verduras e alimentos frescos. - Incentivar os moradores a produzirem. 	Início do ano letivo	Final do ano letivo	<ul style="list-style-type: none"> - SEMED - Técnicos do setor da merenda. 	Merenda de melhor qualidade.	SEMED, Prefeitura, Escola.	<p>OBS: A merenda é só com enlatados.</p>	<p>Algumas comunidades se acomodam com relação à produção de alimentos para o consumo. Ex: hortaliças, hortifrúteis.</p> <p>Dificuldade de planejamento e organização do setor da merenda para distribuir a merenda de qualidade para todos os alunos – urbana e rural.</p>

Situação problema	Ação – Encaminhamentos	Período		Responsável	Resultado esperado	Quem financia	Observação (Item criado pelos professores)	O que avançou? Que caminhos nós construímos? Sugestões apresentadas. O que aconteceu de interessante? (Avaliações realizada em duas etapas: 02-11-2016 e 03-11-2017)
		Início.	Término					
								Não temos cooperativas para que a prefeitura pague esses comunitários.
Internet	- Acesso a internet.	01-01	31-12	- Poder público.	Agilizar documentos. - Uma sala com recursos para os professores pesquisarem	Prefeitura	- Professor de matemática dando aula para a educação infantil. - Motorista professor. - Supervisor entregando merenda. - Aluno pilotando barco. - Professor pilotando barco. Professor merendeiro.	
Desvio de função	- Atuar no setor ao qual foi destinado.	01-01	31-12	- SEMED	Melhor êxito	SEMED		
Ferramentas de trabalho	- Amenizar os trabalhos internos.	01-01	31-12	- SEMED	Melhor trabalho em receber os professores com material de qualidade.	SEMED		

Situação problema	Ação – Encaminhamentos	Período		Responsável	Resultado esperado	Quem financia	Observação (Item criado pelos professores)	O que avançou? Que caminhos nós construímos? Sugestões apresentadas. O que aconteceu de interessante? (Avaliações realizadas em duas etapas: 02-11-2016 e 03-11-2017)
		Início.	Término					
Dispensa dos serviços gerais antes do término do contrato	- Contrato.	Ano letivo		- SEMED	- Melhorias no trabalho do professor (a)	Prefeitura		2 anos seguidos
Alunos com necessidades especiais - Contra drogas PROERD.	- Ter uma equipe multifuncional que atenda às escolas rurais (psicólogo, fonoaudióloga, agente de saúde, salas de recursos, assistente social). - Parceria com o conselho tutelar, APAE, para compreender melhor como trabalhar com as crianças - cursos de formação.			- SEMED	- Melhorar o atendimento e o aprendizado das crianças.	- Prefeitura		
- Auxílio localidade	- Professores que atuam na área rural receberem auxílio para se manterem							-

Situação problema	Ação – Encaminhamentos	Período	Responsável	Resultado esperado	Quem financia	Observação (Item criado pelos professores)	O que avançou? Que caminhos nós construímos? Sugestões apresentadas. O que aconteceu de interessante? (Avaliações realizadas em duas etapas: 02-11-2016 e 03-11-2017)
	dignamente na comunidade.	Início.					
Plano de cargos e salários	- Divulgação ou apresentação do plano de cargos e salários dos professores.	Término					Não há um setor que cuida da documentação pessoal entregue pelo educador. Quem recebe é a coordenadora da educação urbana que repassa para o executivo e o educador não sabe qual o caminho e a questão de elevação de nível/salário ocorrem para uns e para outros não. Necessidade de orientação sobre segurança no trabalho.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Calendário Educação do Campo construído pelo grupo - 2017.....	202
ANEXO B - Calendário Educação do Campo aprovado - 2017	203
ANEXO C - Cronograma da merenda escolar - setembro – 2016 - SEMED Área Rural.....	204

ANEXO B - Calendário Educação do Campo aprovado - 2017

MUNICÍPIO APROVADO		ESTADO DO AMAZONAS PREFEITURA MUNICIPAL DE HUMAITÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO "HUMAITÁ DE TODOS NÓS"		Humaitá	
CALENDÁRIO ESCOLAR CAMPO 2017					
JANEIRO		FEVEREIRO		MARÇO	
D	S	T	Q	Q	S
			1	2	3
5	6	7	8	9	10
12	13	14	15	16	17
19	20	21	22	23	24
26	27	28	29	30	31
17 dias		0 DIAS		11 DIAS	
ABRIL		MAIO		JUNHO	
D	S	T	Q	Q	S
					1
2	3	4	5	6	7
9	10	11	12	13	14
16	17	18	19	20	21
23	24	25	26	27	28
30					
22 DIAS		23 DIAS		23 DIAS	
JULHO		AGOSTO		SETEMBRO	
D	S	T	Q	Q	S
					1
2	3	4	5	6	7
9	10	11	12	13	14
16	17	18	19	20	21
23	24	25	26	27	28
30	31				
24 DIAS		25 DIAS		22 DIAS	
OUTUBRO		NOVEMBRO		DEZEMBRO	
D	S	T	Q	Q	S
1	2	3	4	5	6
8	9	10	11	12	13
15	16	17	18	19	20
22	23	24	25	26	27
29	30	31			
22 DIAS		22 DIAS		11 DIAS	
CONVENÇÕES		DATAS COMEMORATIVAS/ FERIADOS		OCORRÊNCIAS	
▲ INÍCIO DO ANO ESCOLAR	Março 11	28/02 - Carnaval		INÍCIO DO ANO ESCOLAR	
☺ FERIADO	Abril 22	08/03 - Dia Internacional da Mulher		16/03/2017	
★ FÉRIAS / RECESSO	Maio 23	14/04 - Paixão de Cristo		INÍCIO DO ANO LETIVO	
◆ SÁBADO LETIVO	Junho 23	21/04 - Tiradentes		20/03/2017	
★ ATIVIDADE DE FORMAÇÃO	Julho 24	01/05 - Dia do Trabalho		1º BIMESTRE	
📅 PLANEJAMENTO	Agosto 25	15/05 - aniversário de Humaitá		INÍCIO: 20/03/2017	
📅 INÍCIO DO ANO LETIVO	Setembro 22	15/06 - Corpus Christi		TÉRMINO: 24/05/2017	
📅 INÍCIO DO BIMESTRE	Outubro 22	05/09 - Dia do Amazonas		2º BIMESTRE	
✕ TÉRMINO DO BIMESTRE	Novembro 22	07/09 - Independência do Brasil		INÍCIO: 25/05/2017	
☾ TÉRMINO DO ANO LETIVO	Dezembro 6	12/10 - Dia N. Srª Aparecida - Dia das Crianças		TÉRMINO: 27/07/2017	
🔄 RECUPERAÇÃO		31/10 - Dia do Evangélico		3º BIMESTRE	
♥ CONSELHO DE CLASSE		02/11 - Dia de Finados		INÍCIO: 28/07/2017	
★ TÉRMINO DO ANO ESCOLAR		15/11 - Proclamação da República		TÉRMINO: 30/10/2017	
★ RECESSO ESCOLAR		20/11 - Dia da Consciência Negra		4º BIMESTRE	
		08/12 - Dia de N. Srª da Imaculada Conceição - I		INÍCIO: 02/10/2017	
				TÉRMINO: 08/12/2017	
				TÉRMINO DO ANO LETIVO	
				08/12/2017	
				RECUPERAÇÃO	
				11 à 14/12/2017	
				CONSELHO DE CLASSE	
				15/12/2017	
				TÉRMINO DO ANO ESCOLAR	
				16/12/2018	

ANEXO C - Cronograma da merenda escolar - setembro – 2016 - SEMED Área Rural


CARDÁPIO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL - ZONA RURAL E INDÍGENA
 SETEMBRO 2016
 

Nutricionistas: Alessandra S. Oliveira CRN-7: 3806/ Gislaíne P. de Góes CRN-7: 4140/ Raysa Maia das Mercês CRN-7:5260

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª. Semana	Mingau de arroz	Baião de dois c/ salsicha	Suco de fruta com biscoito	Sopa de feijão c/ carne bovina em conserva	Macarronada de sardinha
2ª. Semana	Suco de fruta com biscoito	Macarronada de sardinha	Café c/ leite e biscoito	Sopa de feijão c/ carne bovina em conserva	Risoto de salsicha
3ª. Semana	Mingau de arroz	Baião de dois c/ salsicha	Risoto de carne bovina em conserva	Sopa de feijão c/ salsicha	Suco de fruta com biscoito
4ª. Semana	Café c/ leite e biscoito	Risoto de salsicha	Suco de fruta c/ biscoito	Risoto de sardinha	Macarronada ao molho de salsicha