



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Programa de Pós Graduação



**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO NO
ASSENTAMENTO REALIDADE**

HUMAITÁ/AM

2021



MARINEZ DOS SANTOS DE PAULA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO NO
ASSENTAMENTO REALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como pré-requisito para obtenção do título de Mestre no Ensino de Ciências e Humanidades.

Linha de pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de ciências humanas.

Orientador (a): Prof^a. Dra. Eulina Maria Leite Nogueira.

HUMAITÁ/AM

2021

Ficha Catalográfica

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

P324e Paula, Marinez dos Santos de
Educação do campo : desafios e possibilidades no Assentamento
Realidade / Marinez dos Santos de Paula . 2021
109 f.: il. color; 31 cm.

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

1. Políticas Públicas . 2. Educação do Campo. 3. Formação de
Professor. 4. Ensino. I. Nogueira, Eulina Maria Leite. II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título



**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO NO
ASSENTAMENTO REALIDADE**

Mestranda: Marinez dos Santos de Paula

Dissertação defendida em 17/09/2021.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Eulina Maria Leite Nogueira
Presidente e Orientadora

Professora Dr. Josemir Almeida Barros
Membro 1 Externo

Professora Dra. Zilda Gláucia Elias Franco
Membro 2 Interno

Professora Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira
Suplente 1 Externo

Professora Dra. Fabiana Soares Fernandes Leal
Suplente 2 Interno



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Programa de Pós Graduação



Dedico esse trabalho a minha família, por ser minha base, por todo amor, carinho, cuidado e dedicação em especial aos meus filhos Carlos Eduardo e Alice.



AGRADECIMENTO

Agradeço imensamente a Deus por ter me sustentado até aqui, pois, sem Ele nada seria possível, muitos foram os desafios enfrentados durante toda essa trajetória, mas, Ele me guiou e orientou em todos os momentos, principalmente durante diversas crises na qual pensei seriamente em desistir de tudo.

Aos meus filhos Carlos Eduardo de Paula Martins e Alice de Paula Martins, pois eles foram meus combustíveis diários, por todo afeto, amor, carinho e cuidado durante essa trajetória, mais que filhos, são meus parceiros e amigos.

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente, em toda minha trajetória acadêmica.

Agradeço a toda minha família, pelo apoio, cuidado e amor incondicional. Em especial aos meus pais, Clidenor Benício de Paula e Marinalva Luzia dos Santos por todo apoio e incentivo nos estudos, bem como o amor e carinho, minha eterna gratidão por ser os melhores pais que eu poderia ter.

Aos amigos e colegas da Turma de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades/UFAM, por todo o apoio e por todos os conhecimentos compartilhados durante este processo. Em especial a minha amiga Marilda do Carmo Aguiar, por toda parceria e lealdade nessa caminhada, muitas foram as trocas de experiências na qual muito contribuiu em minha formação. Ao meu amigo Samuel Anselmo meu parceiro de estudos, onde muito me ajudou nessa caminhada que não foi fácil.

À professora Dra. Eulina Maria Leite Nogueira, não tem palavras que possa expressar meus mais profundos agradecimentos a este anjo que Deus colocou em minha vida, por diversas vezes pensei em desistir e ela segurou em minha mão. Minha



querida professora obrigada por toda compreensão, pelo apoio tanto na vida acadêmica como pessoal, pela paciência e que paciência para comigo, pela dedicação e todas as orientações, peço desculpas pelas inúmeras falhas, muito obrigada.

Aos membros da Banca por todas as orientações e pela oportunidade que me foi dada. Agradeço imensamente ao professor Dr. Josemir Almeida Barros e a professora Dra. Zilda Gláucia Elias Franco por toda a contribuição nesse trabalho e pela compreensão e paciência perante os desafios que enfrentei nesse percurso.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades por todos os ensinamentos durante essa trajetória.

Agradeço a SEMED por permitir que essa pesquisa fosse realizada na escola Municipal Vereador Manuel de Oliveira Santos. A todos os professores que aceitaram contribuir com esta pesquisa por meio dos seus relatos. Sem suas contribuições a concretização deste trabalho não seria possível.

Por fim, me direciono a todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram no processo de desenvolvimento e conclusão deste trabalho. Meus sinceros e cordiais agradecimento.



RESUMO

A Educação do Campo é entendida como uma área de conhecimento específica que compõe perspectivas diferenciadas de educação, pauta-se nos princípios do diálogo e da construção do conhecimento por meio da integração e problematização da realidade de vida e do trabalho que incorporam o cotidiano dos educandos e professores. Desta forma, a pesquisa intitulada “Educação do Campo: desafios e possibilidades da educação no Assentamento Realidade” buscará analisar os desafios e possibilidades da Educação do Campo no município de Humaitá-AM, especificamente, na Escola Municipal Vereador Manuel de Oliveira Santos, localizada no projeto de Assentamento “Realidade”, situada na BR 319, distante 100 km do Município de Humaitá-AM. Portanto, partimos do seguinte problema: como se apresenta o contexto escolar no Assentamento Rural Realidade nos aspectos pedagógicos, administrativos e de infraestrutura, e suas implicações no processo de educativo? Para respondê-lo elencamos algumas questões norteadoras, que são: Quais as políticas públicas destinadas à educação do campo e sua efetivação no município de Humaitá-AM? Como se realiza o processo educativo na escola do Assentamento Rural Realidade? A infraestrutura é adequada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas? A gestão escolar possibilita a participação democrática dos membros da escola? A pesquisa tem como objetivo geral analisar o contexto da educação no Assentamento Rural Realidade, enfatizando os aspectos pedagógicos, administrativos e de infraestrutura e implicações no processo educacional. Assim, essa pesquisa possui os seguintes objetivos específicos: 1) Compreender o processo histórico da educação do campo no Brasil, no estado do Amazonas e no município de Humaitá-AM; 2) Analisar as políticas públicas destinadas à educação do campo; 3) Caracterizar o cotidiano pedagógico desenvolvido na Escola do Assentamento Realidade; 4) Registrar as condições de infraestrutura física, administrativa e pedagógica da escola; 5) Identificar a relação da escola com a comunidade envolvente. Estamos nos apoiando nos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Como instrumento de coleta de dados iremos utilizar a entrevista semiestruturada e, posteriormente, na realização das análises dos dados teremos como base o procedimento da Análise Textual Discursiva (ATD). Dessa forma, essa pesquisa será de cunho qualitativo e estará pautada no método do materialismo histórico.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação do campo. Formação de Professor. Ensino.



ABSTRACT

Rural Education is understood as a specific area of knowledge that makes up different perspectives of education, based on the principles of dialogue and knowledge construction through the integration and problematization of the reality of life and work that incorporate the daily lives of students and teachers. Thus, the research entitled "Farm Education: challenges and possibilities of education in the Reality Settlement" will seek to analyze the challenges and possibilities of Rural Education in the municipality of Humaitá-AM, specifically, in the Municipal School Vereador Manuel de Oliveira Santos, located in "Realidade" Settlement project, located on BR 319, 100 km away from the Municipality of Humaitá-AM. Therefore, we start from the following problem: how does the school context in Realidade Rural Settlement present itself in the pedagogical, administrative and infrastructure aspects, and its implications in the educational process? To answer it, we listed some guiding questions, which are: What are the public policies aimed at rural education and its implementation in the municipality of Humaitá-AM? How is the educational process carried out in the Realidade Rural Settlement School? Is the infrastructure adequate for the development of teaching activities? Does school management enable the democratic participation of school members? The research aims to analyze the context of education in the Realidade Rural Settlement, emphasizing the pedagogical, administrative and infrastructure aspects and implications for the educational process. Thus, this research has the following specific objectives: 1) To understand the historical process of rural education in Brazil, in the state of Amazonas and in the municipality of Humaitá-AM; 2) Analyze public policies aimed at rural education; 3) Characterize the pedagogical routine developed at Escola do Assentamento Realidade; 4) Register the physical, administrative and pedagogical infrastructure conditions of the school; 5) Identify the school's relationship with the surrounding community. We are relying on the methodological procedures of bibliographic, documental and field research. As a data collection instrument, we will use the semi-structured interview and, later, in carrying out the data analysis we will be based on the Discursive Textual Analysis (ATD) procedure. Thus, this research will be qualitative and will be based on the method of historical materialism.

Keywords: Public Policy. Countryside education. Teacher Training. Education.



LISTA DE SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IERAN – Instituto de Educação Rural do Amazonas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

IEAA – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras

NUPEAS – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ambiente em Socioeconomia e Agroecologia

NEPE – Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais

NESHUM – Núcleo de Ensino Superior de Humaitá

PACE – Programa de Atividade Curricular de Extensão

PPGECH – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UnB – Universidade de Brasília

UNICEF – Fundação das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura



LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa do Estado do Amazonas.	32
Figura 2- Mapa de Humaitá- AM	33
Figura 3 - Salas de aula de escolas do campo construídas em madeira e em alvenaria.....	33
Figura 4 - Procedimento da Análise Textual Discursiva.	



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	13
2.1 Educação Rural no Brasil	13
2.2 Educação do/no Campo	23
2.3 Educação do Campo no Amazonas	31
2.4 Educação do Campo no município de Humaitá-AM	43
3. DEBATER PARTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	53
3.1 Políticas de educação para o território rural	53
3.2 Políticas de educação do campo no Amazonas	61
3.3 Humaitá: algumas ações na educação do campo.....	66
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	70
4.1 Caminho da Pesquisa	70
4.2 Etapas do processo da Análise Textual Discursiva.....	77
5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO REALIDADE	79
5.1 Contexto da pesquisa.....	79
5.2 Educação no assentamento Realidade: o que dizem os professores?.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERENCIAS.....	101



1. INTRODUÇÃO

A **Educação do Campo: desafios e possibilidades da Educação no Assentamento Realidade**, dissertação de mestrado a ser desenvolvida, inserem-se nas investigações e estudos da Educação do Campo, sendo concebida no âmbito da linha de pesquisa “Perspectivas Teórico-metodológicas para o Ensino de Ciências Humanas”, através do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/IEAA).

O que provocou a inquietude pela referida pesquisa foi a de que ao ingressar no curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/UFAM, no ano de 2011/2, tendo concluído o curso no ano de 2018/1, vivenciei diversas experiências em vários trabalhos realizados por meio de projetos de pesquisas e extensão em comunidades rurais situadas dentro do município de Humaitá-AM, o que possibilitou um contato mais profundo em relação a essa temática. Assim, através do Programa de Atividade Curricular de Extensão (PACE) e enquanto voluntária do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ambiente, Socioeconomia e Agroecologia (NUPEAS), pude adentrar nesse contexto da educação do campo.

Ao navegar por esse universo infinito de curiosidades e novos saberes no ensino superior, várias questões peculiares me fizeram refletir sobre a educação do campo. Então, ao escolher um objeto de estudo para pesquisar no Trabalho de Conclusão de Curso optei por essa temática, em que muito se fala e pouco se concretiza por fatores políticos, econômicos e sociais. Todavia, foquei nas relações interpessoais considerando os diversos sujeitos de diferentes contextos que moram no Assentamento Rural Realidade.

É importante destacar que mesmo após a conclusão da pesquisa de TCC surgiram novas inquietações, as quais motivaram a decisão de realizar um projeto para seleção de mestrado, buscando compreender quais os desafios e possibilidades para efetivação da educação do campo de uma escola no Assentamento Rural Realidade.

Após a escolha da temática surgiram algumas indagações a respeito dos desafios e possibilidades de educação no Assentamento Rural Realidade, as quais contribuíram para a formulação da problemática e em seguidas as questões



norteadoras. Assim, temos a seguinte indagação: como se apresenta o contexto escolar no Assentamento Rural Realidade nos aspectos pedagógicos, administrativos e de infraestrutura, e suas implicações no processo de educativo?

Para guiar esta problemática, elencamos as seguintes questões norteadoras: Quais as políticas públicas destinadas à Educação do Campo e sua efetivação no município de Humaitá-AM? Como se realiza o processo educativo na escola do Assentamento Rural Realidade? A infraestrutura é adequada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas?

Neste sentido, a presente proposta de pesquisa torna-se relevante, pois possibilitará um aprofundamento das questões educacionais relativas às populações do campo, bem como, suscitar debates acerca desta problemática, uma vez que o município de Humaitá apresenta 80% de suas escolas localizadas na área rural (SEMED, 2019).

Levando em consideração o desdobramento proposto pela questão norteadora, tal como a complexidade revelada do contexto educacional das escolas do campo no município de Humaitá-AM, visa-se através dos objetivos encontrar respostas as necessidades em relação ao fazer pedagógico na contemporaneidade, sendo eles:

Objetivo Geral:

- Analisar o contexto da educação no Assentamento Rural Realidade, enfatizando os aspectos pedagógicos, administrativos e de infraestrutura, e implicações no processo educacional.

Objetivos Específicos:

- Compreender o processo histórico da educação do campo no Brasil, no estado do Amazonas e no município de Humaitá-AM
- Analisar as políticas públicas destinadas à educação do campo;
- Registrar as condições de infraestrutura física, administrativa e pedagógica da escola;
- Identificar a relação da escola com a comunidade envolvente.

Esta pesquisa assume uma natureza de cunho qualitativo. Neste sentido, será realizada a pesquisa bibliográfica, que buscará autores que abordam a temática da



Educação no Campo, além disso, também será realizada a análise documental, que ocorrerá a partir do momento em que formos a campo coletar os dados. Na pesquisa de campo iremos utilizar um questionário para traçar o perfil dos participantes da pesquisa, como idade, sexo, tempo de serviço, formação, etc., assim como, a técnica de entrevista semiestruturada. Na análise dos dados iremos nos apoiar na Análise Textual Discursiva (ATD), pois é uma técnica que está sendo muito utilizada devido ao seu procedimento metodológico nas áreas de Ciências humanas.

Neste contexto, o presente trabalho encontra-se estruturado em 6 (seis) seções. A seção I corresponde à parte **Introdutória** dessa pesquisa, em que tratamos do detalhamento da construção do objeto da pesquisa a partir do trajeto metodológico, expondo a definição do problema, os objetivos da pesquisa, com base na história de vida da pesquisadora, e tendo como aporte teórico a pesquisa bibliográfica a respeito da definição do método e da escolha da metodologia da pesquisa.

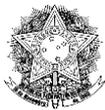
Na seção II, **Contexto da Educação do Campo no Brasil**, trazemos o contexto histórico dessa modalidade de educação no Brasil, no Amazonas e no município de Humaitá-AM. É a partir de pesquisas bibliográficas que traçamos a trajetória dessa educação, assegurada nos teóricos que se aprofundam dessa temática. Por isso, buscamos apresentar como era concebida essa modalidade de educação e os desafios enfrentados pela população do campo em busca de melhorias educacionais nesse contexto.

Na seção III, **Políticas Públicas de Educação**, refletimos a respeito das políticas públicas para Educação no Campo, como foi elaborada, por quem foi planejada e qual sua efetivação nos contextos rurais das escolas do campo no Brasil.

Na seção IV, **Percurso Metodológico**, buscamos apresentar os procedimentos metodológicos que estão sendo utilizados e que darão base para sustentar essa referida pesquisa.

Por fim, na seção V, **Desafios e Possibilidades da Educação no Assentamento Realidade**, iremos discutir os dados da pesquisa, analisando os desafios enfrentados por professores, coordenação pedagógica e alunos, e quais as possibilidades de uma educação de qualidade que assegure os direitos desses sujeitos.

Portanto, é a partir desse contexto que iremos fazer uma leitura sobre a educação do campo no município de Humaitá-AM, especificamente, na escola



Vereador Manoel de Oliveira Santos. Será possível analisar como ela se apresenta dentro do sistema educacional municipal de educação, quais as orientações dadas a partir de esferas macro, seja ela estadual ou federal, e quais são os esforços tidos para que se garanta uma educação de qualidade ao sujeito do campo.

2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O objetivo desta seção é contextualizar historicamente como se constituiu o processo da Educação do Campo no Brasil. Nesse sentido, buscamos apresentar alguns aspectos que demarcam o contexto dessa modalidade de educação e, para isso, nos debruçamos nos estudos de alguns autores que tratam essa temática. A princípio, abordamos de maneira sucinta o contexto inicial dessa modalidade de ensino no Brasil, qual a mudança de paradigma que ocorreu da Educação Rural para Educação do Campo, quem são os sujeitos e qual é a influência do capital em relação à educação do e no campo no Brasil. Buscamos aqui também trazer um breve contexto a respeito da Educação no Campo no Amazonas e no município de Humaitá-AM.

2.1 Educação Rural no Brasil

Ao tratarmos da educação do campo no Brasil vale considerar os aspectos históricos que consolidaram a luta por uma educação do e no campo no Brasil. Desse modo procuramos trazer um breve contexto histórico da educação rural, pois ao abordarmos a respeito dessa modalidade de ensino no contexto rural é necessário compreender os saberes que historicamente foram produzidos nos contextos rurais, considerando desse modo as condições de vida e de trabalho das populações rurais até os dias de hoje.

O Brasil é marcado por grandes crises econômicas, políticas e sociais que afetam diretamente no campo educacional, principalmente, no contexto rural haja vista o grande interesse político e econômico visando explorar a mão de obra dos trabalhadores rurais.

É válido frisar que as ações políticas, econômicas e sociais criam diversas visões de mundo, na qual emergem em um ciclo educativo elaborado e pensado de



acordo com os interesses do capital¹, onde os sujeitos do campo, geralmente, sofrem mais pela própria expropriação e exploração da Terra que atinge todo o seu modo de vida. A educação neste contexto é, quase sempre, precária não atendendo as peculiaridades da vida no campo, desconsiderando os saberes tradicionais construído e vivenciado pelo homem do campo, a partir de seu trabalho e sua ligação com a terra.

A educação brasileira se modifica ao longo dos tempos a partir dos interesses políticos e econômicos da classe dominante, numa perspectiva de obter lucros. Pois esse processo de exploração não se limita a produção de bens e produtos, está inserido no contexto socioeconômico e político e afeta diretamente a vida do homem em sociedade. Assim, não é somente a regulamentação da força de trabalho no setor produtivo, é necessário criar um “consenso” na população para aderir de forma mais subserviente aos interesses do capital.

Esse consenso se dar, não apenas, no setor econômico, é necessário criar condições para a aceitação das regras impostas nas regulamentações sociais, procurando sempre manter o *status quo* desta sociedade. Essas regulamentações estão inseridas no setor da educação, do lazer, da religião, da política e etc, interferindo diretamente na vida de qualquer população, seja urbana ou rural. Isso gera muitos conflitos e, por vez, a burguesia tenta conciliar seus interesses com alguns direitos destinados a classe trabalhadora. É a partir deste jogo de poder econômico e político, que a escola do campo se constitui, tendo em vista que essa escola não é pensada para o povo que reside em contextos rurais, e sim projetada para a zona urbana e favorecendo uma parcela da população.

A primeira proposta para a educação rural no Brasil ocorreu por volta da década de 1930 no governo provisório regido por Getúlio Vargas. Nessa época a indústria crescia de forma significativa e o êxodo rural era expressivo devido à crise cafeeira deste período que ocasionou crescimento populacional na zona urbana de forma rápida e desordenada. Nesse período houve um acentuado crescimento do comércio e a indústria nas grandes cidades, sendo necessário mão de obras qualificadas para trabalhar com as máquinas industriais.

Assim o governo, com o intuito de atender os interesses do capitalismo, passa

¹ Segundo Gadotti (1997) Enquanto mercadoria o homem não possui valor em si, pois seu valor é resultado da relação de troca, na qual sempre deve gerar lucro para burguesia através da exploração da mão de obra do trabalhador.



a oferecer escola os sujeitos que estavam à procura de trabalho e melhores condições de vida nas grandes cidades com o intuito de atender as necessidades produtivas da indústria brasileira, pois “o sistema capitalista exige uma escola que articule uma formação do aluno para o sistema produtivo”. (BEHRENS, 2011, p.49), sem, contudo, considerar a formação humana.

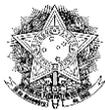
A escola que foi destinada, na época, para os sujeitos que estavam no campo tinha como paradigma o “ruralismo pedagógico” essa escola foi pensada exatamente devido ao grande êxodo rural, com o intuito que o homem do campo permanecesse na terra evitando as grandes aglomerações populacionais na cidade, o que estava gerando muitos problemas sociais. Assim,

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse *habitat*, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (NETO, 2003, p. 11).

É importante destacar que essa proposta pedagógica ocorria em um momento no qual o Brasil passava por grandes transformações nos planos políticos e econômicos. O início da década de 1930 é marcada por dificuldades econômicas acarretando prejuízos para os grandes proprietários de terra, principalmente os grandes empresários que produziam gêneros agrícolas que tinham como objetivo a exportação. Diante desse contexto, fica evidente que a real intenção do governo era apenas manter a população rural em seus territórios evitando conflitos nas grandes cidades, sem, contudo, considerar os diversos fatores sociais e culturais que se agravava cada vez mais na zona rural.

Essa proposta era caracterizada como uma ideologia para a fixação dos sujeitos no campo, o currículo estava voltado para o trabalho na agricultura, pecuária e em algumas das atividades que fossem necessárias para o homem do campo, mas não considerava os demais conhecimentos que se faziam essenciais para a formação do aluno do campo, como os conhecimentos próprios que cada sujeito trazia a partir dos desafios e expectativas gerado pelos mesmos. Assim, essa proposta não refletia as dinâmicas das diversas relações entre a escola e a prática produtiva do campo.

Conforme Neto (2003) é no contexto político da Era Vargas que o Estado



brasileiro se organiza com as Forças Armadas, tendo como objetivo não deixarem de lado o projeto de Estado “autoritário, centralizador, empreendedor e promotor da modernização e da integração nacional”, buscando conciliar os interesses de vários setores da elite e os trabalhadores passavam a integrar no modo de produção vigente da época, observa-se então o interesse político e econômico. É nesse cenário que,

[...] se desenvolveu a ideologia da fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: 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. (NETO, 2003, p. 15)

O “ruralismo pedagógico” com essa ideia de fixação do homem do campo, não perpetuou por muitos anos devido aos descasos com os sujeitos do campo, além da ausência de professores que tivessem interesse em ministrar aulas na zona rural, essa proposta não correspondia aos anseios desta população. Podemos verificar os conteúdos que eram oferecidos para esses sujeitos, que

[..] segundo seus idealizadores, poderiam suprir as necessidades do homem do campo, devendo ser viabilizados a partir de um conteúdo que pudesse contar com as seguintes disciplinas, como apresentado por Ary Lex:

- a- **Higiene Rural:** alimentação; cuidados corporais; higiene doméstica; combate às moléstias;
- b- **Sociologia Rural:** que estudaria os principais problemas criados pela vida social do campo, a fim de que os professores pudessem interpretá-los e cooperar na sua solução;
- c- **Educação Rural:** ensino da leitura e da linguagem no meio rural; educação física; jogos e todos os ensinamentos através de centros de interesse rurais;
- d- **Atividades Rurais:** visando a estimular nos mestres a simpatia pelo campo, para que depois eles a transmitissem aos alunos (LEX, 1973, p. 250, apud NETO 2003, p. 16).

Assim, o ruralismo pedagógico tinha interesse que os sujeitos do campo se mantivessem em seus lugares de origem, a escola do contexto rural nunca foi uma prioridade para a classe dominante, os conteúdos que eram trabalhados quase sempre voltados para atender as necessidades dos setores industriais urbanos, além de terem um pequeno número de vagas ofertadas para as populações que necessitavam, deixando dessa forma muitos dos filhos dos agricultores fora desse



sistema educacional.

Pires (2012, p. 82) afirma que essa proposta serviu para “[...] esconder a preocupação com o seu esvaziamento populacional, o enfraquecimento social e político do patriarcalismo e a forte oposição, por parte dos agroexportadores, ao movimento progressista urbano”. Esse movimento foi apoiado pelas elites urbanas que defendiam ser preciso manter a fixação do camponês em seu local de origem, ou seja, o campo.

Diante dos diversos desafios e problemáticas gerados nesse contexto, principalmente, pela falta de interesse do governo em gerar políticas públicas que de fato atendessem as necessidades dos sujeitos que residiam nas zonas rurais, a educação sempre foi relegada para segundo plano. Assim,

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14).

De acordo com este paradigma os sujeitos do campo não necessitavam de uma educação mais elaborada, segundo LEITE (2002) não era intenção do governo que estes sujeitos adquirissem conhecimentos formais e na ideologia da elite, o povo do campo não precisavam de estudos para desempenhar suas atividades, o que configurava uma visão preconceituosa em relação a essa população.

Borges (2012, p. 110) diz que “vale não pensar em uma proposta de escola do campo, dentro de um ideário pedagógico pronto e fechado” pois segundo a autora é necessário refletir sobre as transformações que a sociedade vêm sofrendo para se pensar uma escola capaz de atender as necessidades da população do campo, considerando as diversas formas de trabalho e de subsistências dessa população.

O que se perpétua por longas décadas é um ensino fora dos padrões necessários para os sujeitos do campo, pois nos dias atuais, ainda encontramos em algumas regiões o mesmo padrão estabelecido para as escolas urbanas, não considerando os diversos conhecimentos e saberes que os sujeitos do campo possuem, além de não adaptar o currículo de acordo com cada especificidade, pois há de considerar, também, a questão geográfica.

O calendário escolar para a população do campo deve sofrer as modificações



conforme a necessidade, não prejudicando os alunos, bem como compreendendo os diversos desafios e expectativas que tanto professor quanto aluno enfrentam constantemente, principalmente as escolas que são localizadas mais distante da sede do município que é responsável por essa modalidade de ensino.

O governo não considerava estes fatores, o que influenciava ainda mais no descaso com esta modalidade de ensino, pois para eles o que estava imposto na época era o suficiente para suprir as necessidades desses alunos, uma visão preconceituosa e errônea, pois o homem do campo não necessita de um ensino pautado nos modelos de educação urbana, eles necessitam de uma educação pautada nos seus costumes, modos de viver, de trabalhar, que possibilite sua autonomia enquanto produtor de riqueza.

Segundo Costa (2012, p. 126), “[...] construir a Educação do Campo significa formar educadores do Campo para atuarem nos diferentes espaços educativos construindo um ambiente de participação que favoreçam um desenvolvimento coletivo”.

É importante salientar que quando havia escolas nas zonas rurais, essas na maioria das vezes se encontravam em situações de infraestruturas precárias e de difícil acesso. Assim, professores, crianças, jovens, e adultos tinham que caminhar horas para poder chegar a escola, o que dificultava ainda mais no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, pois além da rotina árdua deles terem que trabalhar ainda tinham que andar cerca de horas para chegar até a escola.

Assim, havia pouco investimento destinado a essa modalidade de ensino, a realidade era que muitos sujeitos do campo sabiam apenas assinar seu próprio nome, aumentando o contingente de pessoas analfabetas e/ou semianalfabetas na zona rural, pois a escola não conseguia atender de forma satisfatória essa população, seja pela escassez de vagas ou pela própria organização da escola que não se vinculava a cultura do campo. Portanto, essas populações sempre eram vistas com inferioridade, é nesse contexto que a educação rural foi sendo construída,

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (FERNANDES; MOLINA 2005, p.9).



Sendo assim, os estudos não tinham uma ligação direta com a vida de trabalho dos trabalhadores do campo, fazendo com que muitos desistissem da escola. Os conhecimentos produzidos nestas escolas estavam relacionados basicamente nas divisões de classes existentes, para os mais pobres uma educação mínima, para a classe dominante uma educação mais elaborada pautada principalmente, nas diferenças sociais. Com isso, a escola cumpre duas funções básicas, quando

[...]contribui para a formação da força de trabalho e para inculcação da ideologizada burguesia. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. [...] A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto, conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesia. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (SAVIANI, 2008, p. 26 e 27)

Portanto, a educação passa então a partir daí a servir a uma ideologia de diferenciação social para a classe dominante. Neste contexto, a educação rural era tratada com desprezo pelo fato de a mesma não possuir políticas públicas que favorecessem essa população. Assim,

A educação rural reivindicada pelos ruralistas não se restringia apenas à educação geral, mas buscava-se principalmente o ensino agrícola, dado que a modernização por que passava o campo implicava na necessidade de uma maior formação do contingente que precisava dedicar-se ao trabalho nesse setor (NETO, 2016, p.87).

Dessa forma, estes trabalhadores passaram a questionar seus direitos tanto nas questões sociais, políticas e, principalmente, na questão educacional embora estes tenham sido relegados pelo governo durante décadas. No entanto, estes sujeitos continuaram lutando por uma educação que respeitasse sua forma de organização e produção do trabalho na qual tivesse uma ligação direta com seus modos de vida e trabalho.

Desta forma, compreender a educação rural é mais que a relação entre atrasado e moderno, é buscar entender os anseios e necessidades que estes sujeitos possuem é luta por uma educação justa e de qualidade rompendo coma a ideologia do próprio sistema capitalista e da exploração do trabalho. Para Borges (2012, p.85) “a burguesia submeteu o campo à dominação da cidade. Criou várias cidades, aumentou maciçamente a população urbana em relação à campesina e, portanto, tirou



uma parte expressiva da população da vida rural”.

Todos esses fatores influenciaram e ainda influenciam o processo educativo dos sujeitos do campo, é necessário resgatar a história das lutas dessa classe trabalhadora, tanto no que diz respeito a luta pela terra como pela moradia, saúde, escola e, principalmente, pela superação da educação que estes povos foram submetidos durante muito tempo.

Esses acontecimentos se deram em função de não haver políticas públicas que favorecessem estes sujeitos que se situavam em contextos rurais. A Constituição de 1934, foi a primeira a abordar educação rural, que se constituía a partir do modelo de dominação da elite latifundiária. As constituições de 1937 e 1946 demonstram um novo direcionamento no poder das elites que passa do domínio da elite agrária para a elite industrial emergente. “Desse modo, mantém-se o modelo de educação rural, mas aperfeiçoa-se o sistema de subjugação, implantando-se o ensino agrícola, mas sob o controle do patronato (FERNANDES, 2011, p. 140)”.

Durante o período da Ditadura Militar (Constituição de 1967 e a emenda de 1969), esse sistema de exclusão é reforçado e provoca grandes conflitos no campo. Apenas com a nova Constituição de 1988 é que a educação se vislumbra como um direito, o que acaba se constituindo numa perspectiva de construção de uma educação voltada para atender as necessidades e interesses do povo do campo.

Os sujeitos do campo são todos aqueles que vivem nas zonas rurais produzindo dessa forma seu principal meio de sustento, ou seja, a sua própria produção de subsistências. Portanto, estes sujeitos passavam a partir daí a buscar seus direitos frente a uma sociedade capitalista que busca somente atender os interesses da elite, assim essa população passou a lutar por melhorias condições de vida, mesmo assim, somente no final da década de 1970 e início da década de 1980 quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST) se consolidou no Brasil como um movimento aguerrido e significativo na luta pela Reforma Agrária e tem cooperado para uma reflexão e uma prática de educação do campo “O MST nasceu da junção de outros movimentos que faziam oposição ou não viam com bons olhos a proposta de reforma agrária imposta pelo regime militar, principalmente na década de 1970 (FACCIO, 2012, p.199)”.

Com isso, a partir do MST na qual tinha por objetivo primordial de promover a



reforma agrária baseada na distribuição de forma mais justa das terras, para assim, realizar-se a sua função social e oferecendo ao agricultor a possibilidade de produzir e viver da terra. Embarcando nesse movimento alguns professores foram se unindo em busca de uma escola na qual visava uma educação que atendesse as expectativas que as populações do campo necessitavam, tinham por objetivo uma educação que fosse voltada e de acordo com a realidade das famílias que estavam inseridas nesse contexto. Portanto, alguns pais que tinham filhos estudantes, bem com os próprios agricultores que necessitavam de uma educação diferenciada se uniram nesse movimento.

Os agricultores, bem como seus filhos, buscam na escola uma aproximação entre o trabalho e os estudos, tendo em vista que maior parte dos filhos desses agricultores começam cedo sua jornada de trabalho ajudando seus pais na roça para assim colaborar no sustento familiar, ou seja, este movimento procurava a permanência dos alunos nessas escolas visto que a escola era o meio que podia oferecer a eles uma ligação entre as atividades práticas relativas ao trabalho como suporte para aprendizagem, fazendo assim um elo entre a vida de trabalho com a educação para se obter um melhor aprendizado, pois a aprendizagem se torna significativa quando se parte da realidade, do contexto que os sujeitos envolventes estão inseridos (FREIRE, 1996).

No Brasil, as escolas rurais foram implantadas, mas muitas não funcionavam por falta de estrutura, material e professores, pois o Estado brasileiro não se preocupava com a educação dos brasileiros do campo. Diante desta realidade, as lutas do MST, teve papel importante para se pensar uma nova proposta de educação para os filhos dos trabalhadores do campo.

Desta forma,

A luta dos Sem Terra pela escola foi iniciada porque o MST deu um formato à luta pela terra que a produziu como necessidade: luta das famílias, luta que incluiu também a dimensão dos assentamentos (enquanto novas comunidades do campo) em seu cotidiano. Por sua vez, o movimento histórico desta luta foi aos poucos redimensionando o lugar da escola em sua dinâmica: primeiro ela foi construída como um direito, e aos poucos ela vai sendo construída como um lugar onde também pode acontecer a formação do sujeito Sem Terra. A escola pública continua a ser vista como um direito, mas, hoje, Sem Terra que honre este nome é o que se sabe com direito e dever de estudar, exatamente porque sem compreender a realidade não é possível transformá-la, e tanto mais quando ela se apresenta de forma tão complexa como agora. (CALDART, 2001, p. 220)



A educação rural a partir desse contexto sofre grande influência do MST e começa a tomar novos rumos, por meio da organização dos trabalhadores rurais, o movimento passa a reivindicar cada vez mais melhorias nas questões educacionais, ou seja, a luta pela educação do campo se tornou permanente devido ao grande número de analfabetos na zona rural e de suas condições de vida.

Nesse contexto, ganham espaços nas agendas políticas de governos municipais, estaduais e do governo federal no Brasil a problemática do campo, que passou a abrir um canal de diálogo com o movimento. Os agricultores familiares não desistiram na busca de leis que fossem efetivadas visando a população do campo. “Durante muitos anos, o campo não foi uma prioridade para os governantes do nosso país. A falta de políticas públicas e de um sistema de educação teve como resultado grandes taxas de analfabetismo e boa parte da população foi considerada analfabetos funcionais [...] (FACCIO, 2012, p. 200)”.

Diante desse cenário as famílias sem-terra fizeram diversas mobilizações como objetivo de conquistar uma escola na qual valorizassem o desenvolvimento de uma educação que tivesse uma ligação direta com a vida desses agricultores que estavam inseridos nesse contexto camponês, valorizando assim as diversas culturas, crenças, valores e os próprios saberes existentes entre estes povos, viam na escola um lugar de inclusão e não o de exclusão, o que acabava por acontecer.

Considerando que no paradigma do ruralismo pedagógico, não existia diferenciação nos conteúdos aplicados para essa população, as práticas pedagógicas que eles usavam eram as mesmas utilizadas pelas escolas urbanas, nesse sentido, os professores juntamente com os pais preocupados com a vida escolar de seus filhos passam a lutar incansavelmente por meio de mobilizações. Com isso,

As famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar, lá no início da década de 80, foram as mães e professoras, depois os pais e algumas liderança do movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola, seja nos assentamentos já conquistados, seja ainda nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com a educação escolar no MST (CALDART, 2011, p.91).

Nessa perspectiva, a educação do campo proposta pelo movimento dos trabalhadores rurais, tinha a intensão de tornar a escola do campo capaz de fomentar



as discussões e os debates sobre todas as questões que permeiam a vida no rural numa proposta crítica de educação, onde a conotação política fosse o eixo norteador do fazer pedagógico.

Uma das propostas pedagógicas que o MST se inspirou foi a pedagogia da Alternância na qual “[...] brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiência de escola do campo em que o MST se inspirou. Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando (CALDART, 2011, p. 104)”. Essa pedagogia foi e é muito importante para as famílias rurais, pois ela busca integrar a escola, família e comunidade, fazendo com que os estudantes possam desenvolver suas experiências teóricas juntamente com sua prática de trabalho, assim eles conseguem participar de inúmeras atividades, bem como adquirir cada vez mais conhecimentos. Contudo,

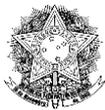
A pedagogia da alternância originou-se na Europa, na década de 1930. Contudo, desde o ano de 1915, o padre francês Abbé Granereau levantou a ideia de estabelecer uma educação escolar diferenciada para o meio rural. Filho de camponês, vivenciou as dificuldades do homem do campo e tinha um objetivo traçado: contribuir para a melhoria de vida dos camponeses (SANTOS, 2013, p.78).

A educação proposta pelo MST e apoiada por diversos segmentos da sociedade civil demonstra como a educação destinada à população do campo deve ser apresentada como uma possibilidade de emancipação política e social das comunidades do campo.

2.2 Educação do/no Campo

Abordar a Educação do Campo é, antes de mais nada, falar sobre as lutas dos movimentos sociais que ocorreram no Brasil, principalmente, através do MST. Essas lutas das classes trabalhadoras de camponeses ocorreram por uma sociedade que buscava seus direitos diante dos problemas existentes das classes menos favorecidas, que se tornavam cada vez mais excluídos e marginalizados frente aos seus direitos fundamentais.

Dessa forma o MST, como já citado anteriormente, buscava a luta pela terra, tendo em vista que esses agricultores têm uma relação muito particular com a terra onde estão inseridos. É importante salientarmos, também, a ligação da terra nesse momento, pois é uma forma de cultura e da própria educação para estes sujeitos, já



que somente assim iremos compreender o elo existente entre ambos. Pois,

A educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 12-13).

Com disso, podemos afirmar que o Brasil tem uma dívida histórica no que diz a respeito da Educação, principalmente quando se trata da educação oferecida para as populações do contexto rural, a mesma está assentada na desigualdade, pois a classe dominante se mantém pela exploração dos excluídos, seja na produção de bens, seja na construção de conhecimentos.

Podemos dizer que a educação numa proposta do campo é algo recente em nosso país, pois a mesma foi fruto das organizações e movimentos sociais. Sendo assim, “os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado (ARROYO; CALDART e MOLINA, 2011, p.14)”.

A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 205 diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Apesar da Constituição de 1988 proferir que a educação é direito de todos, isso na prática não acontece, pois, a população rural sempre sofreu com a falta da mesma, observando a Constituição podemos perceber que nela não existe um parágrafo específico tratando da educação para as populações situadas na zona rural.

É por meio dessas questões educacionais que os movimentos sociais procuraram novos rumos para a educação do campo, os anos de 1990 foi início de uma nova trajetória que os movimentos sociais iriam percorrer em busca de políticas públicas que favorecessem esses sujeitos que estavam inseridos no campo. No que diz respeito a Educação do Campo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 assegura que:

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar” (BRASIL, 1996, p. 21).

É no bojo dessas lutas que no ano de 1997, após um ano da LDB ser promulgada, se apresenta um artigo específico tratando a respeito da educação básica para a população rural e que tece uma discussão a respeito da Educação do Campo.

Essa ideia nasceu em julho de 1997, na realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no *campus* da Universidade de Brasília (UnB), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Assim, o ENERA foi um episódio importante para o caminho que vinha sendo construído para o paradigma da educação do campo.

É nesse contexto que surge uma luta para a mudança de paradigma a respeito da educação rural para educação do campo, ganhando mais força com os debates realizados na I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, que foi realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, “este evento foi uma espécie de “batismo coletivo” da luta dos movimentos sociais e das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 16) ”.

O enfoque principal nessa Conferência foi a respeito da garantia de que as pessoas situadas no meio rural tivessem acesso a uma educação de qualidade e que estivesse diretamente relacionada aos interesses de vida no campo, ou seja, que a educação fosse direcionada, de fato, para atender a essa população, diferenciando os conteúdos ensinados no campo, dos conteúdos que são ofertados para a população da zona urbana, pois estes sujeitos querem mais do que uma escola, querem uma educação que seja e esteja realmente de acordo com seus interesses.

A expressão educação básica carrega em si a luta popular pela ampliação da noção de escola pública: embora a legislação atual só garanta a



obrigatoriedade do ensino fundamental, já começa a ser incorporada em nossa cultura a ideia de que todos devem estudar, pelo menos até a conclusão do ensino médio, de que a educação infantil (zero a seis anos) também faz parte da ideia de escola, e de escola pública, dever do Estado (FERNANDES; CERIOLI e CALDART, 2011, p. 24).

Nesse mesmo ano foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que também contribuiu de forma positiva para a educação do campo no Brasil, visto que o programa é considerado uma conquista para os trabalhadores do campo, em especial os assentados de reforma agrária. Esse programa,

Tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados, quais sejam, o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural. Atua na perspectiva da ampliação das condições que fazem a consolidação da democracia (LACERDA; SANTOS, 2010, p. 23).

Desta forma, este programa nasceu em decorrência das lutas sociais que visava as relações entre trabalho e escola, e encontro com as expectativas dos moradores da zona rural. Tinha-se a preocupação com a forma de alfabetização que ocorria para as populações das áreas do campo, dando ênfase para a alfabetização e a educação de jovens e adultos, bem como, a garantia da formação de professores para atuar nas áreas de Reforma Agrária. Também era preocupação do PRONERA garantir aos assentados a escolaridade, formação profissional, produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários para essas populações.

Em 2001 é aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo pelo parecer 36/2001. Essas Diretrizes explicitam que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativista. O campo nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011. p. 176).

Neste sentido, a nova legislação considera importantes vários aspectos da vida no campo e reconhece o trabalhador rural como sujeito histórico e ativo de sua luta ao



reconhecer a diferenciação da escola do campo, como podemos identificar no Art. 2º, parágrafo único:

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, 2001, p. 22).

Dando continuidade nas lutas e nos movimentos sociais, em agosto de 2004 acontece a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Esse novo momento político tornou mais complexo os desafios e expandiu os parceiros da luta e do debate da Educação do Campo. Por meio dessa conferência foram denunciados alguns problemas, dos quais a população brasileira do campo vinha passando, dentre elas a falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens, a infraestrutura das escolas, a falta de profissionais que estivessem de fato preparados para atender essa população, os currículos que ainda não estavam de acordo com as suas necessidades, além do grande percentual de analfabetismo entre as mulheres do campo.

Portanto, devemos, antes de mais nada, conhecer quais são os sujeitos que fazem parte desse luta por uma educação do campo, pois se entende que a educação se faz a partir do diálogo entre seus diferentes sujeitos. Dessa forma, deve haver uma inclusão de todos os participantes desse processo, valorizando e respeitando os diversos saberes e as culturas existentes, porque estes sujeitos são “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais” (CALDART, 2011, p. 153).

É de suma importância entendermos quem são os sujeitos que fazem parte dessas lutas sociais por uma educação que seja do campo e no campo, pois essa população deve ser atendida por políticas de educação que os favoreçam nesses dois sentidos. De acordo com a autora, “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua vida, sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p. 149-150). Sendo assim, esse conceito é mais político



do que geográfico.

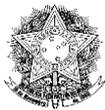
Os estudos sobre educação no campo têm surgido com frequência nas pautas que envolvem os desafios e problemáticas enfrentados neste contexto, com isso, vários trabalhos têm sido feitos para compreender como se dá esse processo educacional e também porque os estudantes do campo, principalmente, os da educação infantil e séries iniciais acabam sendo, em muitos dos casos, prejudicados em relação aos estudantes que moram na zona urbana. Alguns estudiosos dessa área buscam ao longo do tempo compreender essas situações que envolvem e atingem a população que estudam em escolas do Campo. Com isso,

A problemática da educação no Brasil tem sido amplamente discutida a partir das últimas décadas, sobretudo no que diz respeito às técnicas e aos conteúdos aplicados na escola. A educação do trabalhador rural ou a educação efetivamente destinada aos moradores do campo têm acompanhado essa discussão, não só por parte do poder público, mas também por parte dos movimentos sociais (NETO; BEZERRA 2001, p. 101).

A educação do campo sofre alterações em seu processo histórico devido à migração de várias pessoas oriundas de culturas diversas em busca de melhores condições de trabalhos, os sujeitos do campo lutam diariamente para que suas origens sejam mantidas. Dessa forma, a escola precisa estar preparada para receber a comunidade e buscar melhores soluções para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, bem como, saber trabalhar com os diversos tipos de conteúdo que precisam ser aplicados para estes alunos. Entendemos que cada comunidade e escola do campo tem suas próprias peculiaridades e que o ensino/conteúdo deve ser ensinados de acordo com a demanda de cada escola, uma vez que estes alunos, principalmente, os da educação básica acabam sendo prejudicados por não terem materiais necessários e de acordo com a sua localidade.

Entende-se que não é relegar os conteúdos, métodos e técnicas que envolve o ensino, mas o professor deve levar em consideração todos os sujeitos envolventes neste trabalho, para ter um feedback no processo de ensino e aprendizagem.

[...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. [...] O campo tem sua singularidade, sua vida e a educação no campo, portanto não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mais reconhecer que há uma forma diferente de



viver a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomarmos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligara o conteúdo escolar é outro (FREITAS, 2011 apud, MOLINA; SÁ, 2010 p. 40).

Faz-se necessário refletir sobre a prática educativa que está ao nosso redor e buscar entender o que leva, na maioria das vezes, o desinteresse por parte dos alunos que nela estão inseridos. É compreender se a escola está preparada para atender essa população ou não, pois, na maioria das vezes os alunos acabam não tendo interesse em seus estudos por pensar que os conhecimentos adquiridos não servirão para si.

Por isso o professor, bem como, todo o corpo escolar deve estar atento ao tipo de ensino apresentado na escola e saber como lidar com estes sujeitos, considerando que estes enfrentam grandes desafios em suas vidas diárias. Já que a maioria das escolas do campo não está próxima das casas dos alunos e estes encaram grandes percursos e batalhas para poder chegar em suas escolas.

Portanto, o professor deve ser o motivador deste processo e saber relacionar os conteúdos à vida sociais e culturais destes alunos que ali estão inseridos, buscando através dos estudos uma melhor condição de vida e que possam mudar sua própria realidade. Os sujeitos conseguem ampliar sua visão de mundo, tornando-se ativos/críticos perante a sociedade. Neste sentido, o professor que pretende trabalhar nessa área deve estar preparado para as mudanças. Desta forma:

O professor que chega ao assentamento, oriundo de uma cultura urbana, pode se escolher entre o desafio de apreender as relações que se passam no espaço do assentamento rural ou a acomodação diante dos desafios impostos pela realidade desconhecida. Quando se afirma que a práxis manifesta-se no cotidiano de escolas de assentamentos, salienta-se que muitos professores estão empenhados na criação de atividades pedagógicas que não estejam descoladas do contexto vivido pelos alunos. Para isto, o professor enfrenta os vazios de sua formação pedagógica, tendo em vista que o currículo desenvolvido nos cursos de formação de professores, em sua maioria, privilegia o contexto das relações urbanas (SOUZA, 2006, p. 47).

Há cerca de décadas vem se discutindo a respeito de uma educação do campo que esteja propícia aos moradores dessas localidades, algumas de assentamentos agrários, uma educação que promova sua autonomia. Todavia, poucos foram os resultados encontrados pelas pesquisas já realizadas, precisa haver uma mudança de efetivação de proposta no chão da escola para que esta educação, de fato, possa



alcançar seus objetivos.

A educação do campo tem algumas necessidades específicas como identificar as demandas das populações que ali estão inseridas e articular suas ações, promovendo algumas ações para a construção de políticas públicas para o desenvolvimento no campo. É saber articular atos para promover o acesso e permanência das povoações que estudam nas escolas do campo e construir um currículo diferenciado que considere as especificidades destes alunos que estudam nestas escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A proposta de Educação do Campo assenta-se na valorização dos tempos da aprendizagem (escolares, luta social, familiares); dos espaços da sala de aula, do assentamento e acampamento e da produção agrícola, além do espaço das relações sociais (estabelecida entre os próprios sem-terra, entre os alunos e professores, entre os grupos coletivos, grupos de jovens, produção etc.) e centralmente, das relações sociais desenvolvidas nos diferentes tempos e espaço (SOUZA, 2006, p. 79).

Desta forma, podemos compreender que a proposta de Educação do Campo está voltada, principalmente, para a valorização dos tempos de aprendizagens dos sujeitos envolventes e aos espaços da sala de aula que ocupam. Em muitas escolas do Campo os alunos acabam estudando de forma conjunta, ou seja, as salas são, na maioria das vezes, multisseriadas² e isso prejudica o processo de aprendizagem destes alunos devido à forma como é organizada.

Sendo assim, os alunos que estudam em escolas do campo têm os mesmos direitos dos alunos que estudam em escolas urbanas, portanto, deve ser oferecidos para estes sujeitos condições adequadas de estudos, tanto no que diz respeito aos benefícios materiais quanto sociais. Deve haver sala de aula para cada turma, materiais didáticos pedagógicos, livros de acordo com sua realidade, professores preparados e capacitados para trabalhar com os alunos do campo, e também oferecer momentos de lazer para que se tenha uma educação de qualidade, pautada nos princípios de autonomia e emancipação, sendo este, um processo essencial da vida do homem do campo.

A sala multisseriada poderia ser bem eficaz se os professores pudessem contar com os recursos necessários, apoio pedagógico, professor de apoio, curso de

² Salas mutisseriadas, composta com alunos de diversas series ou anos, com diferentes níveis de aprendizagem.



formação inicial e continuada, além de condições de infraestrutura e material pedagógico.

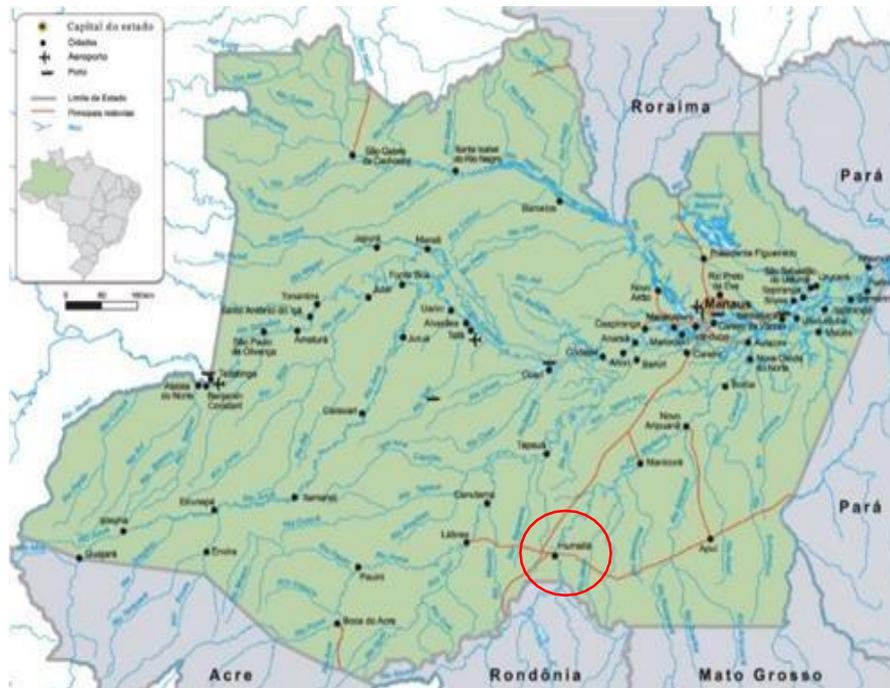
Portanto, podemos fazer uma diferenciação entre a educação do campo e a educação rural, sendo que a educação rural, como já mencionado anteriormente, sempre era vista como uma educação que atendesse a uma classe social que vivia sempre em constante atraso. Ela tinha a responsabilidade de formar os alunos em agricultores voltados exclusivamente para seu contexto de vida, sem se preocupar com outras dimensões como a infraestrutura e as questões políticas e culturais. Em contrapartida, é que surge o movimento da Educação do Campo que é voltada para a mudança, a construção da autonomia desses sujeitos, considerando a valorização dos seus saberes e da sua cultura.

2.3 Educação do Campo no Amazonas

O Amazonas está localizado na região norte do país e de acordo com os dados do IBGE (2010), possui 62 municípios, incluindo a capital Manaus. Os municípios que fazem parte do estado, exceto a capital, são chamados de “interior”, no entanto, para as pessoas que residem nesses municípios é considerado “interior” as pessoas que vivem no contexto rural. Conforme a figura abaixo, podemos visualizar que o Amazonas é cercado por rios e igarapés, tendo a BR 174, que liga Manaus ao estado de Roraima e alguns países da América do Sul, e apenas a BR 319 (Porto Velho – Manaus) como via terrestre, ligando a Capital para as outras regiões do Brasil. No entanto, essa rodovia encontra-se em situação de difícil acesso, principalmente, em épocas de chuva.



Figura 1- Mapa do Estado do Amazonas.



Fonte: Guia Geográfico, 2019.

A educação do campo no Amazonas, assim como, no Brasil, passou por diversas transformações, considerando o contexto, político, geográfico, econômico, social e cultural. O processo histórico da Educação, no geral, é pensado sob a perspectiva de uma visão preconceituosa, em que todos os estudantes são iguais. Esse pensamento é tido com base na ideia hegemônica, não considerando os diferentes sujeitos que fazem parte do processo educacional, nas diversas formas de ensinar e aprender, e desconsiderando os locais onde vivem, como esses estudantes que enfrentam sua jornada para chegar até a escola. Na realidade, é uma visão pensada e elaborada tão e somente para as populações que residem nas zonas urbanas.

Pensar o estado do Amazonas, é refletir sobre uma diversidade multifacetada que não se restringindo na divisão urbano e rural, pois o contexto rural do território amazonense não se configura como um espaço hegemônico, mas “[...] como um conjunto de espaços, que podem até ter similaridades e sofrer influências dos mesmos fatores, mas que não deixam de ser únicas à sua maneira” (FAS; UNICEF, 2017, p. 13).



De acordo com Tavares (2018, p. 81) “todas as ações políticas, sociais e pedagógicas são organizadas e planejadas mediante a visão urbana”, em que os principais interessados não fazem parte nem da construção do currículo, ficando à mercê de seus direitos legais. A classe trabalhadora e os sujeitos que moram nos contextos rurais ficam sempre relegados às políticas governamentais que possuem interesses políticos e econômicos distantes das realidades rurais, não se preocupando em formar indivíduos pensantes. Como podemos verificar,

[...] o contexto amazônico é marcado pelo movimento de mudanças constantes sejam elas políticas, econômicas, sociais, culturais, imputando novas condições de vida ao habitante da região. Isso implica, reconhecer e respeitar a diversidade de sujeitos que protagonizam esse conglomerado cultural. No entanto, as mudanças se constituíram por uma ocupação/invasão de modo a ignorar a existência da população local, desconhecendo suas experiências, e modos de vida (TAVARES, 2018, p. 82).

Assim, fica nítido que essas ações educacionais são pensadas e elaboradas com interesses e objetivos econômicos, não considerando as questões regionais, nem os sujeitos e as suas necessidades, haja vista que existe uma diversidade cultural imensa na região amazônica, e os estudantes enfrentam diversos desafios em suas vidas, seja por meio do trabalho, seja por questões sociais, políticas e até mesmo econômica.

Quando pensei em estudar sobre educação do campo, logo compreendi que esse tema apesar de ser muito discutido por diversos autores, na prática, pouco se concretiza, pois, a ideologia burguesa não tem nenhum interesse em ampliar os conhecimentos para todos, embora a lei especifique isso. A realidade ainda é pautada na exclusão, e isso precisa mudar através da organização e da luta dos trabalhadores do campo no enfrentamento das políticas governamentais que visam apenas o lucro, sem considerar os direitos da população do campo, com o intuito de mantê-los oprimidos e explorando cada vez mais sua mão de obra.

A região Amazônica é marcada por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciam diretamente a escola, principalmente, em se tratando das escolas do campo, pois nessa região há um grande número de escolas situadas nesse contexto.

É válido mencionar que o desenvolvimento dessa região ocorreu através de confrontos e conflitos a partir de meados do século XVII, com intenção de ocupação



e exploração do território amazônico, tendo em vista que essa terra ainda era pouco ocupada. No entanto, essa ocupação acabou por gerar inúmeros prejuízos para a região, especialmente, no que diz respeito à questão indígena, sendo expulsos de suas terras e tendo que trabalhar para os seus “senhores”, submetidos a trabalhos escravos.

Essas ocupações ocorreram de diversas maneiras, muitos projetos foram elaborados por quem não tinha o mínimo de conhecimento sobre a região, ou seja, os próprios nativos foram os que mais sofreram com essas transformações no cenário Amazônico. Devidos aos impactos causados ao ambiente do homem, que ali já estava inserido, ocorreram inúmeros massacres aos indígenas e outros foram submetidos a situações de escravidão em seu próprio território.

A partir de Oliveira (1988) buscou-se entender, de maneira breve, algumas mudanças que ocorreram no cenário Amazônico a partir do século XVII. A autora traz quatro momentos significativos que ocorreram na história e que influenciaram no processo de ocupação desse território. No primeiro momento ocorreu a Expansão portuguesa, sendo possível destacar que:

[...] quando os índios que viviam de uma economia de subsistência e de comércio intertribal passaram a defrontar-se com uma economia de produção para um mercado externo, com a escravização de sua gente, com a ação catequizadora dos missionários e com a perda dos seus valores culturais. Esse movimento de expansão alterou as fronteiras de Portugal na Amazônia e deu origem ao processo de destribalização e deculturação indígena (OLIVEIRA, A., 1988, p. 67).

Diante desse cenário, podemos compreender o processo de dominação portuguesa que houve em relação às populações indígenas. Estes sujeitos tiveram que enfrentar diversos desafios para sua subsistência em seus territórios, tendo que vender sua mão de obra, se sujeitando as formas e padrões de vida do “homem branco”, sendo catequizados como se não soubessem de nada, não considerando seu modo de viver e sua ligação com a natureza. Vale destacar que os indígenas também fazem parte do processo educacional do campo e uma vez que seus modos de vida, valores, crenças, costumes são violados, estes sofrem por ter que se adaptar as questões impostas a eles.

Assim, podemos afirmar que essa forma de dominação evidencia as mudanças culturais ocorridas na região. As ações religiosas missionárias tiveram grande impacto na vida desses indígenas, uma vez que são submetidos a essa forma de dominação,



levando-os a submergir sua própria forma de pensar, de sentir e agir mediante a imposição dos missionários. Dessa forma, os indígenas serviam de condutores para estes sujeitos que estavam adentrando em seus territórios, pois os portugueses não tinham um mínimo de conhecimento sobre estas terras e como os indígenas as conheciam muito bem, foram alvos para eles.

O segundo momento ocorreu no século XVIII.

Ação de Francisco Xavier de Mendonça Furtado quando foi posta em prática na Amazônia, a política pombalina. Nesse período as aldeias missionárias deram origem às cidades e vilas da Amazônia e a pressão para aportuguesamento e integração do índio à sociedade colonial tornou-se maior (OLIVEIRA, A., 1988, p. 67).

Portanto, esse segundo momento comprova o agravamento das modificações advindas de expressão da autoridade desempenhada por uma política posta na região de forma impositiva, visando a concretização e hegemonia de poder dos portugueses na região amazônica. Segundo OLIVEIRA (1988), essa política tinha como objetivo a demarcação de limites, acabando com as forças que os missionários tinham. No entanto, em 1755, Marques de Pombal teve que tomar algumas medidas, como a criação da Capitania de São José do Rio Negro, miscigenação entre índios e portugueses, com a finalidade de “civilizar” o indígena e povoar a região, determinação para transformar as povoações e aldeias em vilas, além de receberem denominações portuguesas. Dessa maneira, os indígenas sofreram grandes perdas em sua identidade e na sua própria autonomia.

O terceiro momento ocorreu no século XIX, o qual se originou pelo ciclo da borracha. Assim, a:

Expansão causada pela procura da borracha, quando a Amazônia começa a perder sua face indígena diante do grande fluxo migratório em decorrência do desenvolvimento da indústria da borracha. Nessa época o índio passa a deixar de ser a mão de obra essencial e é desalojado violentamente de seu território. Crescem também as fronteiras do Brasil com a anexação do Acre. Além disso, esse processo de expansão criou um aumento demográfico para a região Amazônica (OLIVEIRA, A., 1988, p. 67, 68).

Neste contexto, é possível analisar que da mesma forma, como nos momentos anteriores, muitas foram as mudanças ocorridas nesse período da expansão da borracha, sendo um dos maiores problemas relacionados à própria expulsão dos indígenas de suas terras pelos motivos da extração da borracha, além de outros



produtos que estas terras ofereciam, como é o caso do óleo de copaíba, castanha-do-pará entre outros, ocorrendo, dessa maneira, uma desorganização social, cultural e religiosa. A Amazônia sempre foi uma região muito rica em relação às suas terras e há uma cobiça muito grande por esse território, principalmente, por países estrangeiros. Por fim, o último período que ocorreu no século XX foi:

Ação das políticas desenvolvimentistas para a Amazônia, inauguradas nos anos 1960, quando a região passou a comunicar-se, via terrestre com o Centro-Sul, em especial com a Capital Federal que, naquela época, foi transferida para Brasília. Com essas políticas iniciou-se a mais forte investida de expansão interna na área Amazônica, liderada por grandes grupos empresariais (OLIVEIRA, A., 1988, p. 68).

É importante salientar esses períodos de ocupação da região amazônica, pois foram momentos históricos para a região, políticas estratégicas de integração da Amazônia. Por isso, é mais que compreender, é entender os grandes impactos que estes processos tiveram e têm na vida dos sujeitos que se situam em contextos rurais, como é o caso das populações indígenas, dos ribeirinhos, dos assentados entre outros.

No Amazonas, um dos marcos foi a implantação Zona Franca de Manaus, que tinha como objetivo buscar novas rendas locais. O deputado Francisco Pereira da Silva apresentou o Projeto de Lei nº 1.310 de 23.10.1951, à Câmara dos Deputados, uma proposta para criar em Manaus um porto franco. Posteriormente, tal projeto, recebeu a emenda do deputado Maurício Joppert, que se constituiu na Lei de nº 3.173, de 6 de junho de 1957, transformando o que seria porto em Zona Franca de Manaus. Apesar de sua regulamentação ter ocorrido pelo Decreto nº 47.754, de 2 de fevereiro de 1960, a Zona Franca passou a vigorar de modo efetivo, por meio do Decreto-lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, ao ser estabelecida sua reestruturação (SERÁFICO; SERÁFICO, 2005).

Considerando esses marcos históricos, conseguimos compreender como o modelo capitalista desenvolvido no Amazonas e muitas situações conflituosas fizeram com que a população local não ficasse satisfeita com esse processo de exploração, sendo estes sujeitos marginalizados pelos fatores sociais, políticos e econômicos, havendo muita pobreza. Dessa forma, esse modelo se configurou no verdadeiro descaso com os trabalhadores, gerando a desigualdade social, mudando a qualidade de vida e bem-estar desses trabalhadores que vendiam sua mão de obra para



conseguir sobreviver nessa nova sociedade implantada. Os valores antes tidos, que era em função da terra, já não se encontravam mais presentes.

A escola é a grande prejudicada por esses fatores, especialmente, as escolas situadas nos contextos rurais, os ribeirinhos, indígenas e os demais sofrem grande impacto na escola, uma vez que o currículo escolar é elaborado e pensando para as pessoas que se encontram nos centros urbanos. Se na capital as coisas já são de difícil acesso, imagina as cidades que ficam distantes da capital, sofrem ainda mais, pois as populações que vivem às margens do rio e das estradas acabam tendo um maior prejuízo.

Essas situações advêm de uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção mercadológica e urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepção das populações que vivem e são do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades (HAGE, 2010, p.28).

Outro ponto a se destacar é que as escolas do campo no Amazonas se configuram na sua maior parte por salas de aulas multisseriadas, sofrem por falta de políticas públicas que, por sua vez, geram processos de exclusão dos sujeitos que estão inseridos dentro desse contexto educacional. Portanto, os desafios enfrentados por estudantes e professores são inúmeros, tendo uma educação descontextualizada em relação aos seus trabalhos e práticas sociais.

No Amazonas, como nas demais regiões brasileiras, é necessário a valorização da diversidade, a autonomia, o respeito com os mais diferentes sujeitos e uma educação pautada nos princípios próprios de cada localidade, em que homens e mulheres possam estar conectados com os diversos saberes construídos pela humanidade, visto que a partir disso haverá uma educação que contribua para a construção do bem comum de todos.

O Diário Oficial do Estado do Amazonas publicou o Decreto nº 14.078, em 19 de julho de 1991, que dispõe sobre a estrutura organizacional do Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM). O então governador, Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, usando de suas atribuições conferidas pelo item X, artigo 54 da Constituição Estadual, considerando o artigo 3º, 25 e 32 da Lei nº 2032, de 02 de maio de 1991, que dispõe sobre a Reorganização da Administração do Estado, autorizam o Chefe



do Poder Executivo a reestruturar os órgãos e entidades da Administração Estadual, fixando seus cargos em comissão de Assistência Direta e Gratificações de Função, assim como, a extinguir aqueles desnecessários à nova estrutura, decretou:

Art. 1º – O Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM) é uma entidade autárquica, criada pela lei 1.469 de 19 de novembro de 1981, com personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, com sede em Manaus e jurisdição em todo o território Estadual.

Art. 2º O Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM) tem por finalidade, coordenar e avaliar os programas educativos, articulados com os programas de outros setores econômicos e sociais, voltados para o meio rural (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS, 1991, p. 15).

Algumas políticas educacionais foram criadas no Amazonas através da Universidade Federal do Amazonas no final da década de 1990 e início da década de 2000.

Desde o final da década de 1990 e início da década de 2000, há evidências de um movimento que se manifestou inicialmente no contexto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no âmbito da Faculdade de Educação (FACED), quando se apresentou ao Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE) a possibilidade de se construir um caminho na perspectiva da Educação do Campo para atender jovens e adultos, trabalhadores rurais, por meio de projetos em assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (TAVARES, 2018, p. 117).

De acordo com a autora, posteriormente, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) também fez parte desse processo educacional. Esta desenvolveu parcerias com o INCRA e o PRONERA para atender aos trabalhadores das áreas de assentamentos de Reforma Agrária.

Outros programas foram criados através das Universidades Federal e Estadual do Amazonas que contribuíram para a educação no contexto rural, sendo eles: “O Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas”, que foi elaborado no ano de 1999, numa primeira versão, cuja finalidade seria atender a alfabetização de jovens e adultos, e a escolarização do Ensino Fundamental para monitores que deveriam atuar em 31 assentamentos rurais no Estado do Amazonas.

No entanto, esse projeto não se consolidou em 1999, por diversos fatores. As atividades iniciaram em 3 de dezembro de 2001, por meio de reuniões entre as



equipes do INCRA, representando o PRONERA, e da Universidade Federal do Amazonas representada pelo Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE), da Faculdade de Educação, enquanto executor das atividades pertinentes ao Convênio com a finalidade de planejar a implementação do projeto.

O segundo Projeto “Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas” foi firmado pelo Convênio entre UFAM/ INCRA/ PRONERA (2004). O terceiro projeto foi o “Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Práticas Pedagógicas”, realizado em convênio com a UFAM/FNDE/MEC/Secadi, em parcerias com a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC) e 24 Secretarias Municipais do Estado do Amazonas. Foi a primeira experiência da UFAM/FACED na formação de professores (as) na perspectiva da Educação do Campo (TAVARES, 2018).

Houve também no ano de 2007 o “I Seminário de Formação do Professor do Campo”, que foi organizado por Evandro Ghedin e Heloísa da Silva Borges, se concretizando nas dependências da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), na cidade de Manaus-Amazonas, nos dias 5, 6 e 7 de janeiro de 2007, tendo como objetivo:

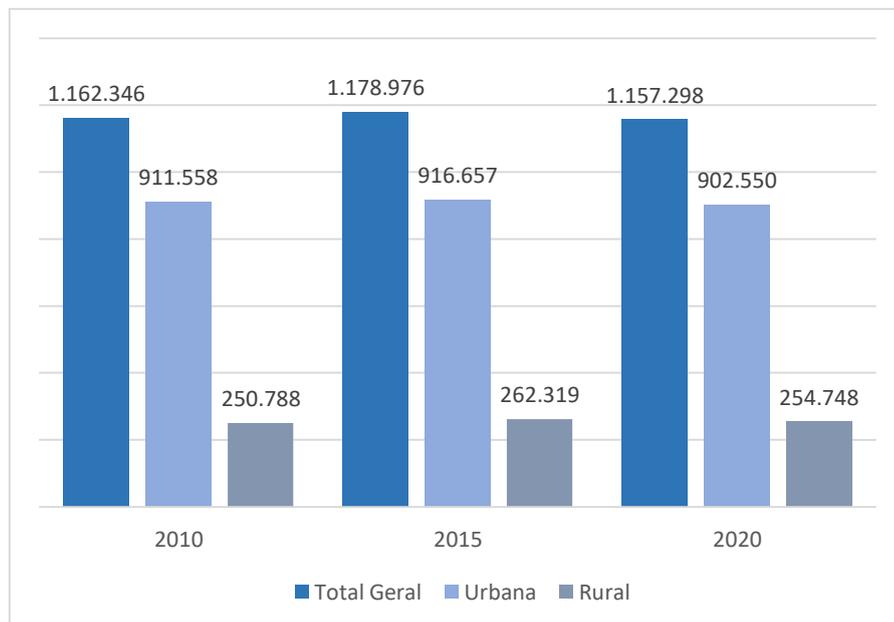
Proporcionar aos agricultores e seus filhos os instrumentos necessários que favoreçam a interpretação do mundo contemporâneo, conjugando o processo educativo com os interesses e condições de vida dos trabalhadores, com vista à formação de sua cidadania, através da formação acadêmica na universidade (GHEDIN E BORGES, 2007, p. 7).

Nota-se que vários projetos e cursos foram realizados no Estado do Amazonas de modo a contribuir com a educação do e no campo para as populações que se localizam em contextos rurais. Mesmo sendo grandes os desafios enfrentados para a organização e elaboração de projetos, há uma preocupação por parte dos professores universitários em relação às formas como a educação do campo vem se concretizando, muitas das vezes desfavorecendo os sujeitos que fazem parte dessa educação. A intenção é que esses sujeitos não sejam excluídos e desvalorizados por parte da sociedade capitalista, principalmente, em se tratando das políticas públicas, que não devem estar apenas no papel, mas devem se concretizar na prática dos sujeitos do e no campo, e não apenas para o campo.



Atualmente, educação básica no estado do Amazonas se caracteriza por possuir um elevado número de escolas de pequeno porte, com o número máximo de 50 alunos matriculados, a sua grande maioria estão localizadas na zona rural, quase sempre com uma estrutura física e pedagógica extremamente deficitária. Conforme dados do Inep (2021) podemos observar a dinâmica das matrículas em 2010, 2015 e 2020.

Gráfico 1. – Matrículas da Educação Básica-Amazonas



Fonte: Inep (2021)

Podemos verificar que a maioria das matrículas estão concentradas na zona urbana, considerando que a maioria da população do estado do Amazonas se encontram na sede dos municípios, com uma densidade populacional de 79,17%, aproximadamente 2.755.490 milhões de habitantes, na zona rural a densidade fica entorno de 20,83% com um total de 728.495 mil habitantes (UNIBANCO, 2017).

A grande preocupação deve ser em relação a diminuição de matrículas a partir de 2015, tanto na zona urbana como na zona rural, isso pode estar relacionado com as condições de vida da população e a falta de compromisso político com a educação no Brasil. Pois,

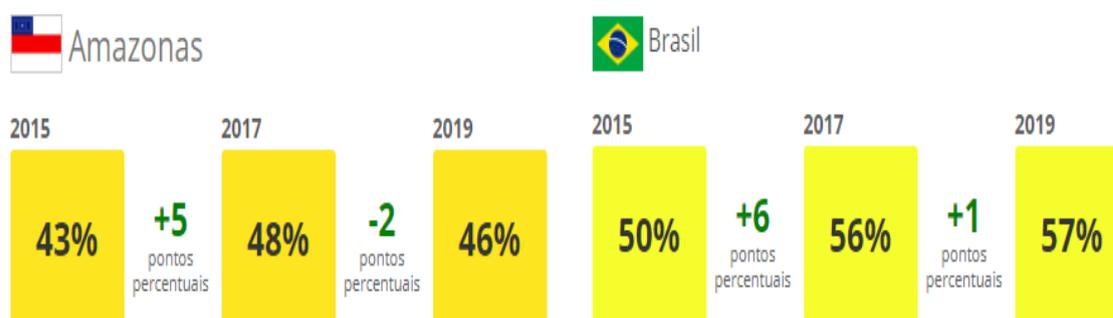
Apesar de uma forte mobilização da sociedade civil, a Educação brasileira teve pouco espaço entre as prioridades nacionais desde a aprovação do PNE, que entre outras conquistas, reconheceu e deu contornos legais à enorme urgência dos desafios brasileiros em suas 20 metas, da Primeira



Infância à universidade, da gestão ao financiamento. Um dos grandes entraves ao seu cumprimento foi a falta de um projeto estratégico para que ele se concretizasse. Embora seja uma das políticas que mais possa contribuir para um desenvolvimento sustentável do País, a Educação como um todo (e ainda menos o PNE, em particular) não teve o protagonismo esperado nos debates que marcaram a corrida presidencial e de governos estaduais em 2018 (CRUZ; MONTEIRO, 2019, p.8).

Esse cenário educacional se apresenta em praticamente todo o país, que a partir de 2015 o Brasil apresenta um cenário de crescimento na competência de aprendizagem por etapa, no entanto, podemos verificar que em 2017 o Brasil apresenta um crescimento muito pequeno, apenas 1%, o que demonstra uma situação preocupante se considerarmos a necessidade de avançar na questão da qualidade socialmente referenciada de educação para todos.

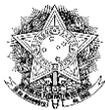
Figura 2 – Dados da educação no Amazonas-Brasil



Fonte: QEdu, 2021

Como podemos constatar a situação do Amazonas ainda é mais preocupante, considerando uma defasagem de -2% na avaliação das competências por etapa da educação básica. Esse cenário é ainda mais devastador em relação a educação do campo, pois a problemática de infraestrutura física e pedagógica ainda persistem na maioria das escolas localizadas na zona rural.

Esse cenário se reflete na condição de vida e profissão do professor das escolas localizadas no contexto rural, seja pelas condições de vida na qual muitos professores precisam se deslocar das suas residências para morarem nas comunidades, sem as mínimas condições, na maioria das vezes esses professores moram na própria escola.



Além disso, ainda presenciamos professores sem formação inicial adequada para trabalhar na educação básica, são os chamados professores “leigos” ou professores trabalham fora da sua área de formação. Isso compromete a qualidade da educação destinada a população do campo. Outro ponto que nevrálgico está relacionado a contratação de professores, em muitos municípios essa contratação está atrelada as questões políticas locais e isso compromete de forma negativa o desenvolvimento da educação do campo.

De acordo com Vasconcelos (2017, p. 96),

[...] a instabilidade na carreira repercutia nas formas de participação do professorado nos rumos da profissão, participação que se tornava limitada ao ponto de interferir na liberdade de expressão dos professores. A admissão docente, via processo de indicação, sofria interferência político-partidária, significando um elemento de negação à participação docente nas decisões da comunidade e na própria carreira.

Como já foi demonstrado, houve vários programas destinadas a educação do campo, mas a grande maioria não estava alinhado na perspectiva de formar sujeitos protagonista da sua própria história. Pois,

[...] verificamos que a maioria dos programas incorporados no estado do Amazonas a partir de 1982 tinham como princípio básico o desenvolvimento de ações para a superação do analfabetismo, das condições precárias de ensino e da ausência de formação específica dos professores da educação do campo. Porém, muitos destes programas estavam relacionados com setores da economia e por isso acabavam fragilizando os princípios de valorização e respeito as especificidades e necessidades das comunidades rurais (2020, p.60).

Entretanto, alguns projetos da educação foram financiados por setores econômicos do governo federal que tinha a intensão de impor uma transformação no mundo rural, seja no âmbito econômico, político e/ou geográfico, utilizando a escola como uma ferramenta de sustentação para um consenso da população da zona rural, isso demonstra como a educação não é neutra.

A imposição do capital nesses espaços rurais, vem modificando o modo de vida dessa população, principalmente com a inserção da agropecuária, da extração de madeiras e do agronegócio com o propósito de incorporar a região amazônica no processo produtivo do capitalismo.



A interferência direta do capital na produção da educação, descaracteriza a educação do campo como ferramenta de construção da autonomia e do protagonismo dos sujeitos do campo. Neste sentido, é necessário pensar uma escola do campo que valorize os conhecimentos, a organização social, política e cultural dos povos do campo, assim

[...] um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: [é] articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento (MOLINA; FREITAS 2011, p. 27).

Há de se considerar a diversidade de saberes, conhecimentos, vivências dos atores da educação do campo para, de fato, propor e efetivar políticas públicas que alcance a proposta de uma educação transformadora e libertadora para toda a população do campo.

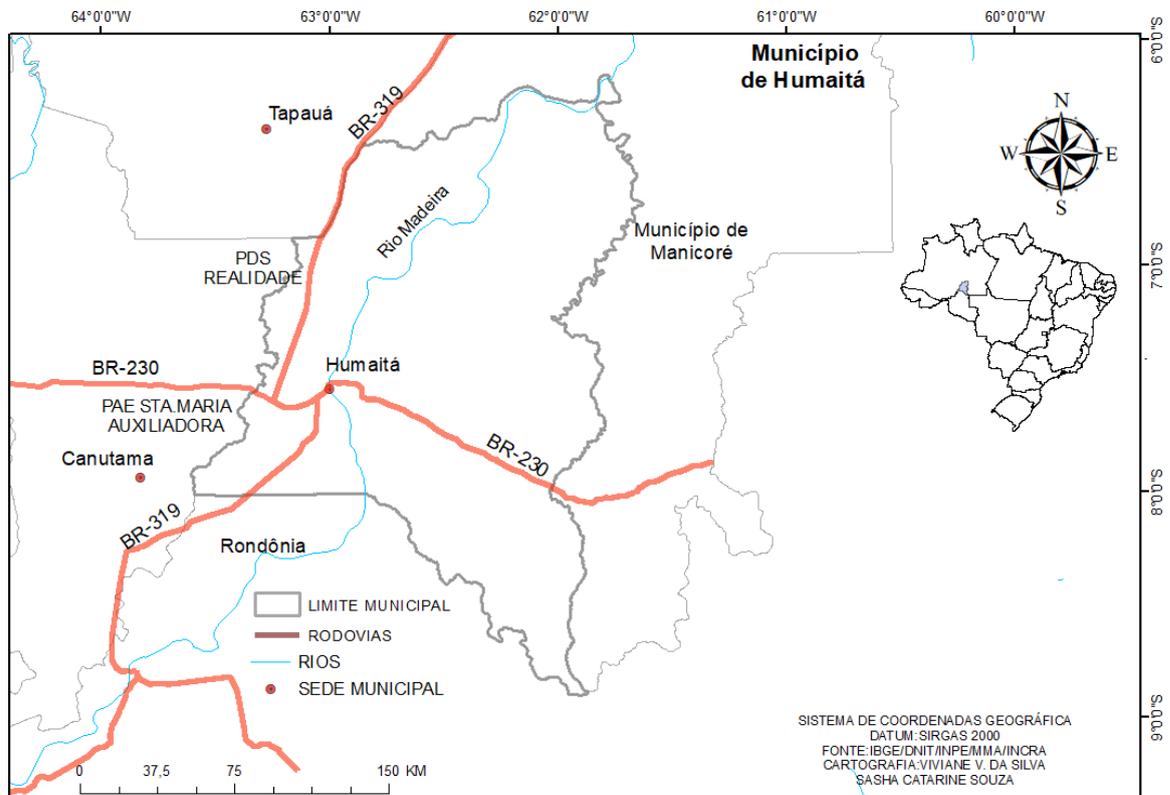
2.4 Educação do Campo no município de Humaitá-AM

O município de Humaitá, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), está localizado no sul do Estado do Amazonas à margem esquerda do rio Madeira, com uma área territorial de 33.129,131 km², possui um bioma peculiar da região amazônica. Sua população de acordo com o último censo em 2010 era de 44.227, sua população estimada em 2019 era de 55.080 habitantes.

O município limita-se ao norte com o município de Tapauá, ao sul com o Estado de Rondônia, a leste com o município de Manicoré e ao oeste com o município de Lábrea. Encontra-se distante da capital do Estado (Manaus) 600 km, por linha reta; 680 km pela BR 319, quando em condições de tráfego; 730 km, por via aérea, e 935 km, por via fluvial. Portanto, possui extensa área territorial, conforme características geográficas apresentadas no mapa a seguir.



Mapa 1 - Mapa de Humaitá- AM



Fonte: Paula; Nogueira (2021)

O município de Humaitá, criado pelo Decreto nº 31, em 4 de fevereiro de 1890, assinado pelo então governador do Estado do Amazonas, Augusto Ximenes de Villeroy, ocupa uma área de um milhão de metros quadrados, que foi doada pelo Sr. Comendador José Francisco Monteiro. Com a criação do município, suas terras foram desmembradas do município de Manicoré. Na época de sua criação, Humaitá era um dos mais extensos territórios do Amazonas, contudo, perdeu parte de suas terras com a criação do município de Porto Velho, hoje, capital do Estado de Rondônia (ALMEIDA, 2005).

O fundador de Humaitá foi o Sr. José Francisco Monteiro, nascido na cidade do Porto, em Portugal, comerciante vindo do Maranhão que se estabeleceu a alguns quilômetros, rio acima, da que é hoje a cidade de Humaitá, em uma área à margem do Rio Madeira, a que denominou de Pasto Grande. O vilarejo era constantemente atacado pelos índios Parintintin que habitavam essa região (ALMEIDA, 2005).



Em 1869, toda a propriedade de Pasto Grande foi vítima, por três noites seguidas, de intensos ataques indígenas, cujas principais armas eram centenas de flechas disparadas de todas as partes, o que levou os seringueiros do Comendador Monteiro a lhe fazerem uma proposta de mudança para outro local que oferecesse maior segurança, caso contrário, eles o abandonariam. Aceita a proposta, no dia 14 de maio de 1869, desceram rio abaixo e, ao cair da tarde, aportaram em um local alto, com boa visibilidade tanto para o lado direito quanto para o esquerdo e ali passaram a noite (ALMEIDA, 2005).

No dia seguinte, 15 de maio, o Sr. Monteiro e seus acompanhantes desembarcaram e, certos de que aquele local oferecia as condições exigíveis, ali se estabeleceram. Por ter, o comendador Monteiro, desembarcado naquele local, no dia 15 de maio de 1869, essa data é considerada como a da fundação da cidade (ALMEIDA, 2005).

Para Almeida (2005, p. 32), o nome Humaitá, foi dado ao local pelo Comendador Monteiro em memória à vitória dos brasileiros na batalha de Humaitá na guerra do Paraguai. Mas é, também, uma palavra de origem indígena, (hu=negro; ma=agora; itá=pedra) cujo significado é “a pedra agora é preta”.

Em relação à educação pública, atualmente o município conta com 12 escolas municipais e 09 escolas estaduais, na zona urbana, e na área rural 58. Possui ainda 02 universidades públicas: o Núcleo de Ensino Superior de Humaitá – NESHUM/UEA e o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, 01 Instituto Federal do Amazonas - IFAM, que oferece o ensino técnico; 05 instituições privadas, sendo que uma oferece o Ensino Fundamental e Médio, uma educação infantil e ensino fundamental e três somente a Educação Infantil.

Com isso, pretendemos mostrar um breve cenário a respeito da educação do campo no município de Humaitá-AM, ou seja, buscaremos compreender como se organizam as escolas dos contextos rurais, bem como, analisar quais foram os avanços e retrocessos da educação do campo no município.

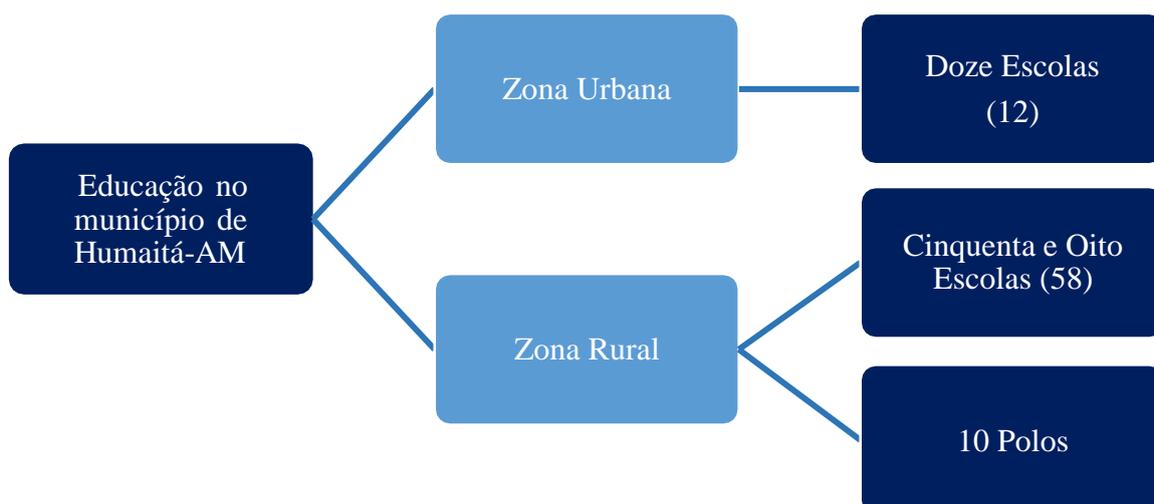
A educação do campo no município de Humaitá-AM fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ou seja, os assuntos administrativos, pedagógicos e de infraestrutura ficam todos a cargo da SEMED. De acordo com os dados que obtivemos no ano de 2019, a Secretaria ainda está elaborando uma



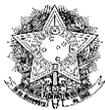
proposta pedagógica que seja voltada para as populações do campo no município.

Nesse sentido, todos os assuntos pertinentes a escola para os sujeitos que residem em contextos rurais é de âmbito dessa Secretaria. Dessa forma, o transporte escolar, merendar escolar, lotação de professores, recursos financeiros e formação de professor é coordenado pela SEMED, mas é válido frisar que o IEAA/UFAM sempre está em parceria com essa instituição por meio de cursos de capacitação para os professores.

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no segundo semestre do ano de 2019, a mesma é responsável por doze (12) escolas situadas na zona urbana, e cinquenta e oito (58) na zona rural, que são divididas por polos. De acordo com os dados apresentados pela pesquisadora Franco (2018), identificou-se uma queda no número de escolas, pois no ano de 2015 foram sessenta e oito (68); em 2016, sessenta (60) escolas, mas de acordo com Paula (2017) havia 59 escolas. É possível identificar a queda no número de escolas do campo em 2019 e um aumento significativo nos números de alunos matriculados na zona rural, se comparado com os dados apresentados por Franco (2018)³. Conforme o organograma abaixo, podemos observar a distribuição das escolas no município de Humaitá-AM.



³Verificar dados na tese intitulada <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21370/2/Zilda%20G1%C3%A1lucia%20Elias%20Franco.pdf>



Nesse sentido, podemos observar que o município de Humaitá é responsável ao todo por 70 escolas, sendo que estão divididas em zonas rurais e urbanas. Nota-se que as escolas rurais têm um total maior que as escolas urbanas. Em relação às escolas que ficam situadas na zona urbana, de certa forma, têm um maior privilégio, haja vista que seus problemas podem ser melhores solucionados, uma vez que os representantes urbanos como os gestores, professores, pais, secretaria de educação têm um maior contato por estarem na mesma localidade.

A educação do campo no município de Humaitá-AM apresenta muitas dificuldades, por causa de inúmeros fatores como a ausência de propostas pedagógicas para atender essa população, a distância a ser percorrida tanto por via terrestre quanto fluvial, as escolas que estão situadas nas estradas na época da chuva têm o acesso mais difícil, devido à estrada não ser asfaltada, como é o caso das escolas situadas na BR 230 (Transamazônica) e a Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos, que fica situada na BR 319 (Porto Velho –Manaus), o alvo dessa pesquisa. Na tabela abaixo segue a quantidade de escolas que é dividida por polos e a quantidade de alunos que estudam em cada polo, considerando o ano 2019-2020

Tabela 1 - Número de escolas localizadas no campo no município de Humaitá – 2019-2020

Ano	Polos	Polo I	Polo II	Polo III	Polo IV	Polo V	Polo VI	Polo VII	Polo VIII	Polo IX	Polo X	Total
2019	Nº de Escolas	7	8	5	7	5	1	7	4	7	7	58
	Nº de alunos	118	333	275	210	321	175	312	407	458	907	3.516
2020	Nº de Escolas	6	6	5	5	5	1	7	4	7	7	53
	Nº de alunos	77	317	217	171	269	129	243	344	356	892	3.015

Fonte: Semed/Humaitá (2021)

As escolas rurais são divididas por polos e cada polo tem um supervisor para coordenar as questões administrativas pedagógicas e de infraestrutura. No entanto, estes supervisores não possuem formação na área pedagógica, conforme os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, o que dificulta as orientações aos professores da escola do campo. Por isso,

[...] o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas



socioeducativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino (LIBÂNEO, 2000, p. 31).

De acordo com Libâneo (2000), o trabalho do pedagogo é de extrema importância não só no campo escolar, mas nas diversas esferas da educação, seja no planejamento, na coordenação e na supervisão do processo educativo.

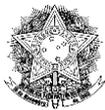
Esse estudo também nos mostrou, mesmo que parcialmente, como são organizadas essas escolas, principalmente, nesses últimos 7 anos. Vale aqui destacar que a SEMED não possui um histórico a respeito da educação do campo. Quando foi perguntado a Secretaria Municipal de Educação se havia algum documento que pudesse mostrar melhor como funcionavam os trabalhos nessas escolas a mesma alegou que *“não tinha devido a queima de arquivo da gestão anterior o que dificulta qualquer trabalho que esteja relacionado a essa temática que é de extrema importância”* (Supervisor3). Isso demonstra que a política acaba interferindo diretamente na educação dentro do município de Humaitá-AM, como é o caso de outros lugares do Brasil. Esses documentos são essências para estudos que foram e estão sendo construídos em relação a essa temática, isso ajuda a compreender e a entender os desafios, avanços e as possíveis contribuições nesse meio educacional.

Neste sentido, cabe a gestão cuidar e zelar pelos documentos vinculados à educação, seja pedagógico, administrativo, infraestrutura, etc. Cabe à gestão elaborar um plano para a melhor utilização dos diversos recursos que são destinados à educação. Assim, os dados coletados aqui foram a partir da gestão atual que se encontra na administração da Secretaria Municipal de Educação. No quadro abaixo, encontram-se os nomes das escolas das zonas rurais, os polos de cada uma e sua localidade.



Quadro 1: Demonstrativo das Escolas distribuídas por polos.

Polos	Escolas	Localidades	Nº de alunos
I	Edmee Brasil	Mirari- Rio Madeira	36
	Santo Antônio	Ilha do Tambaqui	22
	Aurea Stela Mariúba Marques	Barreira do Tambaqui	11
	Nossa Senhora das Dores	Flexal- Rio Madeira	11
	São Miguel	Barro Vermelho	11
	São Jorge	Paraíso Grande	19
II	Escolas	Localidades	Nº de alunos
	Santa Rosa	Santa Rosa – Rio Madeira	127
	Domingos Ribeiro	Namour- Rio Madeira	28
	São Miguel	São Miguel – Rio Madeira	123
	Nossa Senhora Aparecida	Puruzinho – Rio Madeira	29
	Santa Rita	Pacoval – Rio Madeira	14
Joaquim Gomes	Lago de Três Casas	08	
III	Escolas	Localidades	Nº de alunos
	João da Cruz	Muanense	192
	Júlio da Mota	Pirapitinga	41
	Helena Sofia	Escapole	12
	Santa Luzia	Retiro	21
Claudino Coelho de Castro	Cintra	09	
IV	Escolas	Localidades	Nº de alunos
	São João Bosco	Carará - Rio Madeira	94
	Nossa Senhora Aparecida	Tabuleta - Rio Madeira	13
	São Roque	Vila de Carapanatuba	31
	Santa Rita	Lago de Carapanatuba	20
Irmã Clara Jacob	Prainha	25	
V	Escolas	Localidades	Nº de alunos
	Maria do Carmo Ferreira	Santa Luiza - Lago Antônio	121
	São Francisco	São Francisco- Lago Antônio	42
	Igarapé Grande	Betel - Lago do Antônio	31
	Manoel Tiago Ferreira	Indianópolis	93
São Bernardino	Vila Riça – Lago do Antônio	34	
VI	Escolas	Localidades	Nº de alunos
Osmarina Melo de Oliveira	Tapuru - Rio Madeira	175	
VII	Escolas	Localidades	Nº de alunos
	Marly Lobato Nery	Bom Futuro	76
	Jefferson Peres	Vila Nova dos Baianos	14
	São Raimundo/Paraná	Paraná do São Raimundo	19
	São Raimundo/ Raimundo	São Raimundo	15
	Pe. Luiz Bernardes	Descanso	99
	Didi Breves	Terra Preta - Lago do Acará	06
José Menezes Tiúba	Santa Civita - Lago do Acará	83	
VIII	Escolas	Localidades	Nº de alunos:
	São Domingos Sávio	Distrito de Auxiliadora	346
	Bom Samaritano	Santa fé	25
	Dom Bosco	Escondido - Rio Marmelo	20
Santa Luiza	Santa Luzia	16	
IX	Escolas	Localidades	Nº de alunos
	Cristo Rei	Cristo Rei - Lago Uruapiara	280
	São Benedito	Jacundá - Lago Uruapiara	44
	Santa Barbará	Santa Maria- Lago Uruapiara	17
	Jesus de Nazaré	Santo Antônio – Lago- Uruapiara	20
Divino Espirito Santo	Novo Centenário -	30	



	Nossa Senhora do Rosário	Floresta	51
	São Francisco	Centro Comercial	16
X	Escolas	Localidades	Nº de alunos
	Manoel de Oliveira Santos	Realidade – BR 319, km 100	477
	Catarinos	BR 319, km 200 (Humaitá- Manaus)	14
	Marluce Lobato Carvalho de Souza	BR 230, km 40 (Humaitá - Lábrea)	104
	Marluce Lobato Carvalho de Souza anexo	BR 230, km 70 (Humaitá - Lábrea)	40
	Maicizinho	BR 230, km 45 (Humaitá - Apuí)	42
	José de Souza Mota	BR 230, km 19 (Humaitá - Apuí)	90
	Antonieta Ataíde	BR 319, km 55 (Humaitá – PV)	140

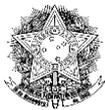
Fonte: Smed/Humaitá (2020)

Portanto, conforme os dados acima, podemos constatar que o maior número de alunos se encontra na escola do assentamento rural conhecido como “Realidade”, que está localizada no polo X (escola da estrada). Esse assentamento é constituído por uma população diversificada, oriundas de diversos lugares do Brasil, que vem para essa localidade em busca de terra, trabalho e melhorias de vidas, sendo isso constatado quando realizei o Trabalho de Conclusão de Curso nessa localidade.

No que diz respeito ao transporte, de acordo com a SEMED, tem-se 83 transportes fluviais (voadeiras, barcos, rabeta) e 17 terrestres (kombi e ônibus), totalizando 100 transportes, que são utilizados diariamente pelos alunos das escolas do campo e que necessitam deles para poderem chegar à escola. Apesar de alguns não garantirem a segurança total dos alunos, esses são os únicos meios de transportes que a SEMED disponibiliza para estes alunos fazerem seus trajetos dia após dia.

É possível observar, ao sentar na orla da cidade ou andar a passeio, que nem todas as crianças que fazem o trajeto fluvial (voadeira) utilizam coletes salva-vidas, atravessando um rio extremamente perigoso como o Rio Madeira.

As escolas das zonas rurais do município de Humaitá/AM variam muito em relação a sua estrutura física, algumas são de alvenaria e aparentam uma boa estrutura física, porém, as salas de aulas acabam sendo pequenas para a quantidade de alunos que se possuem. Já outras são de madeiras, algumas dessas não apresentam boa estrutura física, estão em situações bem precárias, necessitando de reformas urgentes, pois tem caso de alunos que já caíram nos buracos existentes em algumas escolas. As escolas que ficam às margens do rio são as que mais sofrem impactos, tanto no que diz respeito a sua estrutura física



quanto a questão pedagógica, devido ao acesso ser mais difícil. A figura 1, a seguir, ilustra as características descritas em duas escolas do campo.

Figura 2 - Salas de aula de escolas do campo construídas em madeira e em alvenaria.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Em relação à merenda escolar pode-se observar durante algumas das atividades desenvolvidas nas escolas do campo de que a merenda escolar não é suficiente para a quantidade de alunos em algumas das comunidades, principalmente, as que ficam mais distantes da cidade de Humaitá/AM. Segundo as informações que a SEMED nos disponibilizou, a distribuição dos alimentos para a escola só ocorre uma vez ao mês, quando os supervisores vão fazer o acompanhamento mensal.

É importante também destacar que quando perguntado em relação à merenda escolar, um dos supervisores disse que *“a merenda que vai são na maioria das vezes introdução de enlatados por causa do armazenamento que em muitas escolas não tem como organizar, já na cidade são variadas essa alimentação para os alunos”* (Supervisor 1). Na fala podemos perceber que esses alunos acabam introduzindo muito a alimentação enlatada, o que não faz bem para a saúde e para o desenvolvimento dos alunos. Como preconiza o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O emprego da alimentação saudável e adequada, que compreende o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura e as tradições alimentares, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento dos alunos em conformidade com a sua faixa etária, sexo e atividade física e o seu estado de saúde, inclusive para os que necessitam de atenção específica (BRASIL, 2008, p. 19).

Com relação aos livros didáticos que são disponibilizados para as escolas da zona rural no município de Humaitá/AM, tem-se que a cada três anos são enviados



livros da coleção Girassol para os alunos do 1º ao 5º ano. Apesar de a informação ter sido dada pela SEMED (2019) foi possível perceber que outros livros são destinados às escolas rurais. As demais séries estudam com os mesmos livros que os alunos das escolas da zona urbana, mas vale ressaltar que esses livros não são suficientes para todos os alunos.

Podemos perceber que não existe um planejamento antecipado para a distribuição dos livros didáticos na SEMED, muitos livros permanecem na sede ano após ano, sem armazenamento adequado e sendo danificado com a ação do tempo. Isso demonstra um descaso com os recursos financeiros que são utilizados para a aquisição desse material, além do prejuízo pedagógico que causa no desenvolvimento do processo educativo à população do campo.

Um dos projetos criados para a população do campo no município de Humaitá-AM foi o projeto Balsa escola, cujo nome é Escola Municipal Rural Osmarina Melo de Oliveira e fica localizada no Rio Madeira. Esse projeto foi desenvolvido pelo Prefeito José Sidinei Lobo, mais conhecido como DEDEI, tendo como seu vice-prefeito Herivâneo Vieira de Oliveira e a Secretária Municipal de Educação, professora Jucineth de Jesus S. de Oliveira. A referida escola foi inaugurada no dia 13 de agosto de 2016, no último mandato do referido prefeito.

Esse projeto tinha como objetivo primeiro atender as demandas de alunos das comunidades de Perseverança, Marilândia, Miriti, Lavras, Trapiche, Canteiro do Caiarí, Caiarí, São Rafael, São Sebastião do Tapuru, Ilha do Tapuru, Santa Maria, Santa Augusta, São Domingos e Arroizal, pois no ano de 2014 o município de Humaitá-AM sofreu modificações em relação ao fenômeno da natureza, ocorrendo a maior enchente do Rio Madeira, que inundou muitas casas na cidade, assim como, muitas comunidades que ficam à margem do rio. Essas supracitadas foram as que mais tiveram impactos e as escolas foram destruídas. O acesso à escola se tornava impossível de se realizar e os alunos acabaram sendo prejudicados por esse acontecimento.

Um outro objetivo que este projeto oferecia era acabar com as salas de aulas multisseriadas nessas comunidades, haja vista que nessas comunidades citadas as turmas de jardim I e II, e as séries iniciais do Ensino fundamental I eram todas juntas, o que acabava dificultando o processo tanto de ensino do professor quanto o de aprendizagem dos alunos. Assim, com a chegada da balsa escolar as turmas



multisseriadas foram extintas e passou-se a oferecer estudos conforme a seriação, desde as turmas de educação infantil até o ensino fundamental II. As aulas nessa balsa ocorrem de maneira integral e são divididas em duas etapas. “O “projeto” de tempo integral na Balsa Escola foi iniciado a partir da criação de um espaço escolar dentro da embarcação, porém sem a elaboração de um currículo pensado com toda a comunidade escolar (FRANCO, 2020, p.13)

No município de Humaitá fica evidente a característica de educação destinada à população do campo, pois são poucas as escolas urbanas. Contudo, presenciamos um discurso muito forte baseado na perspectiva da educação urbana em detrimento à educação do campo.

3 DEBATER PARTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas têm como intuito assegurar ou estabelecer determinados direitos a população e são instituídas pelos governos (federal, estadual ou municipal) em acordo com a Constituição Federal. Porém, como já é conhecido por muitos pesquisadores, historicamente o direito a educação foi negligenciado para grande parte da população brasileira. É por isso que nesta seção, faremos uma breve reflexão a respeito das políticas públicas de educação para o meio rural numa tentativa de nos aproximarmos, mesmo que superficialmente, da crítica a esta temática.

3.1 Políticas de educação para o território rural

As políticas públicas de educação para o território rural surgiram das análises e crítica as diversas problemáticas vivenciadas nas escolas rurais, ou na ausência destas escolas no meio rural. Diante de uma necessidade evidente de oferta, de qualificação profissional e de melhoria das condições de ensino: infraestrutura, transporte, saneamento básico, dentre outros.

Para Costa, Rodrigues e Costa (2019, p. 139) a política deve ser compreendida:

[...] enquanto uma trajetória em relação ao contexto histórico, social e cultural. Não se reduz a algo estático, mas que tem caráter dinâmico, movimenta-se, interpreta, reinventa, interfere, infere, produz ações,



sujeitos, atos, identidades. [...] Por isso, a importância de se compreender que sujeitos/atores/organizações/movimentos contribuíram para a produção de políticas e programas para a educação do campo em um contexto considerado democrático participativo.

Contudo, as primeiras políticas de educação para o território rural se pautavam nos modelos de educação rural que começou a surgir por volta do século XIX (educação do patronato) e século XX (meados de 1930). Modelo de educação que tomava como reflexo o processo de mundialização da economia e de industrialização no Brasil e que tinha como fundamento a ideia assistencialista de educação⁴.

Vasconcelos (2017) corrobora com esta afirmativa à medida que aponta, no processo de instituição de políticas de educação para o meio rural, a ausência de contextualização das políticas as necessidades dos povos do campo. Necessidades que não eram levadas em consideração. Ações tomadas sem o crivo da prática, da experiência, mas que se forjavam em gabinetes por pessoas que não (de)tinham conhecimento da realidade (local e regional) para o qual os projetos e ações eram desenvolvidos.

Havia, portanto, um grande distanciamento entre as ações promovidas pelo Governo e a realidade de cada povo e de cada localidade. Esse distanciamento, no decorrer dos anos, deu início a diversos movimentos que buscavam aproximar a escola a comunidade (rural). Como afirma Costa, Rodrigues e Costa (2019), no Brasil há uma diversidade cultural muito grande, com cidades e comunidades localizadas em diversos contextos rurais e

[...] cada localidade possui costumes e cultura diferente e enfrentam dificuldades peculiares, como por exemplo, a enchente dos rios, vazantes, verão severo etc. [Portanto] ao pensarmos em diferentes realidades vem à tona a necessidade de uma educação contextualizada como parte das necessidades específicas dos povos dos diferentes campos (COSTA; RODRIGUES; COSTA, 2019, p. 140, 141).

⁴ A concepção assistencialista de educação reforçava a marginalização e discriminação as pessoas e grupos residentes nas áreas rurais à medida que enfatizava a importância de promover políticas para suprir as necessidades, deficiências e diferenças do ensino, sem com isso considerar medidas de superação das desigualdades sociais.



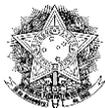
É por isso que os movimentos sociais populares do campo deram início a um processo de “luta” pela instituição de políticas de garantia do direito a educação contextualizada com as necessidades de cada povo e de cada região, dando assim abertura a instituição de ações específicas para a educação no território rural. Porém, grande parte das políticas públicas criadas especificamente para “atender” as necessidades da educação em território rural surgiu a partir do início do século XXI (anos 2000).

Desde os anos de 1990 já existia o “Movimento da Educação do Campo” cujo marco foi a organização de eventos, como o “I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, e a I Conferência Nacional por uma Escola Básica do Campo, em 1998”. Enfim, as décadas finais de 1990 e início dos anos 2000 foi, portanto, o período em que as reivindicações dos movimentos sociais pela instituição de políticas de educação para o território rural se intensificaram e se expandiram em âmbito nacional, processo que deu origem a diversas ações.

Dentre as ações, políticas e programas desenvolvidos a partir deste período, vale ressaltar a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA, portaria nº 10/98 de 1998), a instituição da Articulação Nacional por uma Educação do Campo (1998), as lutas sindicais, as influências desses movimentos nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), nas Diretrizes da Educação do Campo, de 2002, na produção de livros e coletâneas, dentre outras medidas.

Assim, fica evidente a importância da atuação popular para a criação de políticas de educação em território rural no início dos anos 2000, visando aproximar a escola a comunidade de maneira a contextualizar o ensino as necessidades de cada região e de cada povo. Vasconcelos (2017, p. 89), ainda afirma que foi “[...] a partir da atuação dos movimentos sociais e sindicais [que] houve um reconhecimento legal e social das necessidades dos povos do campo e de sua diversidade”.

A instituição de políticas públicas no âmbito da educação para o território rural foi pautada nas reivindicações dos movimentos sociais. Contexto de busca de diálogo entre teoria e prática, governos e os representantes dos movimentos sociais, no estabelecimento de diretrizes para o funcionamento das escolas, na disponibilização de recursos e na implementação de projetos e programas de viabilização do acesso a educação básica e também superior em território rural.



Retomando ao âmbito das políticas públicas, citaremos brevemente algumas leis, decretos e resoluções que foram criadas para atender as reivindicações dos movimentos em prol da educação para o território rural a partir do ano de 2002 no Brasil, por ser este um dos períodos de maior relevância na implementação de medidas legais de amparo a educação e as escolas localizadas nos territórios rurais do nosso país.

Tabela 1: políticas públicas que amparam a educação para o território rural no Brasil a partir dos anos 2000 (século XXI)

a) Resoluções CNE/CEB Nº 01/2002 que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.
b) Resoluções CNE/CEB Nº 02/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
c) Resoluções CNE/CEB Nº 04/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reconhece a Educação do Campo como modalidade específica, e ainda define a identidade da escola do campo.
d) Parecer CNE/CEB Nº 1/2006 que reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.
e) Decreto Nº 7.352/2010 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
f) Portaria MEC Nº 86, 01 de fevereiro de 2013 que institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.
g) Lei Nº 12.695/2012 que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do PDDE; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.
h) Lei nº 12.960/ 2014 (Presidência República) que altera o art. 28 da LDB para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
i) Resolução/CD/FNDE Nº 32, de 2 de agosto de 2013 que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE a escolas públicas [...] localizadas no campo que tenham estudantes matriculados nas escolas de educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.

Fonte 1: com base em Vasconcelos (2017).

Na tabela 1 observamos que ainda são poucas as políticas para a educação no território rural. Observamos ainda que o período de tempo entre a instituição de uma política e outra é grande e decorre do processo de mobilização dos movimentos



sociais. Outro fator relevante é que estes aparatos do estado foram implementados a pouco mais de uma década, os tornando incipientes e carentes de atenção especial.

Como aponta Vasconcelos (2017), a legislação não garante concepções e práticas capazes de transformar a realidade. Para que haja transformações significativas as mudanças precisam ser estruturais, construídas historicamente a partir da mobilização social, da efetivação das políticas, da valorização da identidade, dos saberes e cultura dos povos que vivem nestes espaços.

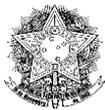
Entretanto, é de suma importância a legislação no sentido de garantir o direito que todos tem à educação. Sendo assim, a mobilização social na implementação das legislações é evidente, como considera Santos e Silva (2016, p. 3), por ser “embriões de democratização, socialização de poder, superação de desafios, afirmação de identidades e seres humanos preocupados com o fortalecimento de ambientes coletivos”.

Ainda nos referindo as legislações, as Resoluções CNE/CEB Nº 01/2002 que estabelece as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), evidência a identidade das escolas do campo e dos povos do campo:

Parágrafo único. 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.1).

Na resolução também é apontado as diversidades: política, de saberes, de culturas, de ambientes, de gênero, geração e etnia nos territórios rurais. Enquanto isso, nas Resoluções CNE/CEB Nº 04/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), têm-se o reconhecimento da Educação do Campo como uma modalidade de ensino e também o reconhecimento da importância do seu financiamento.

Ainda no desenrolar destas ações, achamos importante citar algumas políticas e programas complementares de atendimento a educação básica que também considera (ou deve considerar), mesmo que de modo superficial, as necessidades e especificidades da educação nas escolas rurais, como:



- **O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)**, criado em 2007. O programa foi organizado com o objetivo de viabilizar a criação de cursos superiores em Licenciatura em Educação do Campo, para com isso promover a formação de professores(as) para atuar nas escolas do campo (educação básica). A instituição deste programa ocorreu através de parcerias entre Instituições públicas de Ensino Superior e sinalizou um reconhecimento inicial a respeito da necessidade de se formar professores(as) para atuar nas escolas dos territórios rurais. “Este programa, enquanto política pública, contribui para o debate em torno das questões educacionais que devem ser, com seriedade, amplamente discutidas pelo governo brasileiro (SANTOS; SILVA, 2016, p. 140)”.
- **O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)**, instituído pela Lei nº 10. 880 de 2004 e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa foi criado com o objetivo de assegurar aos estudantes, principalmente os estudantes das áreas rurais, o acesso e permanência dos mesmos na escola⁵ (BRASIL, 2004). No transporte escolar, os veículos utilizados precisam estar em acordo com as legislações vigentes, além de atender aos dispositivos do Código de Trânsito Brasileiro, Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, que trata sobre as normas de condução de veículos em via terrestre e/ou em água (BRASIL, 2012). Fator muito importante, tendo em vista que no Amazonas o meio de transporte fluvial ainda é muito utilizado devido a sua geografia.
- **O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**, teve origem na “Campanha de Merenda Escolar” do ano de 1955 (Decreto nº 37.106 de 31 de março de 1955). A Campanha tinha como objetivo proporcionar e/ou facilitar a alimentação do escolar, por meio do barateamento dos produtos e sua aquisição, na criação de cantinas escolares, dentre outras medidas (BRASIL, 1955). O nome “Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)” foi

⁵ Art. 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei. Redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009 (BRASIL, 2009, s/p).



adotado no ano de 1979 e desde 1998 é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como dever do Estado estabelecido pelo artigo 208 da Constituição Federal. De acordo com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009:

Art. 4º O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (BRASIL, 2009, s/p).

Os recursos destinados ao programa devem ser repassados aos estados, municípios, ao Distrito Federal e as Instituições Federais de ensino, de acordo com o que é estabelecido na Constituição Federal de 1988 e nas disposições da Lei nº 11.947/09, atendendo as todas as instituições de educação, inclusive as situadas em território rural.

- **O PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)**, criado no ano de 2007 pelo Ministério da Educação e apresentado como um plano executivo pautado em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. O plano busca por meio de suas ações integrar diversos programas que envolvem as mais diversas etapas, níveis e modalidades de educação no Brasil. Além disso, o PDE é composto por mais de 40 programas, acordo com Haddad (2008, p. 8),

[...] está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro.

Com isso, o PDE se torna um plano que a partir de uma perspectiva sistêmica e integrada de educação, busca dar seguimento as legislações educacionais articulando-as ao desenvolvimento econômico do país, por meio de medidas que se realizam em nível local, regional e nacional.



- **O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)**, criado em 2007, reúne em um só indicador os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O indicador é utilizado para calcular a probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes, operando como um instrumento que implica as escolas e redes de ensino a funcionarem com taxas baixas de reprovação, a não ser que esta tenha impacto positivo no aprendizado (FERNANDES, 2007). Contudo, existe uma grande discussão a respeito dos fatores que interferem no Ideb das escolas do campo. Fatores que se relacionam a infraestrutura, ao transporte escolar, a rotatividade dos professores(as), formação inicial e continuada frágil, dentre outros fatores que merecem estudos aprofundados.
- **O Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)**, é um mecanismo de redistribuição de recursos vinculados à educação básica visando beneficiar todas as etapas de ensino. O Fundeb “[...] contribui para a redução das desigualdades educacionais existentes estabelecendo maior equidade na distribuição dos recursos disponíveis no âmbito das esferas de governo (MANUAL DE ORIENTAÇÃO; FUNDEB, 2021, p. 10)”. O Fundo é considerado especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, e composto por cerca de vinte e sete fundos provenientes de impostos e de transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme disposto no artigo 212 da Constituição Federal de 1988.
- **O Pró-Conselho (Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação)**, de acordo com o Ministério da Educação, tem como objetivo qualificar gestores e técnicos das secretarias municipais de educação, além da sociedade civil, para que possam atuar nas ações pedagógicas escolares em relação as legislações e aos mecanismos de financiamento do governo. Os conselhos municipais servem para articular e mediar as demandas educacionais existentes – exercendo as funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora. O seu principal objetivo seria estimular a criação de novos conselhos e fortalecer os já existentes.



Ressaltamos que para alcançar os objetivos proposto nos programas, nos planos e nas legislações vigentes é necessário que se estabeleça, entre os entes Federados, o que define a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 ao afirmar que: “§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (BRASIL, 2008, s/p)”. Entendemos, assim, que esta é uma responsabilidade de todos os entes federativos.

Portanto, o estado do Amazonas faz parte destas transformações e é por isso que buscaremos, no próximo tópico, refletir a respeito de como o estado está vivenciando estas mudanças na educação. Como o estado organiza suas políticas de educação e direciona os processos pedagógicos nas escolas que atendem as comunidades e aos povos que vivem nos territórios rurais do estado, por ser este um processo complexo, que é tão político quanto ideológico.

3.2 Políticas de educação do campo no Amazonas

No estado do Amazonas as limitações entre o que poderia ser a educação do campo e o que realmente é, são grandes. Argumenta-se que diversas são as especificidades a concretização da legislação educacional: de território, de saberes, de culturas, de políticas, de formação docente, entre outros. Neste contexto, a inserção de políticas de educação do campo no estado perpassou por convênios com instituições públicas e também por meio de organizações sociais populares.

Ao falarmos de políticas de educação do campo no Amazonas apontamos algumas ações que foram e são desenvolvidas no estado. Antes do século XXI, a educação ofertada era denominada de “Educação Rural” (tanto no estado do Amazonas, quanto no Brasil), aponta Vasconcelos (2017, p. 81) ao relatar que:

No Amazonas, pesquisadores e sujeitos coletivos lançam mão desse termo para se reportar: a) a realização do I Encontro de Educação sobre o Meio Rural no Amazonas que se dá no contexto nacional e global de problematização da realidade das escolas do campo na década de 1980; b) a criação do Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM) que, naquele momento, na década de 1980, foi alvo de muitas críticas no contexto amazonense e; c) a atuação do MEB, implantado no Amazonas em 1963, e que, mesmo com a Ditadura Militar, implantada no Brasil em 1964, continuou atuando em



territórios rurais do Amazonas, constituindo-se em um movimento de resistência na área da Educação Popular.

O I Encontro de Educação sobre o Meio Rural no Amazonas foi realizado em 1982, em Manaus, com o objetivo de refletir a respeito da realidade educacional amazonense e principalmente das problemáticas enfrentadas pelos professores atuantes, na época, nas escolas rurais e ribeirinhas – o evento é considerado um marco histórico para a educação do campo no estado.

A criação do Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM)⁶ em 1981, foi um dos primeiros movimentos do Governo do Estado, juntamente com a Secretaria de Educação, para “suprir” a necessidade de implementação de projetos de educação que viessem a atender as escolas rurais no estado. Seu objetivo era “[...] formar e executar a política do planejamento educacional rural em nível estadual, sub-regional e municipal (VASCONCELOS, 2017, p. 103)”.

O IERAM foi responsável pela implementação de diversos programas de formação de professores no Estado, como: o Programa de Ensino Rural do Amazonas (1985)⁷ e o Programa Vitória Régia (1988)⁸. Além disso, atuou na realização de pesquisas sobre a educação rural no Amazonas em diversos aspectos. Contudo, muitas ações desenvolvidas pelo instituto foram limitadas, tendo em vista as diversas problemáticas existentes na estrutura (técnica e administrativa) do estado e municípios. Vasconcelos (2017, p. 106) analisa que:

O IERAM exerceu um papel importante no estado no sentido de certificar professores leigos para continuarem exercendo a atividade docente em lugares onde a formação universitária não lograva alcance nos anos de 1980. Alguns fatores limitaram suas ações como a falta de recursos, a ausência de escuta à comunidade sobre as reais necessidades dos professores e estudantes dos territórios rurais. [...] Os programas implantados naquele tempo não atenderam às reais necessidades de formação de professores das escolas rurais que, sob o estigma de serem mais leigo que professores, encontravam-se submetidos por décadas a processos de desvalorização, inferiorização e invisibilidade nos territórios rurais.

⁶Lei 1469, de 1981.

⁷O programa tinha como objetivo “treinar” os professores para atuar com o ensino nas áreas rurais do estado.

⁸Tinha como objetivo levar uma qualificação profissional aos professores leigos que atuavam nas escolas rurais através do rádio.



Em contrapartida a estes programas houve atuação do MEB, que no Amazonas se iniciou em 1963. Tratava-se de um programa relacionado a educação que se realizava através de “Escolas Radiofônicas”. Este programa foi implementado em áreas como Norte, Nordeste e Centro-oeste. Regiões consideradas “atrasadas e subdesenvolvidas” em relação ao restante do país. Coelho e Silveira (2013, p. 28) asseveram que:

Um olhar atento para a história de quarenta anos de atuação do MEB, em Tefé, permite afirmar que este foi um movimento educacional e social de grande relevância para o município e a região. O Movimento possibilitou, ao longo da sua existência, a conscientização, a alfabetização e a catequização de centenas de sujeitos pertencentes às classes populares.

A perspectiva de educação desenvolvida através dos programas do MEB foi, para Vasconcelos (2017), ações que mais se aproximaram da perspectiva tomada pela Educação do Campo: que pensa um projeto de sociedade mais justa e democrática, construída por meio da participação social, com metodologias e projetos que se vinculavam a comunidade, aos clubes e organizações políticas.

No início do século XXI (anos 2000), em decorrência das políticas emergentes em educação do campo, começaram a ser implementados cursos de formação (inicial e continuada) aos professores com investimentos do Estado, no Amazonas. Nesse processo, ganharam destaque os “Cursos de Formação de Professores do Campo em nível Superior, por meio do INCRA/PRONERA, os cursos Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas, as Licenciaturas em Educação do Campo e os programas Saberes da Terra e Escola da Terra (VASCONCELOS, 2017, p. 193)”.

Contudo, continua Vasconcelos (2017), a implementação de políticas públicas em educação do campo ainda se insere num campo de “luta, realização de projetos, grupos de trabalho, eventos, cursos de aperfeiçoamento e especialização, dentro outros. O levantamento das atividades desenvolvidas no estado, no período de 2000 a 2015, o qual apresentamos a seguir foi realizado pela referida autora:



Tabela 2: Principais atividades de Educação do Campo no Amazonas (2000-2015).

2000/2010	2011/2015
Implantação do Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos de áreas de assentamento, por meio do PRONERA em parceria com o INCRA-SR15 e NEPE/UFAM, em 2001.	Curso de Especialização Educação do Campo com Ênfase no Projovem Campo Saberes da Terra, em convênio com a UEA/FNDE/SECADI/MEC (2009/2013).
Implantação da Casa Familiar Rural (CFR) do Amazonas, localizada em Boa Vista do Ramos, 13 de maio de 2002.	I Seminário Projovem Campo Saberes da Terra, dezembro de 2010, com a participação da UEA, SEDUC, UFAM, FETAGRI e INCRA.
16º e 17º Encontro dos Ribeirinhos do Amazonas (2000 e 2001); 18º Encontro dos Ribeirinhos e Ribeirinhas do Amazonas (2002); 19ª Encontro dos Ribeirinhos e Ribeirinhas do Amazonas e I Seminário sobre Identidade Ribeirinha (2003); 20º Encontro de Ribeirinhos e Ribeirinhas do Amazonas e II Seminário sobre Identidade Ribeirinha (2004); e 21º Encontro de Ribeirinhos e Ribeirinhas (2012).	II Seminário Educação do Campo e Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia, em abril de 2011, nos polos do Curso de Especialização Educação do Campo com ênfase no Projovem Campo Saberes da Terra. I Fórum de Debates sobre Pedagogia da Alternância, período de 12 a 14 de dezembro de 2012, em Boa Vista do Ramos. Entidades promotoras do evento UEA, CFR, IFAM e outras entidades parceiras. Epistemologia da Educação do Campo, abordada no III Seminário Internacional Desafios da Orientação Educativa Básica e Superior – 22 de agosto de 2013.
Seminário Estadual de Educação do Campo (2004), citado no relato de Graça Passos.	Implantação do Programa Escola da Terra Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, por meio do convênio UFAM/MEC/FNDE/SECADI/ SEDUC-AM/SEMEDES (2013).
II Encontro de Educação do Campo e da Floresta da Região Norte, promovido pelo INCRA/PRONERA, na cidade de Manaus (AM). Reuniu no Parque do Mindu mais de 1000 participantes e representantes dos estados do Norte do país, em 2004.	Seminário “Educação no Campo na Amazônia: Realidade, Utopia e Fazimentos”, realizado em Manaus, nos dias 21, 22 e 23 de agosto de 2014, em parceria com a FAS e o UNICEF.
Implantação do Curso de Formação de Professores do Campo em nível Superior por meio da UEA/INCRA/PRONERA, em 2004.	I Seminário Integrado de Formações Continuadas do Programa Escola da Terra, tema “A práxis da Educação do Campo” 29/09/2014, Auditório da SEMED/Manaus.
Criação do Comitê Estadual de Educação do Campo, em 2006.	II Seminário de Educação do Campo e a Escola da Terra no Contexto Amazônico, 25 e 26 de março de 2015, em Manaus, na UFAM, FAGED, Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Práticas Pedagógicas.
I Seminário de Formação de professores do Campo, de 05 a 07 de janeiro de 2007, com presença de Marlene Ribeiro. Evento vinculado ao Curso de Formação de professores pelo Convênio UEA/INCRA/PRONERA.	Encontro para discussões e proposições acerca da Educação do Campo na UEA, em Manaus, nos dias 3 e 4 de abril de 2013.
I Conferência Estadual de Educação, 21 a 23 de novembro de 2007, onde também se discutiu Educação do Campo.	I Encontro do Comitê Estadual de Educação do Campo, nos dias 20 e 21 de agosto de 2015, nas dependências da UEA/Manaus (2015).
II Seminário de Formação de Professores do Campo, 24 a 26 de julho de 2008.	Realização do Curso de Especialização em Educação do Campo, pelo IFAM, na modalidade Educação à Distância nos polos de Manacapuru, Manaus, Parintins e Tefé (2014-2015).
III Conferência Municipal de Educação de Manaus, de 17 a 19 de junho de 2009.	Reativação do Comitê de Estadual de Educação do Campo com participação de instituições, organizações sociais e movimentos sociais do campo (2015).
Realização do Projeto Educampo I (1ª e na 2ª etapa do ensino fundamental) para jovens e	II Fórum de Pedagogia da Alternância em Boa Vista do Ramos, promovido pela UEA em parceria com a Casa



adultos assentados. UEA/INCRA/PRONERA SEDUC (2007 a 2010)	Parceria certificados	com pela	Familiar Rural de Boa Vista do Ramos (AM), em novembro de 2015.
--	------------------------------	-----------------	---

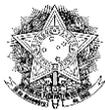
Fonte: Vasconcelos (2017, p. 190).

Observamos na tabela 2 que a partir dos anos 2000 houve uma expansão das ações realizadas no estado, visando atender as necessidades educacionais dos povos rurais. Percebemos que as principais atividades se desenvolveram nas áreas de aperfeiçoamento e qualificação profissional. Não obstante, todas estas atividades contribuíram/contribuem, de um modo geral, para dar visibilidade a educação do campo no estado. Molina e Hage (2015, p. 128), asseguram que as legislações,

[...] no conjunto, determinam referências e parâmetros que direcionam as políticas e o trabalho docente em sua natureza e função, vinculando diretamente os professores e sua formação como responsáveis pelos graves problemas educacionais vivenciados no Brasil, e, ao mesmo tempo, estabelecendo, como solução para essa problemática, a promoção de mudanças substantivas na qualificação técnico-profissional dos docentes, bem como nos métodos e organização dos sistemas e das unidades escolares, em duas dimensões: reestruturação da formação inicial dos profissionais; e revisão, sistematização e expansão da formação continuada dos profissionais da educação básica. [...] A utilização da educação a distância na formação inicial e continuada dos professores também se constitui como indicação muito presente nessas legislações, o que, em grande medida, também dificulta a concretização da articulação entre teoria e prática, desconsiderando as dificuldades que se enfrenta para a promoção dessa intencionalidade nos cursos presenciais, tornando-se, na modalidade a distância, essa articulação ainda muito mais problemática (MOLINA; HAGE, 2015, p.128).

Por fim, concordamos que no estado do Amazonas o processo de implementação das políticas públicas em educação do campo ainda é um espaço que demanda lutas, reflexões e diálogo. As limitações são grandes, porém é possível que aos poucos os órgãos públicos venham internalizando a importância de atender as especificidades educacionais da educação do campo no estado, através da implementação e concretização das políticas públicas vigentes.

Entendido isto, apresentaremos no próximo tópico algumas ações que foram e/ou são desenvolvidas no município de Humaitá, Amazonas, no atendimento as



escolas da educação básica do campo, por ser este um município do estado do Amazonas e também o *lócus* desta pesquisa.

3.3 Humaitá: algumas ações na educação do campo

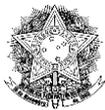
O município de Humaitá está localizado na região sul do Amazonas e é composto por um contexto geográfico muito diverso. Faz parte do seu território comunidades ribeirinhas e também comunidades em terra firme. Para se ter acesso a estas comunidades é utilizado veículos automotores e em outros casos embarcações fluviais. Em grande parte destas comunidades ficam localizadas escolas da Rede Municipal de Educação, que atende a população das comunidades e do seu entorno.

Nogueira et al (2021, p. 39), ao fazer um levantamento sobre a situação educacional do município em tempos de pandemia do Covid 19 (Coronavírus), aponta que:

No setor educacional, o município possui rede pública e privada. A rede pública estadual atende o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental I ficam sob a responsabilidade do município que atende a zona urbana e rural, com grande percentual de escolas localizadas nas áreas rurais.

As escolas que ficam nas comunidades são consideradas escolas da zona rural do município e são divididas, pela Secretaria Municipal de Educação de Humaitá, em escolas ribeirinhas (localizadas as margens dos rios e igarapés) e escolas da estrada (localizadas as margens das BR 319 - sentido Humaitá - Amazonas/Porto Velho - Rondônia e Humaitá/Manaus – Amazonas - e BR 230 - sentido Humaitá/Apuí - Amazonas e Humaitá/Lábrea - Amazonas).

“Muitas escolas estão situadas ao longo do Rio Madeira e em igarapés próximos; no entanto, outras escolas ficam dentro de pequenos rios, lagos e igarapés, com acesso restrito no período de vazante dos rios (FRANCO; NOGUEIRA; MARQUES, 2020, p. 2053)”. O acesso a estas escolas é dificultoso tanto para os professores e secretaria de educação, quanto para os próprios alunos no trajeto de suas casas até a escola.



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

Esta é uma realidade muito presente no município de Humaitá, ao passo que existe, dentre as escolas da zona rural do município, a presença da Escola Municipal Rural Osmarina Melo de Oliveira (conhecida como Balsa Escola)⁹, iniciativa nunca antes realizada. A escola teve origem em consequência da maior enchente ocorrida no município no ano de 2014 com objetivo substituir as escolas de várzea, alagadas e destruídas durante o período de cheia. A escola fica atracada às margens do Rio Madeira, em frente a uma comunidade chamada São Sebastião do Tapurú (FRANCO; NOGUEIRA; MARQUES, 2020).

No atendimento a estas escolas a Secretária de Educação utiliza recursos financeiros oriundos de programas, como o programa de transporte escolar, o programa de alimentação escolar, dentre outros, tendo em vista as necessidades e peculiaridades desse “sistema de ensino”. Contudo, compreende-se que o financiamento de recursos básicos ao atendimento do escolar, não é o suficiente para que estas escolas atendam aos objetivos propostos pelas legislações educacionais, ao que se refere a qualidade dos processos educativos e de aprendizagem.

Em relação aos fatores que influenciam o processo educativo e de aprendizagem nas escolas situadas em território rural do município de Humaitá/AM, Ramos (2019, p. 68), assevera que:

[...] a estrutura física de uma escola pode influenciar na aprendizagem dos alunos, sendo assim, o que se percebe nas escolas do campo é que elas não apresentam uma estrutura apropriada, capaz de fornecer conforto e segurança aos alunos, algumas necessitam de reformas urgentes. Apenas uma minoria apresentam uma estrutura física considerada boa, são construídas de alvenaria, entretanto, a grande

⁹Lei Municipal Nº 679, de 12 de maio de 2015.



maioria são escolas pequenas, construídas de madeira, não possuem gestores e nem pedagogos, muitos professores não possuem o ensino superior para estarem atuando em sala de aula, além disso os alunos são obrigados a se organizar em salas multisseriadas, sem climatização, o que causa desconforto ao aluno que por sua vez, acaba perdendo o interesse pelas aulas, comprometendo assim seu rendimento escolar.

Além destes fatores, Ramos (2019) acrescenta dizendo que existe uma necessidade de proporcionar, aos professores(as) que atuam nas escolas do campo, transporte e/ou remuneração diferenciadas, pois as dificuldades que estes profissionais enfrentam pressupõe maior gasto de tempo e muitas vezes de dinheiro. Este é um fator relevante ao passo que grande parte das escolas se encontram localizadas em ambientes remotos e de difícil acesso.

As dificuldades que alunos e professores encontram nas áreas rurais é perceptível. Além de nos fazer refletir a respeito das lutas em prol da concretização de uma educação que atenda às necessidades e especificidades educacionais sem estar restrita a apenas um discurso, uma lei ou nomenclatura. Neste processo, o transporte escolar rural se insere como uma “pauta de reivindicação para a efetivação de uma educação de qualidade (FILHO; NOGUEIRA; PAULA, 2019, s/p)”.

Ao que se refere ao transporte escolar rural no município de Humaitá/AM - com escolas situadas em comunidades cujo acesso só é possível por meio de rios, lagos, igarapés, estradas de barro e/ou vicinais -, os recursos são previstos pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Através deste programa fica estabelecido que:

Os alunos podem ser transportados em embarcações nas localidades onde o transporte fluvial ou marítimo (rios, lagos, lagoas, oceano) for necessário. Todas as embarcações usadas no transporte escolar devem estar equipadas com coletes salva-vidas na mesma proporção de sua capacidade, ter registro na Capitania dos Portos e manter a autorização para trafegar em local visível. Recomenda-se, ainda, que a embarcação possua: Cobertura para proteção contra o sol e a chuva; Grades laterais para proteção contra quedas; Boa qualidade e apresentar bom estado de conservação (BRASIL, 2004, p.7).

Contudo, Ramos (2019) faz uma crítica aos meios de transporte utilizados no município ao passo que os alunos acabam sendo conduzidos em detrimento da lei,



em transportes com situação irregular, como: barcos, voadeiras, rabetas, ônibus e Kombis. Acrescenta ainda que os veículos utilizados para o transporte dos alunos, além de funcionar de forma irregular, também andam com a capacidade superior a permitida, causando superlotações e comprometendo a segurança dos estudantes que ficam à mercê da natureza: sem cintos de segurança, coletes salva vidas, sem qualquer tipo de conforto e garantia.

Para Filho, Nogueira e Paula (2019, s/p), a “localização das escolas do campo de certa forma não corrobora para efetivação do transporte escolar, uma vez que o ciclo das águas dividido em seca e cheia, não propiciam em tempo de seca a chegada de meios de transportes às escolas”.

Vale ressaltar, também, que no atendimento as escolas do campo, a Secretaria Municipal de Educação de Humaitá realiza a distribuição de alimentação escolar (merenda escolar), com a repartição de alimentos (enlatados) as instituições escolares rurais na medida do que consideram possível. Além disso se tem a distribuição de livros, com recursos disponibilizados no âmbito do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD ou PNLD Campo).

A distribuição e forma de utilização destes recursos também são passíveis de análises e críticas profundas que não nos cabe realizar neste momento. Mas as reflexões aqui empreendidas nos aproximam da realidade e ações desenvolvidas nas escolas do campo no município de Humaitá/AM. Reflexões que nos apresentam um cenário crítico e frágil, composto por muitas nuances. Ressaltando as desigualdades educacionais, sociais, territoriais e econômicas, ora intransponíveis por meras políticas de caráter assistencialista.

Diante disto, pode-se afirmar que as políticas relacionadas a educação do campo contribuem com o acesso a educação básica dos povos que residem nos territórios rurais do município de Humaitá/AM. Todavia, ainda é perceptível a necessidade de transformações mais profundas e estruturais, que contextualize as especificidades e necessidades das comunidades e valorize a cultura e saberes dos povos do campo, que promova um ensino eficiente e uma aprendizagem eficaz e principalmente que consiga transpor os cenários apresentados.



4. PERCURSO METODOLÓGICO

Considerações iniciais

Esta seção é destinada discorrer sobre a importância da pesquisa científica, todo o caminho metodológico desta pesquisa como a abordagem, tipo de pesquisa, sujeitos, locus da pesquisa e método de análise.

4.1 Caminho da Pesquisa

A pesquisa nos permite ir em busca de novos resultados, e temos a oportunidade de enxergar novos horizontes além de oferecer ao pesquisador um caminho de curiosidade e novas descobertas. Sendo assim, a pesquisa é uma ferramenta essencial para o conhecimento, por meio dela são descobertas novas realidades acerca do campo estudado, como nos alerta Demo (2000, p. 20) a “Pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstutivo de conhecimento”.

Compreende-se que a pesquisa proporciona ao pesquisador um intenso estudo e reflexão crítica acerca da realidade estudada, colocando em questão os problemas que possam vir ocorrer, e possibilita novos questionamentos e permite construir novos conhecimentos, assim a pesquisa é:

[...] a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada. (PRODANOV; FREITAS 2013, p. 43).

Para delinear o percurso metodológico desta pesquisa, que se propõe compreender o problema científico: como se apresenta o contexto escolar no Assentamento Rural Realidade nos aspectos pedagógicos, administrativos e de infraestrutura e suas implicações no processo de educativo? Adotamos uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva, requerendo dessa maneira uma abordagem qualitativa já que iremos vivenciar o cotidiano de uma escola no Assentamento.

No que se refere à pesquisa descritiva, Rudio (2008, p. 71) explica que “a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando



descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”. Nessa perspectiva, a pesquisa descritiva irá contribuir no desvelamento do fenômeno estudado, apontando possíveis causas que constituem a problemática em questão.

Em se tratando de abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) a definem a partir de cinco características, a saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Dessa forma, a definição dos autores elucidada a escolha da abordagem qualitativa neste trabalho investigativo, pois nesta perspectiva é recorrente que o pesquisador procure entender os fenômenos conforme a percepção dos sujeitos da realidade investigada para, então, fazer sua interpretação de modo descritivo, buscando compreender fatos e fenômenos.

Ainda se tratando da abordagem qualitativa vale considerar que ela trata-se de sujeitos, dos fatos e locais que irão constituí-las, nesse sentido o pesquisador é compreendido como principal instrumento e o sujeito é a sua fonte de dados, ou seja, essa abordagem refere-se ao conjunto de metodologias e não apenas a uma específica, possibilitando nesse sentido ao pesquisador uma autonomia já que há

[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Nesse sentido, o pesquisador tem contato direto com o ambiente que é a principal fonte de dados da pesquisa, diferenciando assim da abordagem quantitativa, pois não buscaremos neste trabalho quantificar os dados obtidos, mas, por meio do processo de coleta será possível analisar os elementos existentes na



realidade estudada.

Neste momento estamos realizando a pesquisa bibliográfica no qual nos possibilita obter mais informações acerca do tema pesquisado: “A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos (GIL, 2010, p. 29)”.

Nesse sentido, esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador conhecer e avaliar quais são os materiais que tem disponível a respeito do assunto a ser estudado, aprofundando desta maneira seus conhecimentos em relação à temática escolhida, bem como, fornece fundamentação teórica que é essencial para a elaboração e construção de qualquer tipo de trabalho acadêmico. Portanto, é por meio da revisão bibliográfica que o trabalho passa a ganhar maior sentido, ou seja, poderemos fazer alterações e redimensionamentos na pesquisa considerando os referenciais estudados, como é o caso do levantamento de dissertações e teses.

Outro tipo de pesquisa a ser realizada é a pesquisa documental, esse tipo de pesquisa é de suma importância pois possibilita ao pesquisador compreender ainda mais sobre o campo estudado, visto que é um tipo de pesquisa utilizada praticamente por todas as ciências sociais utilizando-se de materiais internos da instituição onde está sendo realizado a pesquisa. Assim,

[...] a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc. Mas há fontes que ora são consideradas bibliográficas, ora documentais. Por exemplo, relatos de pesquisas, relatórios e boletins e jornais de empresas, atos jurídicos, compilações estatísticas etc. O que geralmente se recomenda é que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados (GIL, 2010, p.30-31).

Nesse sentido, por meio da pesquisa documental, é teremos acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola. Também será realizada a pesquisa de campo, onde esse tipo de pesquisa tem uma especificidade exclusiva, pois é através dela que o pesquisador passa a descobrir de perto a natureza que será estudada,



estabelecendo dessa forma uma visão mais aperfeiçoada da realidade, tentando assim, compreender como se institui as relações no campo pesquisado.

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para fazer a pesquisa social. É claro que a riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória (MINAYO, 2012, p.61).

Nessa perspectiva entende-se que todo o pesquisador precisa ser um curioso, descobrindo assim por meio de perguntas todas as técnicas necessárias para poder formular ainda mais seu trabalho de campo. Não devendo se conformar com as respostas previamente prontas mais sim instigar minuciosamente todo o processo para chegar aos resultados esperados.

É por meio desse aspecto que se constrói e são reconhecidas as pesquisas científicas, pois não fica preso apenas nas especulações do senso comum, mais utiliza-se da ciência para comprovar tais acontecimentos, é por meio de estudos já realizados que se comprovam e embasam essas pesquisas, utilizando dos métodos científicos nas análises de investigações.

Para a construção das informações que se espera será utilizado como instrumento de coletas de dados a entrevista semiestruturada, questionário e a observação direta, essas são algumas das técnicas que possibilita ao pesquisador conseguir os resultados que se pretende alcançar na pesquisa.

Nesse contexto, entende-se que a “Técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.174)”. Portanto compreende-se que toda e qualquer ciência se utiliza de várias técnicas para a elaboração e obtenção de suas finalidades esperadas.

O questionário com perguntas objetivas, para traçar o perfil dos professores da escola. A fim de entendermos mais claramente “questionário”, observemos que Gil (2008, p. 121), o define como:

Uma técnica de investigação, composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósito de obter informações



sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Um outro instrumento de coleta de dados será a entrevista semiestruturada que também é muito importante para colhermos alguns dados, a mesma possibilita o contado direto entre o pesquisador e o entrevistado, formulando assim informações essenciais para a pesquisa. Com isso:

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vista a este objetivo. As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidades e se caracterizam pela sua forma de organização ((MINAYO, 2012, p.64).

A entrevista semiestruturada, possibilita ao pesquisador tratar sobre o tema sem se prender as perguntas pré-estabelecidas, segundo Minayo (2012) é característica desse tipo de entrevista perguntas abertas e fechadas. A entrevista semiestruturada será utilizada na busca de coletar informações a partir das falas dos sujeitos sobre o objeto de estudo. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) enfatizam que:

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista se constitui como um elemento fundamental, por possibilitar a produção de conteúdos advindos diretamente do discurso dos sujeitos do processo de pesquisa. Por meio da entrevista, é possível ter acesso às informações pertinentes aos objetos da pesquisa que se realiza.

Nesta pesquisa, como supracitado iremos utilizar a entrevista semiestruturada individual com questões abertas, de cunho subjetivo. Cabe ressaltar que o roteiro da



entrevista é utilizado como um norteador da conversação sem que as questões devessem ser seguidas sem desvios ou alterações. Conforme Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de entrevista condiciona a produção de informações de forma mais livre, posto que as respostas não estão condicionadas a uma padronização.

Em se tratando da entrevista semiestruturada, Lüdke e André (1986, p. 34) corroboram ao dizerem que este tipo de entrevista “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A contribuição dos autores nos deixa claro que a entrevista semiestruturada é um instrumento mais apropriado para o trabalho de pesquisa que se realiza no âmbito educacional. Isso se firma devido à flexibilidade que ela permite ao pesquisador, no momento de sua realização. Afinal, quando é aplicado esse tipo de entrevista, o pesquisador pode interferir, dependendo da necessidade, acrescentar questões relevantes que não estavam previstas e, ainda, aproveitar informações imprevistas.

Para tanto, foram enviados para o grupo de professores da Escola Municipal Vereador Manuel de Oliveira Santos em formulário, disponível no google forms, organizado em três blocos: Bloco I – Perfil do entrevistado- primeiro um questionário com perguntas fechadas com o intuito de traçar o perfil desses professores. O Bloco II – Práticas pedagógicas na educação do campo foi composto de uma entrevista semiestruturada com o objetivo de compreender os desafios de ser professor na escola do campo e no Bloco III- Educação em tempo de pandemia, tratada educação nesse momento difícil de pandemia foi necessário para entendermos o posicionamento dos professores em relação a situação vivenciada.

Com relação aos professores, os 19 professores responderam à pesquisa, isso foi muito positivo para o desenvolvimento desse trabalho científico. Além dos professores entrevistamos a pedagoga da escola, apenas por telefone.

Para a análise e interpretação dos dados nos apoiamos na Análise Textual Discursiva – ATD de Moraes e Galiazzi que especificamente constitui:

[...] no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados (2016, p.33).



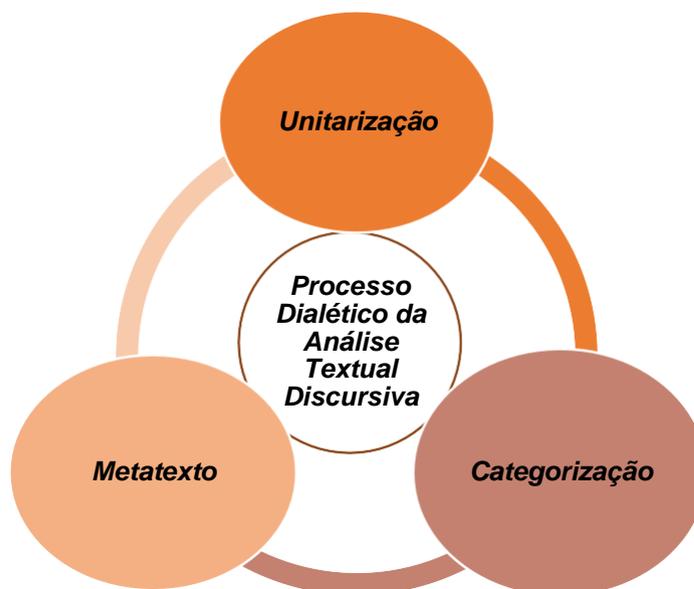
Como podemos observar, a análise textual discursiva abrange a explicitação, sistematização e expressão dos textos, com a finalidade de realizar deduções (inferências) lógicas a respeito da origem dessas mensagens (quem as emitiu, em que circunstâncias, o que está escondido, latente, ou subentendido na mensagem).

Isto justifica nossa opção pela pesquisa qualitativa devido à possibilidade de olhar para o cotidiano da escola onde será realizada a pesquisa analisando de vários modos as interfaces que inter cruzam esse ambiente.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, participantes da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Nessa perspectiva, o processo de explicitação, sistematização e expressão das entrevistas serão promovidos pela análise textual discursiva que é organizada em quatro etapas, mas três compõe um ciclo que será essencial na pesquisa a ser realizados em momentos distintos de acordo com a figura a seguir.

Figura 4 - Procedimento da Análise Textual Discursiva



Fonte: Adaptado de Moraes e Galiazzi (2016, p. 33-34).



4.2 Etapas do processo da Análise Textual Discursiva

Conforme a figura 4, a primeira etapa do processo da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) denominada desmontagem dos textos ou também processo de unitarização é a fase em que os textos são analisados em seus detalhes, ou seja, é um processo de fragmentação das entrevistas. Após serem transcritas iremos organizar um planejamento para sistematizar as ideias iniciais da análise em relação ao material coletado, com intuito de revelar o que está escondido, latente ou subentendido na mensagem.

Essa fase pode ser decomposta em três etapas: *fragmentação dos textos e codificação de cada unidade*, na qual ocorre um contato exaustivo com o material de análise pois são feitas várias leituras afim de atribuir unidades de análise; *reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma*, que consiste na organização do material de forma a responder a critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; *atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida*, para assim apresentar a ideia central de cada unidade (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Assim o primeiro passo do ciclo da Análise Textual Discursiva revela-se em um momento de intenso contato e impregnação com o material da análise, envolvimento que é condição para a emergência de novas compreensões. O processo precisa ser reinventado em cada pesquisa. Nesse sentido, mesmo que os passos possam transformar-se, especialmente a partir de uma vivência mais prolongada do pesquisador com a metodologia, é importante compreender que no momento da análise é importante atingir um profundo envolvimento com os materiais submetidos à análise (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 42).

Dessa maneira é possível compreender que o processo de unitarização será realizado a partir do momento na qual estivermos com as entrevistas todas transcritas, pois iremos observar o todo para assim fragmentar constituindo novas compreensões dos textos a partir de todo a observação feita também, pois conforme os autores a primeira forma de realizar o processo da análise textual discursiva é por meio de “transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escritos, assim como anotações e diários diversos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.39).



A segunda fase refere-se ao *estabelecimento de relações* ou processo de *categorização* nesse procedimento são analisados os processos de unidades que foram realizados na fase inicial, que é o processo de unitarização, onde busca-se verificar as unidades que se aproximam, formando grupos para a partir desse momento formar as categorias com os conjuntos de elementos que estão mais próximos uns dos outros é nesse momento que as categorias vão ganhando maior precisão, pois é o momento em que estão sendo construídas.

Vale destacar que os autores Moraes e Galiazzi (2016) traz em seu livro que o pesquisador pode chegar as categorias por meio de métodos diferentes sendo eles “o método dedutivo” “o método indutivo” e “o método intuitivo”. Para a realização desse trabalho iremos utilizar o método indutivo pois a categorização só será realizada a partir do momento em que formos a campo onde analisaremos as entrevistas do particular para o geral, na qual é denominado de categorias emergentes. Essas duas fases foram desenvolvidas durante a fase de apropriação teórica sobre o objeto de estudo, categorização dos dados e suas relações com a temática

A terceira e última fase denominada *captação do novo emergente* ou *metatexto* é a fase onde se realiza o entendimento reconstruído de todos os processos anteriores realizados a fim de obter novas compreensões dos procedimentos construídos anteriormente como forma de combinações de todos elementos que foram construídos inicialmente.

Assim um dos objetivos do metatexto é a construção de textos novos a partir do material coletado com os sujeitos participantes a fim de atingir diferentes objetivos de análise, é importante salientar que alguns textos são mais descritivos e outros mais interpretativos, por isso é importante que o pesquisador tenha várias leituras do material analisado nesse tipo de análise. “Em qualquer de suas formas, a produção escrita na análise textual discursiva caracteriza-se por sua permanente incompletude e pela necessidade de crítica constante” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.54).

É possível compreender que a análise textual discursiva compõe um processo dialético, pois as informações obtidas podem sofrer alterações a todo instante dependendo do olhar do pesquisador esse é um ciclo permanente, a medida que o pesquisador chegar na fase do metatexto ele pode retornar para a fase inicial, considerando que o conhecimento nunca está acabado e que podem surgir novas



compreensões a todo o momento. Por fim, foi realizada a escrita do texto dissertativo utilizando os dados obtidos e analisados à luz de uma perspectiva crítica de educação.

Nesta pesquisa os participantes são professores da escola, gestor e pedagogo da escola. Com relação ao gestor, foram feitas diversas tentativas, mas o mesmo não retorna as tentativas de entrevistas.

Antes de enviarmos a entrevista e o questionário, foi apresentado a proposta de pesquisa, enfatizando seus objetivos e relevância, cada participante que aceitou participar da pesquisa assinou o termo de consentimento livre esclarecido. Foi mantido o anonimato dos participantes desta pesquisa, conforme aprovado no comitê de ética.

A situação de pandemia vivenciada durante todo o ano letivo de 2020, obrigou as autoridades adotarem medidas de distanciamento social, uso de máscara, restrições de algumas atividades, etc. Com isso, no município de Humaitá-AM, as escolas foram fechadas a partir de abril de 2020, o que impossibilitou que todos nossos objetivos fossem alcançados. Assim, em relação aos objetivos não conseguimos

5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO REALIDADE

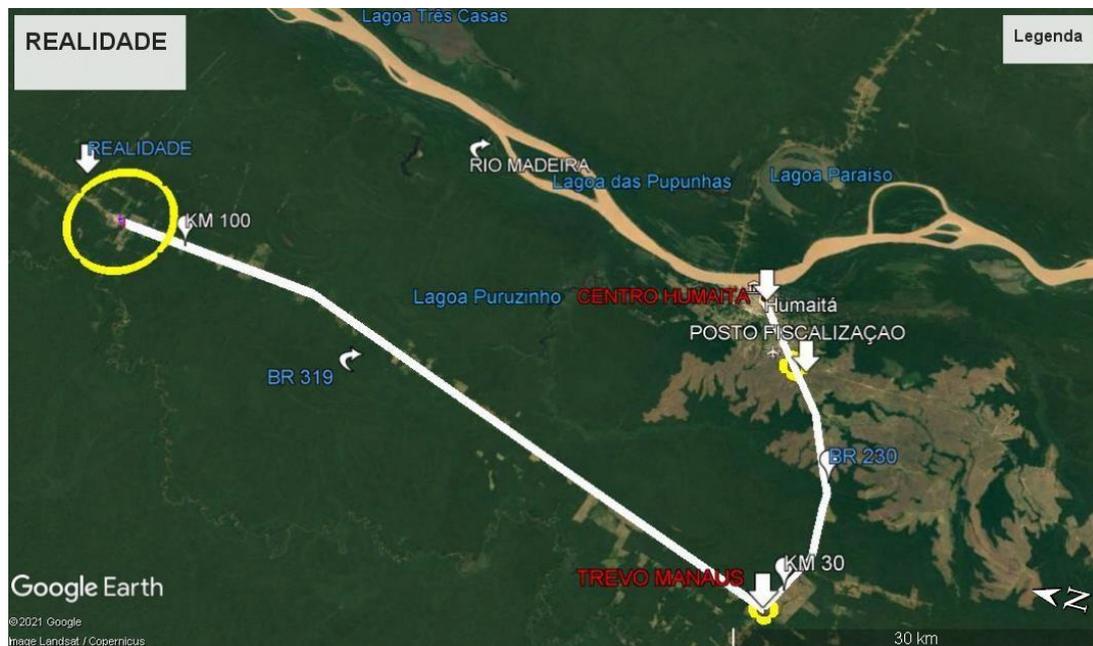
Considerações iniciais

Nesta seção iremos apresentar e discutir os dados da pesquisa, apresentar o contexto do campo de pesquisa, procurando articular com os marcos teóricos que balizam a educação do campo e a educação em geral, considerando que a educação é uma ação humana permeada por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais.

5.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos, localizada no Assentamento: Projeto de Desenvolvimento Sustentável “Realidade” situada cerca de 100 km da sede do município de Humaitá, no sentido Manaus, cortado pela Rodovia 319, conforme podemos verificar na imagem abaixo:

Figura 5 – Trajeto da sede do município de Humaitá-Realidade

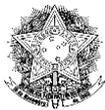


Fonte: Paula; Nogueira (2021)

A região do Sul do Amazonas que outrora era caracterizada por produção de extração da borracha, na década de 1970 durante a ditadura militar essa região passou por um processo de “integração” com a construção de grandes empreendimentos como a BR 230, conhecida como Transamazônica, que deveria ligar o Brasil desde Cabelo, na Paraíba, até o município de Lábrea, no Amazonas. Outro empreendimento foi a construção da BR 319 que liga a cidade de Manaus a Porto Velho em Rondônia, viabilizando o acesso as demais regiões do país.

Esses empreendimentos estavam interligados pelos interesses de exploração da região amazônica e para isso foi iniciado um projeto de ocupação de terras para a exploração desastrosa dessa região, como a exploração de ouro, de madeira, agropecuária. Isso modifica a vida e organização das populações locais, como ribeirinhos, caboclos e indígenas. De acordo com Soares (2016, p.1) “A Transamazônica - BR 230 e também a rodovia BR 319 alteraram a rede urbana da Microrregião Madeira que era dependente da rede hidrográfica[...]”. isso altera as condições de vida da população local que passa a se concentrar nas margens das rodovias, ou migrando para os centros urbanos.

Humaitá concentra número expressivo de projeto de assentamento ou de proteção ambiental, totalizando nove projetos efetivados. Isso demonstra como a



situação fundiária é bastante expressiva e esses projetos na sua grande maioria comportam populações de diversas regiões do país. Conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Relação dos Projeto de Assentamento em Humaitá-AM

Município	Nome	Tipo de Projeto	Área (ha)	Capacidade de Famílias	Nº de Famílias Assentadas
HUMAITÁ	PAE Botos	Assentamento Agroextrativista Federal	101.397,65	300	190
	FLONA – Floresta Nacional de Humaitá	Floresta Nacional	468.790,00	160	108
	PAE Uruapiara	Assentamento Agroextrativista Federal	40.860,59	270	182
	PAE Santa Fé	Assentamento Agroextrativista Federal	4.770,64	60	39
	PAE São Joaquim	Assentamento Agroextrativista Federal	192.937,20	300	134
	PAE Floresta do Ipixuna	Assentamento Agroextrativista Federal	29.581,83	170	59
	PAE Novo Horizonte	Assentamento Agroextrativista Federal	19.180,70	40	39
	PDS Realidade	Projeto de Desenvolvimento Sustentável	43.773,41	250	155
	PAE Santa Maria Auxiliadora	Assentamento Agroextrativista Federal	35.419,71	150	99

Fonte: Incra (2021)

A pesquisa foi realizada no Projeto de Desenvolvimento Sustentável –PDS-Realidade, apesar dos dados apontarem para apenas 155 famílias assentadas, dados da secretaria de saúde do município registra uma população de mais de três mil indivíduos. Isso pode ser resultado do grande movimento de pessoas para essa área em virtude da possibilidade de asfaltar a BR 319, além do aumento da exploração de madeira neste PDS.



A construção ou reconstrução de estradas na Amazônia prenuncia, de forma acelerada os processos de desmatamento, principalmente, pela extração predatória de recursos florestais, como a exploração ilegal de madeira, dando lugar aos projetos de agropecuárias e de infraestrutura e urbanização (RAISG, 2012).

O PDS Realidade foi criado em 17 de setembro de 2007, com uma área de 40.955,1631 ha e capacidade de assentamento de 250 famílias (INCRA, 2021). Esse projeto compreende cinco fases de implantação, atualmente, se encontra na fase 5 – assentamento em estruturação, caracterizada pela implementação de infraestrutura básica, abastecimento de água, eletrificação rural, estradas vicinais e edificação de moradias (SIPRA, 2010, IPEA, 2005, apud DA SILVA et al, 2010). Como podemos verificar na imagem abaixo:

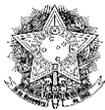
Figura 6 – Imagem do PDS Realidade – Humaitá-AM



Fonte: Pedagoga da escola (2020)

O PDS Realidade foi organizado em dois espaços: as vicinais, onde se encontram os lotes destinados à plantação e exploração sustentável e a vila, onde seria concentrada a população e os bens e serviços.

O espaço da vila Realidade possui um posto de saúde que atende diariamente com consultas, vacinação, urgência e uma equipe de saúde endêmica, principalmente, atendimento do combate à malária. Possui campo de futebol, comércio variado, madeireira, serviço de telefonia móvel e internet, além de uma pequena rodoviária que no verão amazônico é bastante movimentada.



Nesse espaço está localizada a Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos que atende a comunidade, essa escola integra a rede escolar do Município de Humaitá/AM, sendo administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Essa instituição de ensino foi criada em 1980 e recebeu inicialmente o nome de Escola Municipal Rural Marechal Rondon. No início as aulas ministradas eram direcionadas apenas para o ensino fundamental (1ª a 4ª séries) em turno matutino. As turmas eram organizadas em classes multisseriadas, tendo o senhor Félix de Oliveira Santos como o primeiro professor a atuar nessa comunidade (SEMED-HUMAITÁ, 2020).

Somente em 1996 a escola foi reconhecida do Ministério da Educação (MEC), Decreto nº 033/96, como instituição pública de ensino formal. Após a promulgação do decreto e o aumento considerável de alunos atendidos, houve a necessidade de expansão da escola. Dessa forma, foi construída um novo prédio com uma estrutura em alvenaria e bem mais ampla (SEMED-HUMAITÁ, 2020). Conforme imagem a seguir.

Figura 7 – Imagem da Escola Municipal Vereador Manuel de Oliveira Santos



Fonte: Escola (2020)



Esse novo prédio foi inaugurado no dia 03 de fevereiro de 2007, recebeu o nome de Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos, em homenagem a um dos primeiros moradores da comunidade. Após a sua ampliação, a instituição passou a funcionar em três turnos: matutino, vespertino e noturno (ESCOLA, 2020).

A escola apresenta a seguinte estrutura física, no quadro a seguir:

Quadro 3 – Estrutura física da Escola

DEPENDÊNCIA	QUANTIDADE
Sala de professores	01
Depósito	01
Cozinha	01
Diretoria	01
Secretaria	01
Salas de aula	08
Banheiros	04 masc. 04 fem.
Pátio coberto	01

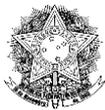
Fonte: Escola, 2020

Como podemos constatar, não existe uma sala reservada para a coordenação pedagógica, os banheiros são usados tanto pelos estudantes como pelos funcionários e não existe quadra coberta.

Reconhecemos que a escola apresenta uma estrutura física boa, se comparada com outras escolas do campo. No entanto, ainda não atende completamente as necessidades de estrutura física, prejudicando o trabalho dos professores.

Segundo SEMED (2020), no ano letivo de 2020 a escola precisou de um anexo para atender a educação infantil, 1º e 2º ano, foram abertas seis turmas, sendo três no turno matutino e três no vespertino, esse anexo funciona nas dependências da Igreja Adventista.

Isso aponta que a demanda de alunos nesta vem crescendo em virtude do aumento acelerado da população nessa região. A migração de pessoas em busca de trabalho e terras foi bastante intensificada e isso ocasiona um aumento muito expressivo de procura pela escola. Desse modo, é necessário que tanto a rede



estadual como a rede municipal de ensino, possam oferecer condições de oferta de vagas para todos os alunos.

Podemos afirmar que apenas uma escola, ainda que apresenta boa estrutura física, não consegue atender todos os alunos dessa comunidade, isso é bastante preocupante pois usar anexo, descentraliza a vivência da escola e os recursos públicos são destinados a iniciativa privada. Nesse sentido, defendemos que existe a clara necessidade de construção de uma outra escola, ou a ampliação da mesma.

Com relação ao quadro de funcionários a escola apresenta o seguinte quadro:

Quadro 4 – Estrutura Administrativa - 2020

FUNÇÃO	QDE
Gestor	01
Pedagoga	01
Secretária	01
Merendeira	02
Serv. Gerais	03
Vigia	02

Fonte: Escola, 2020

A escola possui um quadro, bastante reduzido para atender toda a demanda. Com relação a equipe pedagógica, essa é bastante reduzida, uma única pedagoga para atender quase 500 alunos e 19 professores, além dos responsáveis e comunidade em geral.

Em entrevista com a pedagoga a mesma enfatiza não ter como atender todas as demandas “São muitos alunos e meu trabalho fica prejudicado, tenho pouco tempo para me dedicar a estudos e formação com os professores (Pedagoga)”. O planejamento como espaço para produção de conhecimento, pois como afirma Gandin “Ora, planejar é utilizar o mesmo método com a diferença que, ao invés de contentar-se com o conhecimento e a explicação da realidade, o planejamento implica em transformar a realidade existente e construir uma realidade nova” (GANDIN, 1994, p. 58).

Com relação ao corpo docente, a escola conta com 19 professores, muitos



desenvolvem suas atividades em dois turnos de trabalho, em diversas turmas. A escola atende educação infantil, ensino fundamental I e II e EJA. Conforme podemos constatar nos quadros a seguir.

Quadro 5 – Educação Infantil e Ensino fundamental I- 2020

Educação Infantil			
Período	Nº Alunos	Disciplina	Formação
Pré – I	23	Todas	Pedagogia
Pré – II “A”	16	Todas	Pedagogia
Pré – II “B”	16	Todas	Pedagogia
Ensino Fundamental I			
Período	Nº Alunos	Disciplina	Formação
1º ano “A”	17	Todas	Pedagogia
1º ano “B”	16	Todas	Pedagogia
2º ano “A”	20	Todas	Magistério (em formação pelo Parfor)
2º ano “B”	19	Todas	Pedagogia
3º ano “A”	22	Todas	Normal Superior
3º ano “B”	22	Todas	Pedagogia
4º ano “A”	20	Todas	Pedagogia
4º ano “B”	19	Todas	Normal Superior
5º ano “A”	26	Todas	Pedagogia
5º ano “B”	27	Todas	Pedagogia

Fonte: Escola, 2020

Com relação ao atendimento da Pré-escola podemos verificar um total de 55 alunos atendidos, mas se comparamos com a população do PDS Realidade, quase é estimado em mais ou menos 3.000 pessoas, provavelmente existe uma demanda reprimida que não consegue acesso à pré-escola.



A educação infantil é uma etapa da educação básica muito importante por que prepara a criança em seus aspectos cognitivos, sócio emocionais, afetivos para iniciar o processo de aquisição da leitura e escrita. A criança faz parte de um todo orgânico, físico e psicológico.

Dessa forma, a educação infantil é muito importante no processo de escolarização de toda criança e deve ser oferecida em ambiente escolar adequado ao desenvolvimento de atividades específicas para desenvolver os aspectos afetivos, cognitivos e sócio emocionais.

Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado que pode contribuir para que a criança brinque, tanto de forma livre quanto orientada. Na escola, busca-se privilegiar o aspecto pedagógico do brincar, direcionando-o para a aprendizagem. As brincadeiras, na escola, são propostas como formas de aprender, de criar oportunidades de aprendizagem através de atividades lúdicas. Dessa forma, a criança é motivada a participar das atividades propostas e a se interessar pelas temáticas apresentadas através do ato de brincar (BRENNAND, 2009, p.111 e 112).

Com relação formação de professores, constatamos que todos os três professores dessa etapa da educação básica possuem formação superior adequada para desenvolver seu trabalho na área.

Reforçar a formação dos profissionais de educação infantil pela apreensão das descobertas mais recentes em relação às crianças pequenas é crucial. Isso, sem mencionar a necessidade de organizar adequadamente os espaços nas instituições educativas, os quais terão que, obviamente, respeitar e oportunizar o processo de desenvolvimento dos pequenos (SILVA & BOLSANELLO, 2002, p. 2).

Com relação ao Ensino fundamental I a escola oferece 10 turmas do 1º ao 5º ano, com um total de 208 alunos, em dois turnos. Os professores que atuam nessa etapa da educação básica, tem formação superior em Pedagogia ou Normal Superior, apenas um professor ainda se encontra em processo de formação. Esse aspecto é extremamente importante pois, pode estar relacionado com a presença de duas universidades públicas (UFAM e UEA) na formação de professores para atuarem na educação básica.

O Ensino Fundamental II compreende o ensino do 6º ao 9º ano, como podemos verificar no quadro a seguir.

Quadro 6 - Ensino Fundamental II - 2020

Ensino Fundamental II			
Anos	Nº alunos	Disciplina/Professor	Formação
6º ano "A"	19	Líng. Port. e Inglês	Letras
		Ed. Física	Educação Física
		Artes e Inglês	Biologia
		Matemática	Matemática e Física
		História e Ens. Religiosa	Geografia
		Geografia	Geografia
		Ciências	Biologia
6º ano "B"	19	Líng. Port. e Inglês	Letras
		Ed. Física	Educação Física
		Ciências, Artes e Inglês	Biologia
		Matemática	Matemática e Física
		Geografia, História e Ens. Religiosa	Geografia
6º ano "C"	17	Líng. Port. e Inglês	Letras
		Ed. Física	Educação Física
		Matemática e Ciências	Biologia e Química
		História e Artes	História
		Geografia e Ens. Religioso	Geografia
7º ano "A"	20	Líng. Portuguesa	Letras
		Ed. Física	Educação Física
		Ens. Religiosa	Biologia e Química
		História , Geografia e Ens. Religioso	Geografia
		Ciências, Artes e Inglês	Biologia
		Matemática	Matemática e Física
		Ling. Portuguesa	Letras
		Inglês	Letras

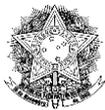


7º ano “B”	18	Ed. Física	Educação Física
		Ciências	Biologia e Química
		Matemática	Matemática e Física
		História e Artes	História
		Geografia e Ens. Religiosa	Geografia
8º Ano “U”	27	Ling. Portuguesa	Letras
		Inglês	Letras
		Ed. Física	Educação Física
		Ciências	Biologia e Química
		História e Artes	História
		Geografia e Ens. Religiosa	Geografia
		Matemática	Matemática e Física
9º ano “U”	22	Ling. Portuguesa	Letras
		Inglês	Letras
		Ed. Física	Educação Física
		Ciências	Biologia e Química
		Matemática	Matemática e Física
		História e Artes	História
		Geografia e Ens. Religiosa	Geografia

Fonte: Escola, 2020

A escola atende turmas de 6º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino, com sete turmas, no total de 142 alunos. O quadro de professores é completo, todos possuem formação em licenciatura. Alguns casos de professores atuarem em outras áreas diversas de sua formação no intuito de completar carga horária, conforme explicou a pedagoga da escola.

Novamente devemos ressaltar a importância da formação adequada para o



desenvolvimento da atividade de ser professor, pois o conhecimento pedagógico e técnico são bons aliados no sucesso do processo educacional. Como explicita Nóvoa (2002, p.57) “O professor é uma pessoa. É uma parte importante da pessoa é o professor”, assim sendo, é necessário considerar que o professor é um ser humano que está em constante desenvolvimento e que o preciso investir na formação profissional e humana.

A escola atende, também, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, como veremos no quadro a seguir:

Quadro 7 – Educação de Jovens e Adultos - 2020

Educação de Jovens e Adultos			
Modalidade	Nº alunos	Disciplina/Professor	Formação
1º segmento 1º ao 5º ano	13	Matemática	Matemática e Física
		Ciências, Ens. Religioso, Geografia, História e Artes	Magistério (em formação pelo Pafor)
		Líng. Port. e Redação	Pedagogia
2º segmento 6º ao 9º ano	22	Líng. Portuguesa, Inglês e Redação	Letras
		Matemática	Matemática e Física
		Ciências, História e Geografia	Biologia e Química
		Ens. Religioso e Artes	Matemática e Física

Fonte: Escola, 2020

A EJA é uma modalidade da Educação Básica, é muito importante ressaltar que a EJA atende alunos que por motivos diversos, não tiveram acesso ou condições de permanecerem na escola. São cidadãos brasileiros que merecem e tem o direito de dar continuidade em seus estudos, pois “Na história de nosso país, inexistem políticas públicas consistentes e articuladas voltadas para ações afirmativas de educação dos adultos” (LEITE, 2013, p.63).



5.3 Educação no assentamento Realidade: o que dizem os professores?

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, foi enviado um questionário com perguntas abertas e um entrevista com os professores que se dispuseram participar desta pesquisa. No formulário 21 pessoas responderam às perguntas, mas duas pessoas não eram professores e foram retirados da pesquisa.

Como sabemos o ano de 2020 foi todo comprometido em função da Covid-19 que afetou a população do mundo todo. Em Humaitá foram tomadas diversas medidas para tentar minimizar a contaminação por esse vírus, assim a Semed decretou o fechamento das escolas municipais em março de 2020 e durante todo esse ano letivo não teve aula na escola.

Somente em novembro de 2020 que os professores dessa escola retornaram com atividades remotas, um trabalho bastante penoso, considerando que nem um professor ainda se encontrava vacinado e, mesmo assim, tiveram que voltar para tentar realizar algumas atividades com seus alunos.

As atividades eram digitalizadas e impressas e entregue nas casas dos alunos, considerando que muitos alunos moram em ramais ou vicinais com difícil acesso, mesmo assim os professores desenvolveram várias atividades (Pedagoga, 2020).

Como já foi ressaltado, praticamente todos já possuem formação em licenciatura. O tempo de serviço no magistério, fica entre 2 a 23 anos de profissão, ou seja, nesse espaço escolar tem professores iniciantes que compartilham de experiências com professores mais experientes na área. Pois,

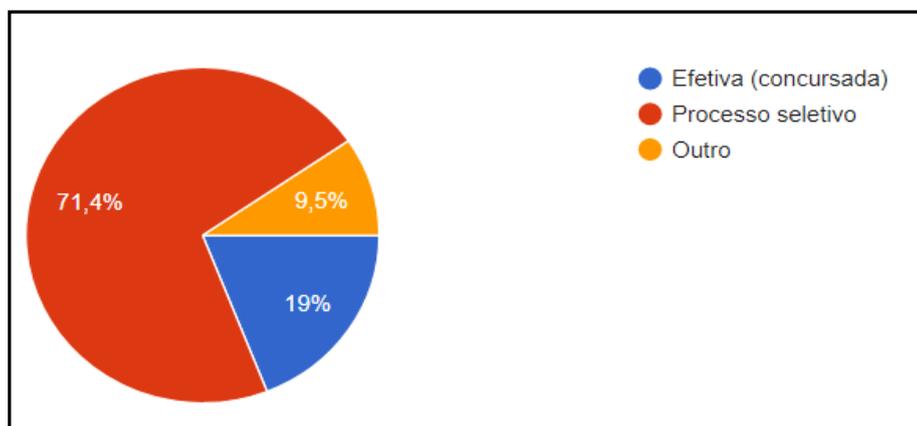
[...] prestam informações gerais, localizam/sugerem materiais, orientam sobre práticas e construção de soluções aos problemas vivenciados pelos iniciantes, partilham experiências via o estabelecimento e manutenção de interações qualitativamente significativas. Devido à experiência, atuam apoiando-se em estruturas diferentes e mais complexas que os iniciantes, e exercem um controle voluntário e estratégico sobre o processo ensino-aprendizagem. (MIZUKAMI; REALI; TANCREDI, 2010, p. 4).

Quando perguntamos quanto tempo trabalha nesta escola, apenas uma professora tem 11 anos de trabalho na escola, os demais ficam entorno de 5 anos a 1ano. Isso demonstra que existe uma certa rotatividade de professores e essa situação não colabora para se criar uma cultura escolar do corpo docente e



pedagógico. Essa rotatividade pode estar relacionada com o regime de trabalho que se apresenta no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – regime de trabalho dos Professores -2020



Fonte: Autora, 2020

Podemos constatar que apenas 19% dos professores são do quadro efetivos, os demais são temporários, essa situação compromete a continuidade de projetos e proposta para o trabalho pedagógico da escola. Marin enfatiza que são “[...] mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente” (MARIN, 2010, n.p.).

Marin (2010) dividiu essas mudanças em dois blocos, O primeiro, “significados caracterizadores”, como:

[...] flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. (MARIN, 2010, n.p.).

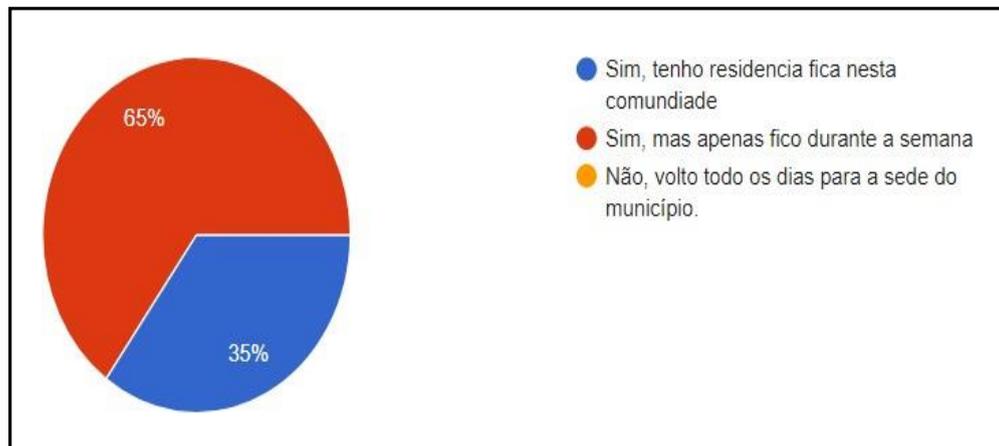
O segundo bloco ela caracteriza como, “consequências de sua existência”, que comporta o “[...] desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos. (MARIN, 2010, n.p.)”.

O professor que trabalha em escola do campo, no geral, vivencia o cotidiano



da comunidade no seu “viver no campo”. Então questionamos aos professores se os mesmos moravam na comunidade. Obtivemos a seguinte resposta:

Gráfico 3 – Local de Residência dos Professores - 2020



Fonte: Escola, 2020

O gráfico demonstra que uma parcela elevada não tem residência fixa na comunidade, sua vida gira entorno da zona urbana, isso pode ser um componente preocupante no desenvolvimento de uma educação do e no campo.

O bloco II foi a entrevista semiestruturada “Práticas pedagógicas na educação do campo”. Iniciamos perguntando sobre a formação específica para atuar na educação do campo, todos disseram nunca terem recebido nenhuma formação específica. Um dado muito preocupante, pois a maioria dos cursos de licenciaturas não preparam seus acadêmicos numa perspectiva do campo.

Com relação aos materiais pedagógicos disponíveis, perguntamos se eram adequados a realidade da escola, todos afirmaram que não, como veremos nas falas a seguir:

Não. Muito difícil conseguir material

Na medida do possível, mas temos que nos adaptar para que tenhamos resultados.

Não. Temos que improvisar... Eu particularmente compro meus matérias...como, apostila, jogos, murais, cartazes eu faço.

Não, totalmente fora da realidade dos alunos.



Não. Muitas das vezes temos que tirar do próprio bolso, para comprar materiais

Como podemos verificar a Semed –Humaitá não apresenta uma proposta de educação do campo realmente postulado nos seus princípios, os materiais disponíveis para o professor não colaboram no desenvolvimento de suas atividades. Além disso, muitos profissionais compram material com seus próprios recursos.

Com relação ao planejamento, a grande maioria afirmou que participa do planejamento escolar, isso é muito importante, pois demonstra que o professor tem comprometimento com o desenvolvimento do seu trabalho.

Sim. Temos que estar ativo na participação. A escola temos que estar a parte

Sim! Nas reuniões pedagógicas

O processo educativo na escola deve ser acompanhado pelos pais, responsáveis e pela própria escola. Nesse contexto indagamos sobre a relação escola-comunidade.

Relação muito difícil

Boa na medida do possível

Deixa a desejar...a comunidade não participa na maioria deixa suas responsabilidades na escola.

Acredito que precisa de mais participação da comunidade.

Boa! Falta mais participação dos pais

Boa relação, os pais são bem presentes na escola

Como verificamos, alguns acreditam que é boa na medida do possível, mas a maioria afirma que essa relação é difícil em decorrência da participação dos pais no processo educativo de seus filhos. Essa situação é muito recorrente, mas acreditamos que,

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas



particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99)

Com relação a infraestrutura física da escola os professores afirmaram que em parte a escola apresenta alguma estrutura, mais ainda falta quadra de esportes, biblioteca, etc.

Não. Para a prática da educação física não temos quadra

Mais ou menos...precisaria aumentar as salas...e criar uma área fora.

Não, a educação do campo os recursos são raros.

Sim. Para uma escola localizada no interior e pelo pouco que vi posso considerar adequado é claro que tem pontos nos quais precisam melhorar.

Em partes, só o defeito de sala superlotada que atrapalha. O restante sobre estrutura é suficiente.

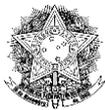
A infraestrutura é boa, mas ainda precisa de ampliação de salas de aula, sala para atendimento pedagógico, biblioteca, banheiros para alunos e professores e construção da quadra de esporte. Além disso, existe uma situação atípica da escola estar atendendo parte dos alunos em outro local, isso dificulta o acompanhamento diário do processo pedagógico dos alunos e professores.

Outro bloco da entrevista foi intitulado “Educação em tempo de pandemia”, nesse bloco indagamos sobre o trabalho pedagógico diante da situação de grave crise sanitária causada pelo corona vírus. Fizemos a seguinte pergunta: Estamos vivendo um momento muito difícil, causado pelo COVID-19. Qual é sua expectativa para o retorno das aulas?

A maioria demonstrou muita preocupação com esse retorno, considerando que a situação de pandemia ainda era muito grave. Vejamos algumas colocações:

Sou favorável à volta seguindo todos os protocolos

Sem condições!



Muito apreensiva.

Espero que voltemos, claro com os devidos cuidados.

Na minha opinião as aulas presenciais devem voltar somente quando essa pandemia passar.

Esse ano acho meio inviável o retorno das aulas. Acho que a todo momento estão se preocupando apenas em não perder o ano letivo 2020. Acredito que deveriam se preocupar com o aprendizado dos alunos, pois não adianta retornar às aulas e passar um emaranhado de conhecimentos perdidos sabendo que provavelmente os conteúdos serão apenas passados e se já existe muita dificuldade em tempo normal escolar imagine passar tudo em poucos meses. É uma situação que deve ser muito pensada e analisada antes de tentar pôr em prática.

Um pouco receosa pois como trabalho com educação infantil, seguir protocolos que demandem muita responsabilidade das crianças pode não dar muito certo. Como permanecer toda a aula sem tirar a máscara.

Expectativa é a pior possível, pois estamos vivendo em um tempo voltado para o medo, o pânico! Enquanto não encontrar uma vacina para esse vírus, o medo nos acompanha.

Percebemos que a grande parte dos professores estão preocupados com o retorno as aulas, não se sentem seguros e apresentam muito medo. Sendo assim,

Reforçamos que escolas são serviços e dispositivos essenciais ao pleno desenvolvimento social, educacional e protecional para milhões de crianças, jovens e adultos e, como tal, devem ser cuidadas. O planejamento para uma reabertura segura requer uma discussão profunda, multiprofissional e que envolva toda a comunidade escolar e os governos municipais, estaduais e federal, garantia de políticas de vigilância ativa e participação popular. Essas medidas devem ser urgentes (FIOCRUZ, 2021, p.4).

A Escola é um espaço de convivência, de aprendizagem e precisa se apresentar seguro para toda a comunidade escolar, proporcionando um ambiente favorável ao processo de ensinar e aprender. Assim, quando indagamos sobre as condições da escola, se a mesma teria condições de oferecer espaços seguros para professores e alunos ao retornar as aulas em plena pandemia, os professores apontaram muito receio e medo. Vejamos algumas colocações:



Não... Só que quando nós referimos a crianças e grande quantidade não temos como segurar esse distanciamento!

Sim. Tomando as precauções possíveis.

Não. A escola é superlotada e precisa de um espaço maior para os alunos.

Não. Pela quantidade de alunos que estão matriculados em cada turma não existe possibilidade de segurança. Não se controla nem gripe comum e imagina um vírus desconhecido.

Somente se voltar com turma escalonada ex: segunda e quarta metade da turma, terça e quinta a outra metade e na sexta planejamento do professor. Modelo adotado pela Seduc. Acredito que não.

Não! Por que ã temos sala suficiente nem para os alunos e os alunos tem que sair em três etapas pelo fato de ter uma grande quantidade Não, pois a escola dispõe de espaços suficientes e as salas são lotadas e isso geraria uma grande aglomeração.

Os professores sempre se mantem preocupados com a aprendizagem dos seus alunos, mas a grande preocupação, neste momento, é garantir a vida de todos. Uma alternativa para a educação neste cenário foi o ensino remoto, sendo assim, perguntamos aos professores sobre essa possibilidade de ensinar. A grande maioria Coloca como inviável para a realidade dessa escola, como podemos verificar na fala dos professores.

Estrutura não temos... Nem todos tem internet e muitos pais não tem uma escolaridade para ajudar o seu filho.

Sou contra. Acredito que isso só sirva de desculpa para o governo, "tapar o sol com a peneira"

Na minha opinião eu tenho internet em casa, mas tem muitos alunos que não tem acesso à internet, então para esses alunos fica difícil aulas remotas.

Não sou a favor do ensino remoto. Nem todos os alunos seriam beneficiados com esta opção de ensino. Se na cidade já estão tendo dificuldades com o ensino online e imagine no interior em que a internet é ainda mais precária. Essa possibilidade é descartável, pois lutamos por uma educação para todos e essa opção tornaria o ensino excludente.



Aqui em Realidade acredito que seria um desafio muito grande pois muitos alunos não possuem internet, computador e ou celular. Sem contar os alunos que vivem no sítio.

Seria ótimo, se tivesse uma internet decente para todos

Como podemos constatar os professores não são contra o ensino remoto na situação de pandemia, mas são enfáticos em afirmar que não existe acesso à internet para todos, principalmente, numa realidade de escola do campo. Com isso, é

[...] inegável lição refere-se ao fato de que esta pandemia tem evidenciado a desigualdade que demarca nossa sociedade, pois, enquanto algumas crianças têm acesso à tecnologias de ponta, possuem acesso ilimitado à internet e recebem em casa o apoio dos pais/responsáveis, tantas outras ficam à margem deste processo, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado em casa, seja pelo fato de os responsáveis dedicarem-se à outras preocupações, seja por estes não terem a formação escolar adequada para orientá-los em relação à realização das atividades ou, ainda, por situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social (OEMESC, 2020, p.3).

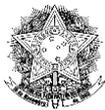
A educação é um processo social, vinculado na interação de professores-alunos-funcionários-comunidade e são necessárias condições apropriadas para o ensino. Neste cenário, é evidente a situação de receio, medo e incertezas de todos neste processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo é marcada por avanços e retrocessos, é uma modalidade de educação voltada para atender as especificidades do homem do campo que foi conquistada pela luta dos povos que vivem e trabalham no campo.

Essa prerrogativa foi garantida na LDB 9394/96, mas percebemos que a realidade educacional de grande parte do Brasil, o que tange a Educação do Campo, ainda não se concretizou, no geral, os municípios e estados tentam impor o modelo de ensino destinado as escolas localizadas na zona urbana sem, contudo, respeitar a diversidade da vida no campo.

Com relação a Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos constatamos que a escola possui uma boa estrutura física, mas a mesma não é



suficiente para atender as necessidades reais da escola. No ano de 2020 foi necessário criar um anexo para atender alunos em outro espaço, pois a escola não possui sala de aulas suficiente para sua demanda.

Além disso, a escola não possui, quadra de esporte, biblioteca e sala destinada a coordenação pedagógica da escola, isso compromete o desenvolvimento das atividades pedagógicas que os professores necessitam para o desenvolvimento de suas aulas.

Como relação a estrutura administrativa e pedagógica, a Escola possui um quadro adequado, necessitando de mais funcionários administrativos. Um ponto positivo é que a Escola possui uma pedagoga concursada nessa escola, uma realidade bem diferente da maioria das escolas do campo neste município.

Considerando a formação dos professores, essa escola apresenta-se um quadro de professores com formação superior na área de atuação. Existem poucos desvios em que professores precisam completar carga horária. No entanto, foi marcante perceber que a maioria dos professores dessa Escola são contratos temporários o que torna a permanência desse profissional na escola muito frágil, isso compromete a continuidade dos trabalhos na Escola e como a Semed não tem oportunizado o concurso público de carreira para os professores. Outra preocupação está no fato de todos os professores apontarem que não tiveram nenhum curso de formação continuada sobre a educação do campo, a maioria dos professores não tinham nenhuma experiência com a realidade do campo.

Verificamos que a Semed não oferece uma proposta de ensino voltado para atender as especificidades do campo, os professores foram contundentes em afirmar que os poucos materiais que são disponibilizados não são adequados para a realidade de seus alunos, muitos ainda afirmaram que compram material com seus próprios recursos, ou seja, não existe um planejamento adequado, por parte da Semed, para atender as necessidades das escolas do campo.

Outro ponto está relacionado a pandemia causada pelo corona vírus que tem ceifado a vida de muitos brasileiros. Diante dessa realidade, os professores enfatizam o medo e a apreensão em relação a situação da crise sanitária e da possibilidade de retorno as aulas, pois a escola não ofereceria condições para um retorno seguro, os professores acreditam que a escola não teria condições suficiente para garantir a segurança de alunos, professores e funcionários nesta situação.



Em relação ao ensino remoto, todos afirmaram que essa possibilidade é impossível se consideramos a situação da realidade da comunidade, pois o sinal da internet é muito fraco e poucos alunos tem acesso, o que inviabilizaria o ensino remoto na comunidade.

Enfim, a realidade desta Escola apresenta a necessidade da Semed-Humaitá repensar a proposta de educação do campo, pois o que percebemos que existe mesmo é uma educação rural, com codinome de educação do campo, haja vista que os pressupostos da educação do campo não são contemplados nessa proposta atual da Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos. É preciso que a Semed-Humaitá possibilite condições adequados para o desenvolvimento de uma educação que respeite o modo de vida, a cultura e os saberes do campo.

]



REFERENCIAS

ALMEIDA, Raimundo Neves. **Retalhos históricos e geográficos de Humaitá:** documentário histórico de Humaitá de 1960 a 1970. 2. ed. Porto Velho: O Autor, 2005.

BARROS, O.F.; HAGE, S.M.; CORRÊA, S.R.M.; MORAES, E. **Retratos de realidade das escolas do campo:** multisserie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, M.I.A.; HAGE, S.M.(Orgs). **Escola de direitos:** reinventando a escola multisseriada. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo.** 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: 5. ed. Vozes: 2011.

BEZERRA NETO, LUIZ. **Avanços e retrocessos na Educação Rural no Brasil.** 2003. 221 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas: SP, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Fundamentos da investigação qualitativa em educação:** uma introdução. In: BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Editora Porto, 1994.

BORGES, Heloísa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro. (organizador). **Educação do campo:** epistemologia e práticas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002. Disponível em:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955.** Institui a companhia da Merenda Escolar. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica [...] revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de



agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Manual de Orientação – FUNDEB**. Presidente da República. Brasília: DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/ManualNovoFundeb2021.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. **Programa Nacional de Apoio ao Transporte escolar – PNATE**. Instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de Junho de 2004. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 18, de 19 de junho de 2012**: Dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13223-resolucao-18-de-19-de-junho-de-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de out 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Secretaria de Educação a Distância – 2.ed., atual. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2008. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/formacao_pela_escola/modulo_pnae_conteudo.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação /Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2001.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel. G; CALDART, Roseli. S; MOLINA, Mônica. C. **Por uma Educação do Campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **ESTUDOS AVANÇADOS** vol.15 n. 43, p. 207-224, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COELHO, Leni Rodrigues; SILVEIRA, Cristiane da. **Educação de Jovens e Adultos**: Movimento de Educação do Base em Tefé, Amazonas (1963 a 1980). In: **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, nº 1, p. 21-29, jan./jun. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/20314-87991-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/20314-87991-2-PB%20(1).pdf) .Acesso em: 20/08/2017.

COSTA, Lucinete Gadelha da; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; COSTA, Lucielio Marinho da. Educação do campo nos últimos 20 anos: conquistas, retrocessos e resistências. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 41, p. 135-166, 2019. Disponível em: <http://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8745>. Acesso em: 18 jan 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS. **Decreto 14.078**. 19 de julho de 1991, p.15.

FACCIO, Sara de Freitas. A Educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: GHENDIN, Evandro (org.) **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, Bernardo, M; CERIOLI, Paulo R; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel. G; CALDART, Roseli. S; MOLINA, Mônica. C. **Por uma Educação do Campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel. G; CALDART, Roseli. S; MOLINA, Mônica. C. **Por uma Educação do Campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. São Paulo: S/Ed. 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FILHO, Samuel Anselmo; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; PAULA, Marinez dos Santos de. Educação do campo e os paradigmas do transporte escolar rural no amazonas. **VI Congresso Nacional de Educação – Conedu**. 2019. Disponível em:



http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA11_ID5596_16082019153850.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

FIOCRUZ. **Recomendações para o planejamento de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia de Covid-19**. Disponível em: http://www.iff.fiocruz.br/pdf/atualizacao_documento_retorno_escolar_fevereiro_de_2021.pdf acesso: 17.05.21

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; MARQUES, Saray. Balsa Escola: educação de tempo integral em uma escola localizada no campo em Humaitá no estado do Amazonas. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 4, p. 2052-2073, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/48487>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas)**: em busca da justiça curricular. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

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

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso, governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

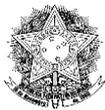
GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloísa da Silva (Orgs.). Apresentação. **Anais do I Seminário de Formação do Professor do Campo**, Manaus: UEA Edições, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C.Q. A formação continuada de alfabetizadoras e as necessidades dos contextos escolares: um estudo na rede municipal de ensino de Humaitá-AM. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação** : razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>. Acesso em 13 maio 2021.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE:** cidades@: Humaitá-AM, 2010. Disponível em:
<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=130170&idtema=118&search=amazonas|humaita|%C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm>. Acesso em: 10 out. 2019.

LACERDA, Celso Lisboa de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Introdução. In: Santos, Clarice Aparecida dos; Molina, Monica Castagna; Jesus, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (Organizadoras). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA.** São Paulo: Cortez, 2013.

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

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____. **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade.** 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes: o programa de mentoria on-line do portal dos professores da UFSCar.** In: Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docência: el acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones, 2., del 24 al 26 de febrero de 2010, Buenos Aires Anais... Buenos Aires, 2010, p. 1-17

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3.ed.rev. e ampl. – Ijuí. Unijuí, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.



MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959986006.pdf>. Acesso em: 15 mar 2021.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. ed. Navegando Publicações, Uberlândia 2016.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite et al. Trabalho pedagógico em tempos de pandemia: realidade vivenciada por professores município de Humaitá-AM. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, p. 35-44, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2143>. Acesso em: 20 maio 2021.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Ed. Lisboa: EDUCA, 2002.

OEMESC – Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina **A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: SOLUÇÕES EMERGENCIAIS PELO MUNDO**. EDITORIAL DE ABRIL/2020. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL_Le t cia Vieira e Maike Ricci final 15882101662453_7432.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL_Le_t_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf) Acesso em 28.01.2020

OLIVEIRA, Adélia Engrácia de. **Amazônia: modificações sociais e culturais decorrentes do processo de ocupação humana (séc. XVII ao XX)**. Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Antropologia. 4 (1), 1988.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003.

PIMENTA, Ana Cristina Tavares. **Educação do campo: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM / Ana Cristina Tavares Pimenta**. 2015 150 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2015. Disponível em: <http://www.educacao.ufam.br/stricto/td/1725.pdf>. Acesso em: 18 jun 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Albanice de Souza. **Percepção Ambiental de Educadores do Campo e suas Influências no Processo Educacional no Município de Humaitá/AM**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais). Universidade Federal do



Amazonas, Humaitá, 2019. Disponível em:
<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7188>. Acesso em: 15 jun. 2019.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formações de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em:
<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>. Acesso em: 18 jun 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 40. ed. – Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

SERÁFICO, José; SERÁFICO, Marcelo. A Zona Franca de Manaus e o capitalismo no Brasil. **Estudos Avançados**. vol.19 n. 54, p. 99-113, 2005.

SILVA, Cristiane Ribeiro da. BOLSANELLO, Maria Augusta. **No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos**. Disponível, 2002.
<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3190> Acesso: 27/04/2020.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos. **Da Educação Rural à Educação do Campo Amazonas: rupturas e permanências**. 2018. 182 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do campo no amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em:
<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariaeliane.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.