



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**



**EDUCAÇÃO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO RURAL: O CASO DO PROJETO
AGROEXTRATIVISTA BOTOS / HUMAITÁ - AM**

Bolsista: Dariane Batalha Magalhães bolsista FAPEAM

Orientadora: Prof^ª. Msc. Ana Cláudia Fernandes Nogueira

PIB-SA/0029/2012

HUMAITÁ

2013

Bolsista: Dariane Batalha Magalhães bolsista FAPEAM
Orientadora: Prof^ª. Msc. Ana Cláudia Fernandes Nogueira

RELATÓRIO FINAL

EDUCAÇÃO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO RURAL: O CASO DO PROJETO AGROEXTRATIVISTA BOTO / HUMAITÁ - AM

HUMAITÁ

2013

Resumo

Este texto apresenta os resultados finais da pesquisa de iniciação científica intitulada: Educação em áreas de assentamento rural: O caso do projeto agroextrativista Botos / Humaitá – AM, PIB-SA/0029/2012. Sua organização foi dividida em um breve histórico da educação do campo no Brasil; e resultados que foram alcançados ao longo de dois anos de pesquisa realizada na Escola Helena Sofia Riça localizada no Assentamento Botos. Nesta pesquisa investigou-se, mediante entrevista, a estrutura física e educacional da escola, a formação do professor e as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo ensino aprendizagem. A metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo é de cunho quali-quantitativo, de caráter exploratório, utilizando para a análise dos dados a técnica de análise de Conteúdo.

INTRODUÇÃO

Os debates ligados à modalidade de educação do campo se estendem por todo o território brasileiro de maneira a abranger todas as populações que fazem parte deste espaço físico. Na Amazônia segundo Pinheiro (s/d) a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que nela residem. O tema proposto para esta pesquisa visou iniciar um debate sobre a educação do campo ofertada em áreas rurais no Município de Humaitá. Iniciar este debate em áreas de assentamento rural, onde o do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ambiente, Socioeconomia e Agroecologia – NUPEAS onde o projeto é vinculado, é atuante, nos ajudou a identificar a fragilidade desta oferta. Essa situação afeta a realidade social dessas populações e diante desta, nos deparamos com sujeitos que possuem *“uma infância, adolescência e juventude, desorientada frente aos desafios e incertezas da contemporaneidade, e que tem se agravado com o processo de alienação e pelo pensamento provocado pelas experiências vivenciadas pelos que residem em espaços urbanos”* (IBID, s/d, p.1). Nesse contexto, as famílias procuram resistir na terra, no entanto, a falta de condições dignas, necessárias à sobrevivência e de escolas tem dificultado a escolha entre permanecer ou não no campo.

Um dos princípios fundamentais da educação do campo é garantir que as populações do campo tenham o direito ao acesso, com qualidade, do conhecimento sobre o local onde vivem garantindo sua sobrevivência social e material, além, dos saberes universais que são necessários para que decidam se querem permanecer no campo, e caso contrário tenham condições de viver na cidade (MOLINA, 2011). O não acesso a uma educação transformadora se reflete na ausência de estradas apropriadas para o escoamento da produção, no atendimento inadequado à saúde, na falta de assistência técnica, entre outros (Pinheiro, s/d).

A escola do campo, não pode ser definida somente pela sua localização geográfica, ela recebe sujeitos cuja organização social se dá pelo trabalho no campo de diferentes maneiras. A construção da sua identidade não tem a ver somente com o lugar, a escola precisa de um currículo adequado aos saberes e às necessidades dos estudantes (MOLINA, 2011).

A pesquisa relacionada ao tema em questão visa contribuir com ampliação de estudos sobre a educação no campo no Estado do Amazonas. Durante estes dois anos de estudo e pesquisas, observamos que ainda são poucas as pesquisas que se dedicam a investigar o universo educacional dessas populações no estado. Segundo Arroyo (2003), no Brasil há um silenciamento e até um desinteresse no que concerne ao espaço rural, pois *“somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural”* (idem, 2003, p.8).

Este fato é preocupante, já que os menores rendimentos escolares estão no campo, e merecem a realização de pesquisas que coloquem estes dados em evidência e problematize-os. De acordo com o Ministério da Educação (2004) a análise do capital sociocultural, do nível educacional e do acesso à educação da população que vive no campo, são importantes indicadores das condições de desigualdades existentes entre a educação do campo e a urbana.

Apresentamos assim, os resultados finais do PIB-SA/0029/2012, intitulado: Educação em áreas de assentamento rural: O caso do projeto agroextrativista Botos/Humaitá – AM. Este relatório está dividido em quatro subtópicos, o primeiro apresenta o tema deste estudo, seus objetivos, a metodologia utilizada, o relato das atividades de coleta de dados, tabulação e análise dos dados. O segundo apresenta o referencial teórico dos debates sobre educação do campo. O terceiro apresenta a discussão dos resultados e o quarto apresenta as considerações finais sobre esta pesquisa.

Esta pesquisa foi realizada em parceria com o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ambiente, Socioeconomia e Agroecologia – NUPEAS financiado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA com apoio do CNPq. Teve a duração de dois anos, foi renovado devido o não alcance de todos os objetivos específicos durante seu processo de execução no PIB-SA/0014/2011, com o mesmo título. Não houve alteração em relação ao objetivo geral do projeto, que é Diagnosticar a estrutura física e educacional da escola rural do Projeto de Assentamento Agroextrativista Botos/PAE, que está situado em área de reforma agrária no sul do Amazonas, município de Humaitá, no entanto, seus objetivos específicos eram 1) Identificar a forma de organização da estrutura física da escola rural do PAE Botos; 2)

Reconhecer como funcionava em 2011 a estrutura educacional física da escola; 3) Verificar junto aos professores as dificuldades apresentadas pelos alunos da escola, no processo ensino aprendizagem; e 4) identificar as dificuldades apresentadas pelos professores na resolução de problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A renovação, portanto, se deu por não conseguirmos alcançar os objetivos 3 e 4 totalmente, e parcialmente o objetivo 2. Os nossos objetivos não puderam ser alcançados no primeiro ano de pesquisa por que a escola Helena Sofia Riça, esteve desativada em 2011, por este motivo pesquisamos e identificamos a organização da estrutura física e educacional de todas as escolas situadas nas áreas rurais do Município de Humaitá e a estrutura física e educacional das Escolas situadas dentro de áreas de Reforma Agrária.

Em 2012, este projeto foi renovado visando concluir a pesquisa em relação ao reconhecimento do funcionamento atual da estrutura física e educacional da escola e a verificação junto aos professores das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo ensino aprendizagem. Nesta nova etapa trabalhamos com dados de caráter qualitativo que apresentam características mais particulares. Utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: o da observação direta e o da entrevista: *“O propósito de uma entrevista é adquirir um entendimento o mais completo e detalhado possível do tema abordado”* (TOBAR e YALOUR, s/p, 2002). No mês de março de 2012 foram realizadas entrevista semiestruturadas com os pais dos alunos que estudaram na escola Helena Sofia em 2011, e em abril de 2013 a entrevista com o professor que leciona na escola do assentamento Botos.

Ainda no mês de abril de 2013, foi realizada a observação e o funcionamento interno da escola visando o reconhecimento das práticas pedagógicas utilizadas pelo professor, o comportamento dos alunos e o acompanhamento da trajetória dos alunos de casa a escola e da escola até sua casa. Gil (1994) afirma que, apesar do método observacional apresentar alguns vieses, como a imprecisão, o mesmo pode ser tido como um dos mais modernos nas Ciências Sociais. A observação adotada nesta pesquisa é chamada de “artificial”, pois o pesquisador não pertence à comunidade estudada, e sua inserção na mesma tem o objetivo investigativo. Os objetivos da pesquisa serão revelados à comunidade a fim de que a mesma possa consentir na sua realização.

A análise dos dados coletados em todas as fases deste estudo desenvolveu-se numa abordagem que destaca a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin, (2007) é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. E ressalta que esta técnica de análise não é um instrumento, mas de um conjunto de apetrechos; que utilizado com maior rigor, será um instrumento único, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto.

Durante o desenvolvimento deste estudo, não houve na própria Universidade Federal do Amazonas debates relacionados à educação do campo, apesar de está presente no município com uma diversidade de cursos de licenciatura e com formação específica em Pedagogia. As disciplinas pertinentes para o embasamento desta discussão foram às relacionadas à Escola e Currículo, Organização Social do Trabalho Escolar e Política Educacional e mesmo nestas disciplinas o debate ligado a educação do campo foi muito sutil.

Devido à trajetória do PIBIC com esta temática, realizei como trabalho de conclusão de curso um diagnóstico da situação referente à estrutura física e educacional existente nas escolas no campo em Humaitá, por considerar importante antes de qualquer outra análise, compreender quais são as condições reais da educação que é ofertada às populações que residem no campo na cidade de Humaitá. Essa conclusão foi gerada depois que identificamos que as condições estruturais e pedagógicas das escolas de campo em áreas de assentamento não eram diferentes das condições encontradas nas demais áreas rurais do município.

1. Fundamentação Teórica

Com o processo de redemocratização brasileira, a Constituição Federal de 1988, Art. 205, abriu margem para uma visão diferenciada sobre a oferta da educação e sua universalização, garantindo assim a criação de políticas educacionais, as quais asseguram o direito não somente ao acesso, mas, também à qualidade para todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010).

A Constituição, no art. 214, pontuou bases para a elaboração de documentos fundamentais, como a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação – PNE/2001/2010,

A Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos e metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzem a (EC nº 59/2009) I- Erradicação do analfabetismo; II- Universalização do atendimento escolar; III- Melhoria da qualidade do ensino; IV- Formação para o trabalho; V- Promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI- Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (BRASIL, 2010, p.57).

A LDB nº. 9394 foi sancionada sem vetos no dia 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 2009). Em relação à educação para o campo o art. 28 do Capítulo II da lei, cita que na oferta da educação básica para as populações rurais, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação visando: às peculiaridades da vida rural de cada região especialmente as relacionadas aos conteúdos escolares; às metodologias e a organização escolar no que se refere à adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola da comunidade, bem como suas condições climáticas e à natureza do trabalho rural (Ibid).

A LDB nº. 9394 não define uma política educacional para o campo (BARREIRO, 2010), por isso a necessidade de se discutir uma política específica para o meio rural. Ela reconhece em seus artigos 3, 23, 27 e 61, “*a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país*”. (BRASIL, 2007. p.16).

O reconhecimento destas especificidades explicitadas na LDB abriu espaço para que diversos grupos que trabalhavam com a educação do campo pudessem exigir melhorias para esta área. Após a sua aprovação, foi realizada em 1998 a I Conferência Nacional “Por Uma Educação no Campo” na cidade de Luziânia em Goiás tendo como principal objetivo ajudar a recolocar o

rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda da política nacional do país (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009).

As entidades promotoras deste evento foram a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Movimento dos Sem Terra - MST, Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura- UNESCO e Universidade de Brasília- UNB. Como fruto deste encontro foi redigido um texto que serviu de base para discussões subsequentes sobre educação do campo. O texto denuncia sua situação atual, o preconceito, o desleixo político e também propõem melhorias para a educação no meio rural, *“a discussão principal, nesta Conferencia nos parece ser a de garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltadas para o interesse da vida no campo”*. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009. p.23).

No dia 10 de fevereiro de 1998 foi apresentado no Plenário da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 4.155 para a criação do PNE (2001/2010), e em 13 de março de 1998, teve início sua tramitação na Câmara dos Deputados como projeto de Lei nº 4.173/98, anexado ao PL nº 4.155/98 (PNE, 2001). O Plano foi aprovado em 2001 e estabeleceu as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a valorização do magistério no prazo de dez anos. É importante frisar que a LDB ao falar no art. 9º sobre a organização da educação nacional garante a necessidade da criação do PNE como parte da política nacional de educação: *“A União incumbir-se-á de: I- elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e Municípios”* (BRASIL, 2009, p. 11). O documento abrange a estrutura educacional em nosso país de uma maneira geral, não traçando metas diferenciadas para as zonas urbanas ou rurais (PNE, 2001).

Compartilha-se com Caldart (2004) o posicionamento que o ano de 1998 significou um marco histórico na definição de um novo modo de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que produz a vida no campo. O novo conceito de educação do campo passou a ser disseminado e não mais a educação rural ou para o meio rural. Neste novo olhar o sujeito social participante desta questão *“reafirma que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta*

por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos” (Ibid, p. 15).

Uma importante conquista do movimento “Por uma educação do campo”, foram As Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo CEB nº 36/2001, aprovada em 2002 pela Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril. Este documento ressalta 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 e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação entre os seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001.p. 1)

Este consolida um importante marco para a história da educação brasileira e em especial para a educação do campo. Neste sentido, o artigo 3º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo cita que,

o poder público considera a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, sendo assim deve garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2001, p.1).

Este documento constitui um passo fundamental na construção da Política Nacional de Educação do Campo, todavia, a lentidão faz com que as políticas educacionais não alcancem proporções significativas e se efetivem concretamente na escola do campo de toda sociedade brasileira. O Brasil possui uma dívida social inegável com as populações rurais, pois, ao longo da história o desenvolvimento urbano se tornou a atenção principal das políticas públicas. Além disso, o modelo educacional elitista produzido pelas populações fixadas na cidade e imposto a todos, serviu para reforçar esta desigualdade (BRASIL, 2007).

É óbvio que transformar anseios, historicamente negados em legislação, representa, sem sombra de dúvidas, um avanço, uma conquista relevante, mas, enquanto isso não se materializar em políticas de ações concretas desenvolvidas nos municípios de todo país, tais medidas não passarão de um amontoado de

palavras “boas e bonitas”, presente na Constituição de 1988 e na legislação da educação brasileira (PINHEIRO, s/d, p.5).

Apesar da riqueza de debate promovido pelos movimentos sociais, do qual resultou a construção e promulgação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2001), a escola do campo não sofreu transformações significativas (WIZINIEWSKY, 2010). A população que reside no campo continua inserida numa dinâmica de migração para o meio urbano em maior frequência do que imaginamos. Migram para a cidade todos os dias em busca de melhores condições educacionais, econômicas e sociais. Este fator acarreta uma série de problemas de cunho social, uma vez que esta população, na maioria das vezes, não possui formação adequada às exigências do mercado de trabalho. De uma maneira geral, o campo não oferece preparo educacional e profissionalizante de qualidade a sua população (MARTINS, 2005).

2. Resultados Finais

A Escola Municipal Helena Sofia Riça, foi construída no ano de 2007, na administração do então prefeito Roberto Rui Guerra, para atender aos alunos que moram nas comunidades de Escapole e Botos que estão situadas dentro do PAE Botos. Durante o processo de construção da escola houve conflitos entre os moradores das comunidades do Botos e do Escapole, em decorrência do local onde a escola seria construída. Este conflito foi ocasionado devido à distância entre as duas comunidades. Se a escola fosse construída na comunidade do Botos, as crianças que moram na comunidade do Escapole teriam que andar em média 4 km para frequentar a escola, da mesma forma, se a escola fosse construída na comunidade de Escapole os alunos que moram na comunidade do Botos teriam o mesmo problema.

Para resolver este conflito a escola foi construída na metade do caminho que dividia as duas comunidades, e por isso construída num local isolado. A construção desta escola ocasionou uma diversidade de problemas. A Escola Helena Sofia funcionou durante 03 anos (2010/2009/2008). No período em que funcionou, a escola atendeu somente aos alunos da comunidade Escapole, os alunos que residem na comunidade do Botos foram matriculados na

escola João da Cruz que está situada na comunidade de Muanense, que fica fora do perímetro do Assentamento.



Escola Helena Sofia Riça, construída em 2007 e demolida em 2011. Fonte: NUPEAS, 2011

Durante a primeira fase da realização desta pesquisa, período que durou um ano, a escola esteve desativada por falta de professor, neste ano os alunos que residem na comunidade Escapole e que estudavam nesta escola foram encaminhados à escola João da Cruz, onde eram obrigadas a caminhar aproximadamente 4 km no período de seca do rio, para frequentar a escola e mais 4 km para voltar para casa, andando em média 8 km por dia. Esta distância diminuía durante o período da cheia, pois, neste os moradores da comunidade locomovem-se dentro do assentamento por via fluvial.

Durante o não funcionamento da escola em 2011, nos detivemos a identificar a organização da educação do campo dentro área de assentamento. Foi identificado que existe um total de 81 escolas situadas no campo na cidade de Humaitá, em 2011 haviam um total aproximado de 3.341 alunos regularmente matriculados e 157 professores. As modalidades de ensino existentes nas comunidades rurais são segundo os dados da SEMED, Educação Infantil, ensino fundamental, Educação de Jovens e adultos, Ensino Médio, este é oferecido pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC. Em áreas de assentamento, existem de acordo com a unidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em Humaitá, 19

escolas. De posse da localização das escolas foi possível identificar que 42% estão localizadas em áreas de várzea e 58% está em áreas de terra firme, oferta de ensino em salas multisseriada em aproximadamente 95% das escolas.

Como não foi possível realizarmos a entrevista com o professor da escola Helena Sofia na primeira etapa da pesquisa, optamos por entrevistar os pais dos alunos que haviam estudado na escola em 2011. Esta entrevista não estava inclusa no projeto original, pois este objetivo foi utilizado como estratégia, devido ao não funcionamento da escola. A coleta dos primeiros dados da pesquisa ocorreu em março de 2012, foram aplicados os questionários com os pais dos alunos que moram na comunidade do Escapole e que estudaram na escola Helena Sofia quando ela ainda estava ativa.



Banheiro da antiga Escola Helena Sofia, de Alvenaria.

Fonte: NUPEAS, 2011.

A apresentação das informações acima se faz importante, pois para compreendermos as condições de funcionamento da escola Helena Sofia hoje, foi necessário resgatar os dados coletados no PIB-SA/0014/2011. Nesta perspectiva, a partir das entrevistas realizadas com os pais em 2012 foi possível identificar que desde sua implantação no assentamento, a escola esteve em situação de abandono, seja por parte da própria comunidade que não estava presente na escola, seja por parte do poder público. O que se repete nas entrevistas com os pais é que o colégio ficou em 2011 uma coisa “à toa”, “abandonada”, “sem pé nem cabeça” (entrevista, pai de aluno).

Em 2011 a escola apesar de apresentar banheiro e pia nunca teve abastecimento de água encanada. Tanto as crianças, quanto o professor utilizavam água do igarapé Botos, que não fica

próximo à escola. Ambos buscavam a água em baldes para que a mesma fosse consumida. É importante ressaltar que o acesso a esta água só ocorria no período da cheia do Rio Madeira que abastece o Igarapé Botos, durante a seca não havia nenhum tipo de acesso a água. Em relação ao fornecimento de energia, a escola em 2011 não apresentava nenhum tipo, segundo os moradores, “*só havia a promessa de ser instalado um motor de luz*”. A escola possuía um banheiro, que era de alvenaria, tinha uma pia e um vaso e ficava na parte externa da escola, não havia encanamento devido não haver água.



Pia da antiga Escola Helena Sofia, de Alvenaria.

Fonte: NUPEAS, 2011.

A primeira escola Helena Sofia era de madeira, possuía uma sala de aula, um quarto para abrigar o professor, uma cozinha, um pátio e um banheiro externo. Segundo os pais dos alunos os professores que lecionavam na escola não moravam na mesma em decorrência desta se encontrar isolada e apresentar perigo para os mesmos. Durante seus três anos de funcionamento a escola teve três professores, um para cada ano letivo. A sala de aula era multiseriada e frequentavam alunos com idades entre oito e dezoito anos, o que segundo relato dos pais “*gerava atrito entre os alunos na sala de aula*”,

O padrão dominante no campo continua sendo o das escolas isoladas, constituídas de uma única sala de aula, mal instalada e pobremente equipada, na qual são instruídas simultaneamente 10 a 50 crianças de várias idades e graus, por uma única professora, sem devido preparo pedagógico e muito mal remunerada.” (QUEDA & SZMERECSÁNYI, 1976)



Fotos da parte interna da antiga Escola

Fonte: NUPEAS, 2011.

De acordo com as entrevistas, no último ano em que funcionou a escola realizou somente uma reunião com os pais dos alunos, as outras convocações realizadas pela professora foram feitas somente para a limpeza do ambiente escolar.

Durante uma das visitas de campo realizada em agosto/2012 a campo a atual escola estava sendo posta abaixo para ser construída em um novo local. O local escolhido pelos moradores foi o centro da comunidade do Escapole. O que significa dizer que a escola Helena Sofia ofertaria o ensino somente para crianças e adolescentes residentes na comunidade de Escapole, devido à distância entre as demais comunidades do PAE Botos, que é composto pelas comunidades de Botos, Pirapitinga e Escapole.



Novo Prédio da Escola Helena Sofia construído em 2012.

Fonte: NUPEAS, 2013

Em julho de 2012, a escola voltou a funcionar com 13 alunos matriculados e um professor. Em março de 2013 voltamos ao assentamento Botos para visita a campo e realizar a última coleta de dados. Nesta, visitamos o prédio atual da escola e observamos sua estrutura física e educacional e realizamos entrevista com o professor.



Novo Prédio da Escola Helena Sofia Construído em 2012.

Fonte: NUPEAS, 2013

Em relação à estrutura física da nova escola, observamos que a escola ainda é de madeira, possui uma sala de aula, um quarto para o professor onde também está instalada a cozinha da escola. A escola é pequena e pouco ventilada, não possui fornecimento de energia, nem abastecimento de água. O professor diz que: *“a escola é segura, não molha [...] o calor incomoda, à água é da beira do rio. A escola não tem energia. Tem motor de luz, mas, não tem fio”*.



Igarapé Botos, ao lado esquerdo e a direita, circulado, local onde é colocada a água que é consumida na escola.

Fonte: NUPEAS, 2013.

O acesso à água ainda é realizado por meio do Igarapé Botos, que agora fica distante uns 40 metros da escola, no entanto a água só está disponível no período de cheia. Não há filtro na escola, nem bomba para retirar a água do rio.

A água que é consumida pelos alunos não possui nenhum tipo de tratamento, pois não há hipoclorito disponível para fazer o tratamento na água. Esta água, retirada direto do igarapé, é colocada em um balde no canto da sala de aula para o consumo durante a aula. O professor diz que o calor da sala de aula faz com que a água que é armazenada para consumo aqueça e os alunos são obrigados a beber a água “quente”.

As condições sanitárias da escola são precárias. Não há banheiro, o professor que morou e lecionou na escola de julho a dezembro de 2012, construiu um “banheiro” improvisado para seu próprio uso e cedeu o espaço para que as crianças pudessem também utilizar. O banheiro



Condições sanitárias.

Fonte: NUPEAS, 2013.

improvisado também é utilizado pelo professor atual da escola e pelos alunos que estão estudando neste ano de 2013.

Em relação ao reconhecimento do funcionamento atual da estrutura física e educacional da escola e a verificação junto aos professores das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo ensino aprendizagem. A única observação feita pelo professor que relaciona a estrutura física da

escola com as dificuldades de ensino-aprendizagem, diz respeito ao calor excessivo e a coleta e ao armazenamento da água. *“O calor incomoda durante a aula, os alunos reclamam”* (Professor).

O professor que leciona atualmente na escola Helena possui apenas o Ensino Fundamental completo, morou no assentamento com a família até concluir o quinto ano do ensino fundamental, e mudou-se para a cidade para continuar estudando. Ele trabalha na escola a apenas dois meses e leciona do 1º ao 5º ano em uma sala multisseriada para (13) treze alunos, com idades e desenvolvimento cognitivo diferente.



Imagem atual da Sala de Aula da Escola Helena Sofia.

Fonte: NUPEAS, 2013

Durante a realização da pesquisa o professor demonstra não possuir conhecimentos para lidar com uma sala multisseriada. Ele diz: *“tem até a quinta, mas, eu tô lecionando até a terceira série, não sei se eu posso, se eu vou prejudicar ou não. Só tem uma aluna na quinta série. Como eu vou dar aula só pra uma aluna na quinta série? Daí tem mais duas pequenas e enquanto eu passo tarefa pra uns os outros estão parados. Eu juntei a quinta e a terceira série e passo a mesma atividade pra eles e os menores ficam juntos”*.

Neste trecho da fala do professor, observamos a nomenclatura série utilizada para definir o ano escolar em que os alunos se encontram matriculados, esta nomenclatura foi alterada através da Resolução N° 3, de 03 de agosto de 2005, que além de definir normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos explicita no art. 2º que a organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura: Etapa de ensino- Educação Infantil: Creche: de 0 até 3 anos de idade/ Pré-escola: de 4 e 5 anos de idade. Etapa de ensino - Ensino Fundamental: Anos iniciais - de 6 a 10 anos de idade -

duração 5 anos/Anos finais - de 11 a 14 anos de idade – duração de 4 anos (AGÊNCIA BRASIL, 2011).

A análise da entrevista com este professor nos mostrou que ele se enquadra na categoria de professor leigo (que só concluíram o ensino fundamental ou médio). A presença de professores leigos no campo confirmam os dados do Censo Escolar de 2009 que mostram que 152.454 profissionais, no Brasil dão aulas sem possuir a formação adequada. Eles representam apenas 7,7% dos docentes que atuam hoje nas escolas brasileiras, no entanto para os especialistas, as estatísticas são chocantes, porque, a quantidade de profissionais sem qualificação necessária para dar aulas cresceu nos últimos anos.

Relacionado ao fato deste professor ser leigo, houve a dificuldade de “*verificar junto a ele as dificuldades apresentadas pelos alunos da escola, no processo ensino aprendizagem*”, um de nossos objetivos propostos neste estudo. Este professor devido a sua condição de escolaridade não conseguiu avaliar as dificuldades de aprendizagem relacionada à vivência particular e subjetividade dos seus alunos. O que conseguimos abstrair da entrevista realizada é que a leitura e a escrita são os principais problemas dos alunos do 1º ano, segundo o professor “*todos os alunos da alfabetização*”, não sabem ler ou escrever.

Os alunos dos anos iniciais que se apropriaram da leitura e escrita possuem grande dificuldade em português e matemática. A adequação do material e recursos didáticos, utilizados pelo professor, é trabalhar apenas as disciplinas de português e matemática. O professor julga que essas disciplinas são as mais importantes, pois, segundo sua concepção, são mais exigidas e utilizadas para trabalho na cidade. O pensamento do professor em relação às disciplinas escolhidas pode está ligado diretamente à experiência vivida após a saída do assentamento. O professor nasceu numa comunidade ribeirinha e estudou em escolas do campo até o quinto ano, mudou-se para zona urbana de Humaitá para fazer os anos finais do ensino fundamental II. Ele nos relatou que quando terminou o ensino fundamental mudou-se para a cidade de Porto Velho-RO, em busca de trabalho, como não conseguiu, voltou para Humaitá-AM onde também não conseguiu trabalho, e em seguida foi para o assentamento para dar aula na escola.



Sala de Aula

Fonte: NUPEAS, 2013.

O professor esclarece que não recebeu ainda qualquer tipo de formação ou orientação para o exercício do trabalho docente no campo, e não soube informar sobre qualquer tipo de formação que é dada a professores que lecionam no campo pela SEMED/Humaitá. Ele diz: *“Minha irmã deu aula ano passado e recebeu uma formação, mas, eu até agora nada”*. Para ministrar as aulas o material utilizado pelo professor resume-se a lápis, borracha, caderno, giz e o livro didático. Segundo seus relatos na escola não havia livros para todas as séries que a escola oferta, *“não foi possível trazer o livro didático eu trouxe apenas os que estavam disponíveis na SEMED/Humaitá”*. Na escola está usando apenas os livros do 1º, 2º, 4º ano. Passa as atividades propostas no livro didático e corrige no dia seguinte.

Este fato que se relaciona diretamente a um dos nossos objetivos específicos que era o de *“identificar as dificuldades apresentadas pelos professores na resolução de problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos”*. Em razão da baixa escolaridade do professor não foi possível reconhecer durante a entrevista na fala do professor a sua percepção e criticidade frente à complexibilidade dos problemas estruturais da escola identificados nesta pesquisa a partir da inexistência de bomba de água, energia, armazenamento adequado da alimentação, transporte escolar, formação do docente pela SEMED, entre outros; bem com a dificuldade do mesmo em avaliar a adequação do material didático utilizado à educação do campo.

De acordo com o professor os motivos que o levaram a lecionar no campo estão relacionados à falta de emprego na cidade de Humaitá-AM. Para este lecionar é uma experiência

nova: *“Não vou dizer que estou gostando, nem que não tô gostando, tô levando graças a Deus... não é muito minha praia isso daí não, entendeu? Mas, eu me avalio que eu tô me saindo bem, conseguindo me sair bem, só que às vezes isso é meio chato ae”*. E demonstra claramente estar lecionando na escola do assentamento por falta de opção.

Em relação aos programas suplementares a escola tem acesso ao Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. No entanto, conforme observado os alimentos enviados a escola possuem baixo valor nutricional, resumindo-se apenas a suco, biscoito, enlatados, arroz, feijão, leite, sal e açúcar.



Dispensa da Escola: Alimentos utilizados no preparo da merenda.

Fonte: NUPEAS, 2013

O preparo da alimentação escolar é feito pela merendeira da escola: *“a merendeira faz a merenda, mas, ela não quer mais trabalhar por R\$ 500, 00 reais. Esta semana não teve merenda, eu tive que mandar os alunos mais cedo pra casa”*. O professor da escola nos relatou ainda, a ausência de um local adequado para o armazenamento dos alimentos, que ficavam guardados no chão da dispensa a mercê dos ratos. O professor construiu um espaço improvisado, mas, ainda espera um armário para armazenar os alimentos de maneira adequada.

De acordo com dados levantados no Trabalho de Conclusão de Curso *“As escolas do Campo no Município de Humaitá-Am”*,

Para as comunidades rurais são enviados gêneros alimentícios não perecíveis (arroz, feijão, macarrão, óleo, sal, biscoito, e enlatados como almôndega, conserva, sardinha, charque, suco achocolatado, e alguns temperos). A nutricionista orienta que a alimentação fornecida aos alunos seja complementada com verduras existentes nas hortas da comunidade, contudo, não há garantia de que isso ocorra (MAGALHÃES, p. 45, 2013).

De acordo com as entrevistas realizadas no Setor de Alimentação Escolar do Município, no ano de 2011, devido à distância das comunidades não há como enviar alimentos perecíveis as escolas rurais, pois na maioria das comunidades não existe meios para manter os alimentos conservados. Os barcos que transportam os gêneros alimentícios também não possuem estrutura para conservação dos alimentos durante a viagem.

O Programa Nacional de Transporte escolar, não está funcionando nesta escola, os alunos que residem nas proximidades da escola caminham até ela e os que moram mais distante vem para a escola via motor rabeta¹ na época da cheia do igarapé, que é de posse da própria família.

Ao analisar as entrevistas com os pais dos alunos é possível identificar que os mesmos não relacionam a falta de condições estruturais de funcionamento da escola a algum baixo rendimento dos seus filhos. Para a maioria o baixo rendimento ocorre por falta de interesse dos alunos, e da última professora que lecionou na escola, que segundo eles chegava sempre atrasada e lecionava somente duas horas por dia. Está visão minimizadora do problema físico da escola, compreende a falta de perspectiva dos pais em relação ao processo educacional dos seus filhos e também sua própria consciência transitiva, pois esta se caracteriza *“pela simplicidade na interpretação dos problemas (...) pela fragilidade na argumentação”* (FREIRE, 2011, p.82). Neste sentido, sabe-se que na *“escola atual é preciso estar preparada para receber e formar jovens e adultos que são frutos de uma sociedade injusta e, para isso é preciso formamos professores dinâmicos, responsáveis, criativos, que sejam capazes de inovar e transformar”*. (Silva apud Arroyo , 1997, p.23).

Em relação à entrevista realizada com o professor da escola podemos aferir que a educação vivenciada por ele, e mesmo a que ele transmite hoje na comunidade, não se ajusta ao projeto de educação do campo que é pensado atualmente para os trabalhadores do campo. Este ainda possui o agravante da ausência de formação deste professor, fator que influencia diretamente nos métodos e conteúdos utilizados por ele causando uma grande deficiência no processo de ensino aprendizagem dos alunos que residem e estudam na escola Helena. A

¹ Tipo de barco com motor e hélice trazeira, não muito funda, usado em rios de pouca profundidade. Em geral é anexado na parte trazeira de canoas.

ideologia pensada pelo professor em relação à preparação e formação dos alunos para que posteriormente consigam emprego na cidade.

3. Conclusões finais

De acordo com os resultados obtidos ao longo dos últimos dois anos, a escola Helena Sofia, situada em área de Assentamento Rural na cidade de Humaitá, não possui a infraestrutura adequada para o atendimento das necessidades dos educandos e mesmo dos profissionais que trabalharam nesta área. Esta realidade pode ser utilizada como um retrato da realidade educacional da educação do campo em áreas rurais de assentamento na cidade de Humaitá-AM.

O Plano Nacional de Educação (2011) preconizava que no prazo de um ano, a partir de sua publicação, deveriam ser instalados padrões mínimos nacionais de infraestrutura compatíveis com [...] as realidades regionais, como: a) espaço, iluminação, isolamento, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente; b) instalação sanitária e para higiene; c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviços de merenda escolar [...] (p. 40). A escola onde este estudo foi realizado não possui estes padrões mínimos de infraestrutura, e de acordo com os resultados obtidos na primeira fase desta pesquisa, conclui-se que a maioria das escolas localizadas no campo no Município de Humaitá, não se adequaram ainda aos padrões mínimos exigidos neste documento.

Apesar da Constituição de 1988 garantir a oferta da educação e o acesso as políticas de educação que assegurem o direito à educação de qualidade para todos, ainda, não temos garantidas mudanças substanciais quando se trata da realidade da educação para as populações do campo. Sabe-se que a infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem, e ainda assim observamos lacunas quando identificamos um número elevado de escolas rurais na cidade de Humaitá, que ainda estão fora dos padrões exigidos e garantidos na LDB, 9394/96 e no PNE/2011.

Esta pesquisa nos ajudou a refletir sobre a qualidade educacional que é ofertada a essas populações. Trouxe também uma série de outros questionamentos, relacionados à formação dos sujeitos que residem nesta comunidade e em outras comunidades localizadas em Humaitá e até

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| (atividade obrigatória) | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Referencial Bibliográfico

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação no campo. 4 ed. – Petropolis, RJ. Editora Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel. PEDAGOGIA EM MOVIMENTOS – O que temos a aprender com os movimentos sociais. Circulo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp28-49, jan/junho 2003

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Edições 70 LTDA, abril de 2007.

BARREIRO. Iraíde Marques de Freitas. Política de Educação no Campo: Para Além da Alfabetização (1952-1963). Editora UNESP. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.

BRASIL, Proposta do Grupo Permanente de Trabalho de Educação no Campo (GPT/MEC) para o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil, Lei Federal 1988, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

Brasil. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. PNE - Plano Nacional de Educação, Lei Federal 10.172/0. Brasília:Senado Federal, 2010

CALDART, Roseli Nunes. Pedagogia do movimento sem terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. DF, 2007.Diversidade (SECAD). Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradgmas, , Brasília,

FIGUEREDO, Patrícia da mota Vieira. Estruturação do Trabalho Acadêmico-Científico: O Projeto, Rio de Janeiro, 2009, acesso ao site: Monografias.com no dia 11/01/2012.

FREIRE, Paulo. Educação Como Pratica da Liberdade. 14°.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA SOCIAL. 4ª. ED. SÃO PAULO: ATLAS,1994, P. 207.

MARTINS. José de Souza. Educação Rural e o Desenraizamento do Educador. Revista Espaço Acadêmico-Nº49-Junho/2005-Mensal - ISS, disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br> acesso ao site: 23 de março de 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo é muito mais do que uma proposta pedagógica. In Nova Escola: A revista de quem Educa. Ano XXVII. Nº 258, Dezembro 2012.

PASSADOR, Cláudia Souza. A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A educação do campo na amazônia paraense e a multissérie. In, A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira: (página 2), acesso ao site: Monografias.com no dia 11/08/2011.

QUEDA, O. & SZMERECSÁNYI, T. O Papel da Educação Escolar e da Assistência Técnica. In: Vida Rural e Mudança Social: Leituras básicas de Sociologia Rural. 2º edição. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. P. 216.

SILVA, Manoel Regis da. Causas e Consequências da Evasão escolar na escola normal estadual professor pedro augusto de almeida – bananeias / pb. 2009.

TOBAR, Frederico ; YALOUR, M. Romano. Como Fazer Teses em Saúde Pública. Rio de Janeiro, Ed. Fiocruz, 2001.

WIZNIEWSKY. Carmen Rejane Flores. A Contribuição da Geografia na Construção da Educação do Campo. in: MATOS. Kelma. S. A de; WIZNIEWSKY. Carmen Rejane Flores; MEURER Ane Carine; DAVID Cesar de (Org) Experiências e Diálogos em Educação do Campo. Fortaleza Edições. UFC, 2010.