

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARINTINS-AM: HISTÓRIA E  
MEMÓRIAS

Bolsista: Maria de Jesus Muniz de Souza- FAPEAM

PARINTINS  
2014

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARINTINS-AM: HISTÓRIA E  
MEMÓRIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRO REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA  
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL  
PIB – H 0166/2013

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARINTINS-AM: HISTÓRIA E  
MEMÓRIAS

Bolsista: Maria de Jesus Muniz de Souza, FAPEAM  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. M. Sc. Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos

PARINTINS  
2014

**RESUMO:** Este trabalho refere-se a uma pesquisa de iniciação científica vinculada à Universidade Federal do Amazonas, que objetivou analisar a história da Educação do Campo no Município de Parintins-Am, no período de 1990 a 2010 para construir fontes documentais sobre os avanços e retrocessos, organização pedagógica das escolas, condições de trabalho, desafios enfrentados pelos educadores e implantação de projetos e ações. Esta pesquisa ocorreu numa abordagem qualitativa que não descarta dados quantitativos E, levando em consideração o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, esta pesquisa ocorreu num método de abordagem histórico dialético, compreendendo que se trata de um trabalho que estudou processos históricos que sofrem influências, econômicas, sociais e culturais. Percebe-se que dentro do processo histórico da educação do campo as mudanças ocorridas são muito lentas, visto que se observarmos o contexto geral da educação do campo, ela sempre foi vista de forma marginal. O que não é diferente da realidade das Escolas do Campo no Município de Parintins, que embora tendo ocorrido alguns avanços em termos de políticas públicas, ainda se percebe a precariedade nas estruturas físicas de muitas escolas, bem como a ineficiência do transporte escolar disponibilizados aos alunos e a falta de materiais básicos para o atendimento às necessidades dos estudantes. Quanto aos avanços os dados indicam que há um esforço do município em desenvolver ações a favor das escolas rurais que, inclusive, refletem em indicativos positivos, no que diz respeito ao aumento no número de alunos matriculados, no índice de rendimento escolar, na melhor oferta da qualidade da merenda escolar, na formação de professores e implantação de programas como o Programa Escola da Terra. Esses dados favorecem a educação do campo em termos quantitativos, mas deixam a desejar em termos qualitativos, uma vez que há a ausência de políticas públicas que levem em conta as especificidades da população camponesa, suas identidades e diversidades.

**Palavras- chave:** Educação do Campo. Educador. Comunidade. Exclusão. Políticas públicas.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Número de alunos matriculados: 2004 -2014.....	22
QUADRO 2 – Quadro comparativo do índice dos alunos do Ensino Fundamental da Zona Rural: área de várzea e de terra firme.....	22
QUADRO 3 – Mapa do número de escolas atendidas pela merenda escolar nas suas respectivas áreas referente ao ano de 2014.....	24

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>8</b>
1.1. EDUCAÇÃO RURAL: UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÃO.....	8
1.2. EDUCAÇÃO RURAL NA CONSTRUÇÃO DA..CIDADANIA.....	12
1.3. A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A LUTA DOS MOVIMENTOS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....;	14
<b>2. METODOLOGIA ADOTADA.....</b>	<b>18</b>
<b>3. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>20</b>
3.1. OS AVANÇOS QUE OCORRERAM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARINTINS.....	20
3.2. EDUCADOR DO CAMPO E SEU PAPEL NA COMUNIDADE.....	27
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>31</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>33</b>
<b>CRONOGRAMA.....</b>	<b>35</b>

## INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito social, assegurado pela Constituição Federal de 1988. O artigo 205 preconiza que a educação é um direito de todos, dever do Estado, e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação no trabalho, ao Estado compete garantir as condições e os recursos necessários para sua efetivação.

Ao longo do processo histórico da educação brasileira, deixou-se como herança um panorama de precariedade. No que se refere à educação do campo, historicamente esta foi relegada a espaços excludentes nos processos de elaboração e de implementação das políticas educacionais, pois as especificidades dos sujeitos do campo não foram consideradas.

Somente nos últimos anos observamos uma intensa mobilização dos movimentos sociais ligados ao campo, os quais saem à luta em enfrentamento e defesa de políticas públicas educacionais que atendam as especificidades do campo, e reconheçam os sujeitos do campo enquanto cidadãos de direitos. Nesse sentido, é válido ressaltar que a educação do campo nunca tivera políticas específicas, o atendimento a educação se deu através de campanhas, projetos, ou políticas compensatórias que não levavam em conta as formas de viver e conviver dos povos do campo, que ao longo da trajetória histórica foram excluídos como sujeitos do processo educativo.

Diante dessas inquietações históricas, este trabalho objetivou analisar os avanços e retrocessos que ocorreram no processo histórico de 1990 a 2010 na Educação do Campo no Município de Parintins. Para isso, o trabalho foi realizado por meio de pesquisa de campo em três escolas rurais deste município, onde foi possível observar as condições estruturais de funcionamento das escolas. Também foram aplicados entrevistas e questionários aos educadores, gestores e coordenadores da Educação do Campo, cujos dados coletados foram fundamentais para termos acesso às informações sobre as transformações na educação do Campo em Parintins.

Portanto, com os resultados obtidos com este trabalho, espera-se contribuir com a construção de conhecimentos sobre a educação do campo em Parintins.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

### 1.1. EDUCAÇÃO RURAL: UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÃO

A Educação é uma prática social, constitutiva do ser humano, existe em diversas sociedades. Segundo Ghedin (2012 p.119) “[...] é um denso e rigoroso processo de humanização, de preparação para a vida em sociedade, de formação para a alegria de viver, de ser, de sentir, de conviver”. Dessa forma, a primeira função social da escola consiste, exatamente, em contribuir no processo de humanização da pessoa.

Os resquícios da história nos levam à constatação de que a realidade educacional brasileira no que concerne a educação no meio rural experimentou intensos processos de descasos. A forma com que o Estado brasileiro trata a educação do Campo, antes denominada como “educação rural”, retrata uma educação domesticadora, atrelada a modelos econômicos perversos, que segregou a população do campo, em especial, a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e aos serviços sociais, ou seja, seus direitos foram negados e usurpados.

Mais de um século já se passaram e a Educação do Campo ainda é vista dentro de um processo marginal, que subordina os valores presentes no contexto rural, expressando um cenário de exclusão. Nesse cenário a educação é idealizada a partir de um modelo “importado” da educação urbana, a qual reproduz discursos preconceituosos e práticas da elite não condizentes com a vida e ações do povo do campo. Além disso, se fortalecia no Brasil a ideia de fim do rural, que é reforçado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação (2005) com base na seguinte argumentação:

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o discurso modernizador e urbanizador, que enfatiza a fusão entre dois espaços urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. Segundo a ideologia da modernização, “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida” (BRASIL, 2005, p.8).

Essa divisão sociocultural fortalecia ainda mais os valores urbanocêntricos, o qual também se reproduzia nas escolas rurais da Região Amazônica, dona de uma riqueza cultural muito ampla, expressa por meio das lendas, das danças folclóricas, das histórias que fazem parte do imaginário do homem do campo. Contudo, toda essa riqueza cultural que compõe o saber, o cenário e o imaginário amazônico é ignorada e desvalorizada nas comunidades rurais, decorrente do processo histórico de exclusão onde os valores urbanos se sobressaem sobre os rurais.

Analisando a realidade educacional do campo na região amazônica constata-se a ausência da ação do Estado não somente no aspecto educacional, mas em outros direitos constitucionais. Essa constatação da incapacidade do Estado em atender a diversidade e a heterogeneidade dos povos da floresta, dos rios, e das águas, denuncia que um dos aspectos fundamentais da Constituição Federal, o direito de todos à educação, como preconiza o art. 205 da Lei Maior vem sendo negado a uma grande parcela da população.

Isso é reforçado por Arroyo, Caldart e Molina (2004) quando afirmam que: a escola, no meio rural, foi sempre tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Pois, de acordo com Leite (1999 p.14)

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: 'gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade'.

O autor aponta que o modelo de educação imposta no Brasil desde o período imperial (1822) até o século XX era destinado a elite econômica e intelectual, deixando a margem desse processo os pobres, os negros e os índios, pois nem mesmo a primeira Lei, outorgada no período imperial quando se refere a educação, não se atem as especificidades do meio rural onde vivia uma grande parte da população brasileira. Isso fica evidente de acordo com Nascimento (2013) quando afirma:

[...] Para dar conta de gerar uma Lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que em todas as cidades, *vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*. (grifo do autor) A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas [...].

Diante do exposto, é possível perceber que ao longo da história da educação brasileira, a educação das classes menos favorecidas foi marcada por negligências por parte do Estado e seus governantes. Isso é notável no contexto educacional das áreas rurais, onde a tendência de marginalização é um dos problemas enfrentados pelo povo do campo, no que diz respeito à infraestrutura dos prédios que recebem a denominação de escola, acrescentando-se a isso os baixos salários dos professores e as precárias e insalubres condições de trabalho. Os professores são submetidos a formação deficitária, porque no meio rural são mínimas as possibilidades de uma formação continuada que preparem os professores para trabalhar no contexto do campo.

Todos esses fatores corroboraram para a formação de conceitos e visões pejorativas no que diz respeito ao homem e a educação rural, vista como atrasada, detentora do maior índice de distorção idade-série, de evasão escolar, decorrente da rotatividade dos professores. Esses fatores só serviram para reforçar a falsa concepção de que a escola urbana é melhor que a rural. Visão essa retratada por Arroyo, Caldart e Molina (2011, p.38) quando demonstram:

[...] à situação geral da educação brasileira hoje, em particular [...] das escolas do meio rural é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo. [...] uma escola relegada ao abandono. Em muitos estados recebem a infeliz denominação de *escolas isoladas*. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando desta forma a dicotomia ainda mais presente no imaginário da sociedade [...].

Embora nos dias atuais ainda exista essa concepção de que a escola urbana é melhor que a rural, se olharmos numa visão geral a educação brasileira constataremos que essa é somente uma maneira preconceituosa de ver a escola do campo, pois essa dicotomia rural-urbano não designa uma melhor educação para a zona urbana e nem a torna superior à educação do campo. Pois,

[...] a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural [...] é uma falsa ideia. O que está em questão é um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena, negra... Ela deveria ter valores singulares que vão em direção contrária aos valores capitalistas e à lógica patronal. Este é um dos seus elementos fundamentais. (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011, p.39).

A escola do campo e para o campo vem sendo almejado pelos movimentos sociais, em especial pelo MST (Movimento Sem Terra), que em 1999 inicia o movimento nacional por uma educação do campo, com políticas específicas buscando o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo, e que a lógica capitalista deve ser superada no campo.

A partir dessa compreensão procura fortalecer novas relações baseadas na solidariedade entre campo e cidade, onde os diversos grupos que vivem no campo, o homem, a mulher, a criança, o jovem sejam vistos como sujeitos de direitos, que têm suas identidades, seus valores culturais, os quais devem ser levados em conta na construção de ideais e práticas pedagógicos.

A partir das iniciativas dos movimentos sociais, sindicais e populares que defendem o campo como espaço de diversidade cultural identitária, detentor de tradições místicas, com seus costumes singulares, cenário de lutas, embates políticos, hoje já se vislumbrar um novo conceito de educação do campo, novas perspectivas educacionais para a população do campo.

A compreensão desse novo conceito reflete muito mais do que uma simples mudança de nomenclatura, lança um olhar politicamente mais referendado na busca de direitos sociais e na superação da educação rural vista como uma formação mercadológica. Historicamente o conceito de educação escolar no meio rural esta vinculado a uma educação “no” campo descontextualizado, elitista e oferecido para uma parcela mínima da população brasileira. Porém, na atual conjuntura, a educação “do” campo através dos movimentos sociais busca a implantação projetos

democráticos que contribuem para o fortalecimento da educação popular, visando uma melhor qualidade de vida do homem do campo.

## 1.2. EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.

Historicamente a educação desempenha a função de elo entre os direitos políticos e os sociais, refletindo diretamente na vida das pessoas e da sociedade. Produzindo o conhecimento dos princípios que fundamentam as práticas sociais e o reconhecimento das práticas democráticas, jamais perdendo de vista a sua função de ajudar na construção da cidadania, garantindo que todas as crianças sejam escolarizadas de acordo com as exigências da cidadania e o estímulo ao desenvolvimento integral.

Ghedin (2012, p. 120) afirma que: “A construção da cidadania é um objetivo da Educação e a escola encontra-se diante de alguns desafios. Entre eles, destacamos a luta na construção de uma base cultural para todos e o respeito às diferenças individuais, culturais e sociais”. Dessa forma, é importante salientar que a educação do campo seja pensada com o objetivo de promover o desenvolvimento da educação, os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, a heterogeneidade dos sujeitos que compõem aquele contexto social onde constroem suas histórias. Caldart (2008) diz:

A expressão do campo traz consigo uma reflexão pedagógica que surge das diversas práticas educacionais desenvolvidas no campo pelo sujeito do campo. O campo é um espaço geográfico heterogêneo, onde vivem sujeitos de diversas culturas como: pequenos agricultores, povos indígenas, pescadores, ribeirinhos, assentados, caboclos e outros mais que configuram o panorama desse contexto.

O homem do campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver, de trabalhar distinto do mundo urbano que inclui diversas maneiras de se relacionar com o ambiente, com o tempo, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

Os povos do campo produzem a sua existência, onde a educação pode ser o elemento de transformação dessa realidade. Para os movimentos sociais a educação do campo deve servir de instrumento para a capacitação e compreensão da realidade a qual estão inseridos.

Nesse sentido fica explícito o objetivo da pedagogia do MST, para quem uma das principais lições da educação é a preocupação com a vida do educando e sua formação como sujeitos sociais e humanos que buscam agir como sujeitos históricos construtores de sua própria existência. Desse modo, a educação deve servir de instrumento para a compreensão e busca de soluções dos problemas que afetam as pessoas e a comunidade. Ghedin (2012, p. 239) salienta que:

A educação é, portanto, fundamental para a humanização e a socialização do homem. Podemos dizer que se trata de um processo que dura a vida inteira e que não se restringe à mera continuidade, mas supõe a possibilidade de rupturas pelas quais a cultura se renova e o homem faz história.

Do ponto de vista dos movimentos sociais a educação do campo deve ser pensada além da afirmação do direito à escolarização, deve conceber o campo como espaço de vida de resistência onde o sujeito do campo luta pela terra e por sua permanência nela. Luta para que esse sujeito assuma sua identidade com a história cultural e social de sua comunidade.

Assim, essa educação tem como princípio básico a inclusão dos diversos atores que vivem no campo: agricultores, assentados, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, remanescentes de quilombos, indígenas, dentre outros. Nesse sentido, Caldart (2002, p. 27) considera que:

A educação do campo se identifica pelos sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais.

Essa afirmativa reafirma a importância de uma educação que respeite as diferentes especificidades do campo, uma educação contextualiza que leve em conta a realidade e a vida, o espaço e o tempo, a memória e a história dos povos do campo.

Nesse sentido, as políticas educacionais para o Brasil e para a Amazônia devem contemplar a diversidade cultural e social existente, reconhecendo que o

campo é composto de diversos sujeitos com diferentes especificidades e modos de vida, pois como enfatiza Hage (2005, p.61):

[...] a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade” que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam essa heterogeneidade, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região.

Segundo o autor acima citado a Amazônia tem como uma de suas características a “heterogeneidade”. Entretanto historicamente, essa característica no âmbito das políticas de estado é desconsiderada.

Analisando a realidade educacional amazônica percebe-se que é inoperante a ação do Estado nas comunidades rurais, não somente no que diz respeito ao aspecto educacional, como também com relação a outros direitos constitucionais

Diante disso, tornam-se necessárias escolas do campo com o jeito amazônico de pensar, de ser e viver, aliado a defesa de políticas públicas que visem o desenvolvimento humano como todo e que não se ancore na perspectiva de que a oferta dos direitos básicos ao campo segue na perspectiva de oferecer uma “uma educação pobre aos pobres do campo” como destaca Souza (2005, p. 07).

### 1.3 A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

As políticas educacionais no Brasil sofrem indefinições de rumos. As políticas destinadas ao campo, os problemas na área da educação são ainda mais agravantes. No Brasil, a ausência de poder público no meio rural pode ser comprovada pela carência de bens e serviços nesses locais, tidos como distantes e atrasados, e “em consequência, o rural está sempre referido à cidade como sua periferia espacial precária, dela dependendo política, econômica e socialmente” (WANDERLEY apud PEREIRA e SANTOS, 2012). No Estado do Amazonas, o agravante é maior, a maioria dos municípios agrupa comunidades que são geograficamente tão distantes.

Esse panorama do desenvolvimento escolar implantado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil, e condicionou a história da educação a um quadro de precariedade, caracterizada pelo descaso, pela falta de políticas públicas específicas que atendam a especificidade do meio. “Assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização e informalização do trabalho e a carência de políticas públicas”. (VENDRAMINI apud PEREIRA e SANTOS, 2012).

Assim, ao defender políticas públicas para o campo, Arroyo (2004) alega que estamos em tempo de mudanças, onde não se pode mais aceitar políticas compensatórias que desqualificaram a própria existência do campo e dos seus sujeitos. Diante disso, é preciso que as políticas respeitem o específico do campo, pois o campo está mudando e encontra-se em movimento.

O histórico abandono que a Região Amazônica e os povos do campo passam demonstram um retrato preocupante, os quais podem ser enumerados: as precárias condições estruturais que as escolas funcionam, algumas vezes em barracões comunitários, onde as condições físicas interferem no processo ensino-aprendizagem; a destinação escassa de material didático e pedagógico; a oferta delicada do transporte escolar e ainda a falta de uma formação continuada para os docentes; o currículo deslocado da realidade são alguns dos fatores que afetam a educação do campo na Amazônia, e torna urgente a necessidade de políticas educacionais que atendam e contemplem a realidade complexa e heterogênea dos sujeitos amazônicos.

Diante dessa realidade: Questionamos-nos, sendo a Amazônia, dona de uma riqueza sociocultural, porque os saberes dos povos do campo, da floresta, das águas são desvalorizados, ignorados e ainda minimizados pelas políticas públicas e pelo currículo trabalhado na zona rural? Isso é atribuído ao fato de que em nosso país ainda se insiste em dizer que somos todos “iguais”, considerando todos de forma homogênea, não levando em conta as diversidades culturais das diferentes etnias, existente inclusive no contexto amazônico. Arroyo (1999, p. 07) pontua que existe a ideia dominante de “propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros. Os fora do lugar”

Percebemos que a história da educação brasileira e amazônica foi marcada profundamente pelo abandono e tropeços do poder público. Em oposição e para contrapor a essa lógica dominante que surgiram no campo brasileiro e amazônico diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais, populares que paralelamente construíram inúmeras reflexões acerca das experiências educativas da realidade e interesses dos povos do campo.

Em meados da década de 1990, o MST, em iniciativa conjunta com outros movimentos, inicia o movimento nacional por uma Educação do Campo. Esse movimento busca melhorias das condições de vida da população rural, com base numa educação específica que respeita os interesses da vida no campo numa perspectiva mais ampla de “formação humana”, sua principal reivindicação.

Nesse sentido na Região Norte, há sinais de avanços significativos no campo, que estão sendo obtidos por meio do fortalecimento de redes, seminários, fóruns de educação do campo e grupos de pesquisas sobre Educação do Campo, e outras ações que estão sendo desenvolvidas, por exemplo: no Pará, ocorre o Movimento Paraense por uma Educação do Campo que agrega inúmeras entidades sociais, civil, movimentos sociais, instituições de pesquisa, de ensino, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento da área educacional. Esse movimento vem se fortalecendo e compartilhando esforços de diversos sujeitos com objetivo de buscar propostas e ações inclusivas para o campo amazônico.

Outro exemplo, da Região Sul do país, é com relação à Casa Familiar Rural–CFR implantada pelos italianos na década de 1960 no Brasil, inicialmente no Estado do Espírito Santo, o qual se ampliou por todas as regiões do Brasil. No Norte, o Pará foi o Estado pioneiro nessa implantação, e no Amazonas, o Município de Boa Vista do Ramos é o único que tem uma CFR em funcionamento.

As CFRs se alimentam na Pedagogia da Alternância que consiste na relação de troca e interação de saberes, e na alternância do tempo escola e do tempo comunidade. A Alternância parte do princípio da dialética, que consiste no diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular levando em conta o meio onde o educando está inserido.

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância tem como foco central oportunizar mecanismos para que o agricultor se aproprie do conhecimento sistematizado e acrescente a seu saber popular para construir outros conhecimentos, com isso

produz condições necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho em sua comunidade, visto que o conhecimento gera o novo.

Nas Regiões Norte e Nordeste, o movimento surgiu como objetivo de reunir forças e romper o isolamento. Assim, em 1996, as lideranças dessas regiões fundaram a Associação Regional das CFRs do Norte e Nordeste do Brasil (Arcafar- Norte e Nordeste), com um Conselho de Administração composto de representantes de diversos Estados das Regiões Norte e Nordeste, eleitos em Assembleia Geral. Vale citar que o Pará foi o Estado pioneiro na implantação de CFRs a partir de 1995. (PASSOS e MELO apud GHEDIN, 2012, p. 241).

Percebe-se assim que a partir das iniciativas de movimentos como o MST, e das CFRs, de onde originou a concepção Educação do Campo em contra partida a visão tradicional da educação rural, o campo passou a ser idealizado como espaço social com sua identidade cultural própria. E a escola almejada pelo MST, segundo Arroyo (2011, p. 106) pontua:

[...] que os educando possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdo ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio... e fazer tudo isso sintonizados como projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e humanidade. Por isso é vital em nossa escola [...] cultivar nos alunos a sensibilidade humana, os valores humanos.

Nesse sentido, é válido ressaltar que para se construir esse processo educativo, que considere os sujeitos sociais, se faz necessário fortalecer a identidade da escola do campo, ancorada na própria realidade do campo, nos saberes próprios dos estudantes, da memória coletiva das pessoas, nos movimentos sociais sindicais que defendem projetos de qualidade social de vida coletiva, conforme rege o Art 2º das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo. (BRASIL, 2002)

Com base no Artigo acima citado se faz necessário que a construção desse projeto busque garantir a universalidade, mas sem desconsiderar a diversidade e a especificidade, pois a especificidade exige a capacidade de reconhecer o diferente, que o outro seja respeitado na condição de sujeito, dessa maneira estabelecer um modo de pertencimento dos sujeitos a uma comunidade. Com isso, faz parte do

processo de humanização encontrar meios para realizar a mais ampla condição de igualdade e bem estar de todos os seres humanos, levando em conta que todos são protagonistas de uma história a partir da sua inserção na luta coletiva por uma vida mais digna.

## **2. METODOLOGIA**

A metodologia como parte constitutiva de um projeto de pesquisa se configura nos passos por onde o pesquisador deve caminhar para nortear a condução da investigação científica. Nessa perspectiva, Thiollent (2000, p. 25) afirma: “a metodologia lida com a avaliação de técnicas de pesquisa e com a geração ou a experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticas da investigação”.

E levando em consideração o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa serão utilizados o método de abordagem histórico dialético, compreendendo que se trata de um trabalho que estudará processos históricos de mudanças que sofrem influências sociais, culturais, políticas e econômicas, ou seja, ocorre dentro do princípio da totalidade e da contradição. (GIL, 2008)

Para Triviños (1987) a lei da contradição indica o movimento interno do desenvolvimento da formação material social. Todavia, não despreza os fatos extrínsecos que também agem sobre o fenômeno social. Segundo Triviños, o movimento dos fenômenos ocorre internamente por meio da luta e unidade dos contrários. Há uma luta, pois dentro do fenômeno, os contrários se interagem buscando um se transformar no outro em uma luta constante de polos antagônicos até que um novo fenômeno nasce com qualidade superior ao anterior. Há uma interdependência entre os contrários, porém existe em certa medida uma semelhança entre eles, mas essencialmente é a diferença que caracteriza a contradição. Dito isso, compreendemos que a contradição o elemento causador do movimento histórico-social dos fenômenos materiais e espirituais por meio da luta e unicidade dos contrários.

Nesse contexto primamos pelo tipo de pesquisa qualitativa, pois, “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra do trabalho intenso de campo”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 10). Mas, que não descarta dados quantitativos, visto que a pesquisa quantitativa visa explicar as causas das mudanças nos fatos sociais mediante a medida objetiva e análise quantitativa de dados coletados. Segundo Barros (1990) a análise dos dados pode ser quantitativa, qualitativa e quanti-qualitativa. Sendo que a interpretação seria a capacidade de se voltar à síntese sobre os dados, entendendo-os em relação a um todo maior, e em relação a outros estudos já na mesma área. São processos que se complementam e acontecem como síntese, numa totalidade.

Assim, as escolhas metodológicas supõem o entrelaçamento da pesquisa bibliográfica a respeito da educação do campo no contexto local e nacional e também da pesquisa de campo, onde serão aplicados questionários, visto que, esse instrumento segundo Barros (1990, p.74) “[...] apresenta, como um todo instrumento de pesquisa, vantagens e limitações. A vantagem maior diz respeito à possibilidade de se abranger um grande número de pessoas. É um instrumento muito útil para certas pesquisas em se procuram informações de pessoas [...]” com relação à entrevista Lüdke e André (1986. p. 33) afirmam que:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistador discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Os questionários e entrevistas foram aplicados aos professores e gestores de escolas do campo e da secretaria de educação do município de Parintins, estes foram de grande relevância para o desenvolvimento e a compreensão de como é desenvolvida a educação do campo, no contexto local de Parintins. E, somando a esse instrumento a pesquisa bibliográfica, também, promove o enriquecimento mútuo. Gonsalves (p. 40) diz que: a pesquisa bibliográfica é caracterizada pela utilização de fontes secundárias, ou seja, pela identificação e análise dos dados

escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa.

Na pesquisa de campo o pesquisador coleta as informações de forma ampla sobre a realidade, documentando-as, inclusive através de fotos e outros meios. Por isso a entrada do pesquisador no campo pode necessitar de autorização. Busca-se na pesquisa de campo verificar os avanços e retrocessos que ocorreram na Educação do Campo no município de Parintins, se as condições de trabalho dos educadores influenciam no desempenho de suas funções em sala de aula nas escolas do campo e se a implantação de ações, projetos e programas oriundos das políticas acarretam mudanças no processo ensino-aprendizagem na Educação do Campo.

Para a realização desta pesquisa foram entrevistados cinco professores da escola do campo, designados da seguinte forma: P1, P2, P3, P4 e P5. Além dos professores foram entrevistados três gestores escolares: G1, G2 e G3, e dois gestores do poder público municipal: GP1 e GP2 que atuam diretamente com a educação do campo na Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, para compor o lócus desta pesquisa foram selecionadas três escolas do campo do setor de educação da SEMED.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1. OS AVANÇOS QUE OCORRERAM NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PARINTINS**

Para entender os avanços e retrocessos no processo histórico da Educação do Campo no Município de Parintins realizou-se uma pesquisa onde foram observadas tanto escolas de comunidades da Terra Firme quanto escolas de comunidades ribeirinhas da área de Várzea. Por meio da pesquisa foi possível perceber os grandes desafios que permeiam historicamente a Educação do Campo no contexto parintinense.

A típica caracterização da escola rural brasileira continua se reproduzindo nos dias atuais, pois é mais comum do que se imagina encontrar escolas em condições precária, improvisada, bem como educadores mal remunerados que se deslocam para escolas em localidades de difícil acesso, com práticas pedagógicas deslocadas do contexto e da cultura do campo.

Acrescenta-se ainda o distanciamento geográfico e educacional das pessoas que vivem no campo impedindo-os de ter acesso a uma Educação de qualidade e a um maior grau de escolaridade. Assim, são retratadas muitas escolas rurais no município de Parintins ao longo de várias décadas, precárias nas suas estruturas, tanto física quanto pedagógica. Essa situação persiste mesmo com a implementação da política educacional que visa equidade e qualidade dos sistemas escolares.

Embora ainda haja muito que se fazer para mudar o panorama da Educação do Campo brasileira, a partir de 1990 esse quadro educacional em algumas regiões como o sul do Brasil, começa a dar sinais de mudanças com a articulação dos movimentos sociais e sindicais, que começam a reivindicar a construção de políticas públicas para o campo, no intuito de garantir a universalização do ensino, bem como a construção de propostas pedagógicas que valorizem e respeitem as formas de produzir, de viver e de conviver dos sujeitos do campo.

No Município de Parintins, percebe-se que as mudanças na educação do campo acontecem de forma muito lenta, mas significativas conforme expressa G1:

Avanços acredita-se que foram muitos, podemos enumerar, as melhorias no Sistema Educacional como um todo: ampliação da oferta dos níveis de ensino em muitas escolas do campo, nucleação e transporte (às crianças) aos alunos, atualização dos salários aos profissionais da Educação e melhorias da qualidade na alimentação escolar.

Em termos quantitativos, as melhorias apontadas pela professora são demonstradas nos dados coletados junto ao setor de estatística da SEMED, os quais mostram que o número de alunos declarados no censo escolar altera-se no decorrer de cada ano. Veja o quadro abaixo:

## Quadro 1

## Número de alunos matriculados: 2004 a 2014

ANO	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2014
Matricula Inicial	20.148	19.386	19.747	20.198	20.674	20.814	20.829	20.737	20.277	19.563
Declarados no Censo Escolar	19.968	19.110	19.366	18.850	10.673	20.771	19.772	20.426	19.605	

Fonte: Coordenação Estatística/SEMED

Esse aumento no número de alunos matriculados em parte é reflexo das políticas de educação do campo que instigam os municípios a investirem em transporte, e programas para ampliar o acesso à educação escolar no campo. Podemos constatar a partir dos dados do censo escolar acima descrito. O item de 2014, referente ao número de alunos Declarados no Censo Escolar não está relacionado no quadro 1 em função de ainda está em processo de construção.

E conforme os Dados Estatísticos da SEMED analisados no período de 2004-2012 observa-se que houve um aumento considerável no índice de alunos aprovados e uma baixa no índice de alunos desistente nas escolas rurais de Parintins.

## Quadro 2

Quadro comparativo do índice dos alunos do Ensino Fundamental da Zona Rural: área de várzea e de terra firme

ANO	1º ao 5º Ano						6º ao 9º Ano					
	Terra Firme			Várzea			Terra Firme			Várzea		
	Aprov	Rep.	Desist	Aprov	Rep.	Desist	Aprov	Rep.	Desist.	Aprov	Rep.	Desist
2004	66%	25%	9%	69%	19%	12%	64%	18%	18%	78%	6%	16%
2005	79%	21%	6%	75%	20%	5%	71%	14%	15%	77%	4%	19%
2006	85%	20%	7%	79%	13%	8%	72%	11%	17%	80%	1%	19%
2007	88%	13%	5%	85%	7%	8%	82%	6%	12%	85%	1%	14%
2008	95%	7%	5%	86%	8%	6%	85%	5%	10%	86%	1%	13%
2009	94%	10%	3%	88%	8%	4%	86%	5%	9%	87%	2%	11%
2010	95%	6%	2%	90%	5%	5%	91%	5%	4%	86%	5%	9%
2011	97%	2%	1%	90%	4%	6%	89%	5%	6%	90%	2%	8%
2012	96%	8%	2%	92%	2%	6%	89%	8%	3%	93%	2%	5%

O Quadro 2 mostra o índice de aprovados, reprovados e desistentes. Em 2004 o número de alunos aprovados era de apenas 66%, reprovados 25%, e de alunos desistentes representavam 9% do total de alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental das escolas de terra firme. Nas escolas de Várzea, nesse mesmo ano, o número de alunos aprovados do 1º ao 5º Ano era de 69%, reprovados 19% e de 12% desistentes. Quanto ao número de alunos aprovados do 6º ao 9º do Ensino Fundamental da Terra Firme em 2004 correspondia a 64%, reprovados 18% e desistentes 18%, nas escolas de Várzea o número de alunos aprovados do 6º ao 9º Ano é de 78%, reprovados 6%, desistentes 16% do total de alunos.

Analisando os anos posteriores a 2004 observa-se uma mudança considerável nestes dados, em 2012 o número de alunos aprovados aumentou para 96%, de reprovados caiu para 8% e de desistentes 2% nas escolas de Terra Firme, nas escolas da Várzea o número de aprovados aumentou 92%, reprovados caiu para 2% e desistentes caiu para 6% no total de alunos de 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. O aumento do índice também é demonstrado nos dados com relação aos alunos do 6º ao 9º Anos, nas escolas de Terra Firme o número de aprovados foi para 89%, reprovados caiu para 8% e desistentes para 3%. Nas escolas de Várzea o número de aprovados aumentou para 93%, reprovados caiu para 2%, e desistentes para 5%. Observa-se que o aumento do índice de alunos aprovados se deva ao aumento do número de escolas na área rural do Município de Parintins, a disponibilização do transporte escolar, a nucleação e a inserção de novas séries em algumas escolas, segundo observa-se no documento – Decreto das Escolas Municipais (SEMED, 2010) que nos anos de 1999 e 2003 registra-se maior número na a criação de escolas em comunidades rurais.

No que se refere a melhoria da merenda escolar oferecida aos alunos, o responsável do setor da merenda escolar em entrevista ressalta que há todo um cardápio diferenciado para o atendimento da demanda das escolas da zona rural que estão assim distribuídas:

### Quadro 3

Mapa do número de escolas atendidas pela merenda escolar nas suas respectivas áreas referente ao ano de 2014

Escolas atendidas	Escolas Terra Firme	Escolas de Várzea	Escolas Indígenas	Escolas Isoladas	Escolas da Gleba da V. Amazônia	Escolas das Agrovilas	Total de alunos atendidos
Q. de escolas	38	32	06	24	10	17	
Total de alunos por áreas	2.129	1.813	450	1.742	695	7.086	<b>13.915 alunos</b>

Fonte: Adaptação dos dados fornecidos pelo Setor da Merenda Escolar

O quadro 3 mostra o número de alunos que são atendidos pela merenda escolar em conformidade com a as áreas acima distribuídas, segundo a fala do GP2, responsável do Setor de Merenda observamos que:

Os produtos destinados as escolas do campo são produtos comprados da agricultura familiar atendendo as normas do FNDE, também são comprados produtos da cooperativa visto que esta tem selo de garantia. Em virtude das condições de armazenamentos e por falta de energia, na maioria das comunidades rurais produtos perecíveis não podem ser destinados a essas escolas, o cardápio atende as orientações de uma nutricionista municipal. Muitas vezes acontecem imprevistos como extravio, por esta razão sempre aumentam a quantidade, nas escolas polos essa quantidade aumenta, pois com a implantação do Programa Mais Educação e o cardápio segue o cardápio urbano visto que, essas escolas já possuem energia elétrica que facilita o armazenamento, por essa razão o cardápio é diferenciado.

Mesmos que os dados expostos identifiquem mudanças no atendimento das necessidades dos estudantes das escolas do campo de Parintins percebeu-se que muitas escolas enfrentam diversos problemas para funcionarem. Dentre estes se destaca: falta de transporte escolar eficiente, poucos recursos para atender as necessidades e manutenção das escolas, que na maioria das vezes não têm boa estrutura para desenvolver as atividades escolares; o deslocamento das crianças para escolas pólos (decorrente do processo de nucleação) que muitas vezes não são bem aceitas pelos comunitários.

Esses são os desafios que o poder público enfrenta, e que são enfatizados na fala da G2, quando diz: “Um dos principais desafios do poder público quanto às escolas do campo é a melhoria das estruturas físicas, e o enfrentamento dos lugares

longínquos e das turbulências causadas pelos fenômenos naturais como a enchente e a vazante.”

Nesse processo também se observou a implantação projetos, programas e ações decorrentes das políticas públicas como relata GP1:

A formação continuada que atende tanto aos professores da zona urbana com da zona rural, os técnicos em educação que fazem acompanhamento pedagógico, temos PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o PDE interativo que é (Programa Desenvolvimento da Escola) e dentro desse contexto dos programas temos o Atleta na Escola, o Mais Cultura, o Mais Educação, dentre outros.

Além desses programas, que também são implantados nas escolas da zona urbana, destaca-se o Programa Escola Ativa, voltado especificamente para as escolas das áreas rurais. Implantada no Brasil no ano de 1997, a estratégia Escola Ativa veio com objetivo de minimizar uma lacuna no sistema educacional brasileiro, proporcionando metodologias adequadas para o atendimento de escolas multisseriadas. E no contexto dos programas implantados nas escolas do Campo no Município Parintins, o programa Escola Ativa contribui de forma significativa no processo de ensino aprendizagem na Educação do Campo, como relata em GP1.

O programa Escola Ativa começou em 1999 no município de Parintins, a importância desse programa era trabalhar a alfabetização e o letramento. Dentro contexto o programa Escola Ativa passou atuar na sua fase experimental nas escolas multisseriadas, que são aquelas onde o professor é unidocente, ou seja, um único professor para trabalhar as cinco turmas 1º, 2º, 3º 4º e 5º ano, e até 2010 mais de 120 escolas foram atendidas dentro desse programa. O objetivo desse programa era ajudar o professor em sua metodologia na sala de aula para que o processo de alfabetização e letramento acontecesse nos anos das séries iniciais, por obrigação o aluno teria que sair do 5º ano com as três competências básicas que a LDB exige ler, escrever e calcular.

O programa Escola Ativa, enquanto estratégia metodológica de organização do trabalho fornece ao educador subsídios para criar mecanismos pedagógicos na busca de estímulos, participação e colaboração na busca de conhecimentos baseados na realidade social do educando e sua diversidade comunitária. (BRASIL, MEC, Escola Ativa, Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores, 2009).

Segundo os dados da SEMED o Programa Escola Ativa atendeu tanto as escolas de várzeas como as escolas da terra firme. Essas escolas foram beneficiadas com recursos da parceria entre União, Estados, e Municípios. O Programa objetivava trabalhar com classe multisseriada, procurando estimular a criança a desenvolver atividades que despertem a capacidade de liderança, a valorização do ser humano, e a conscientização com o meio ambiente. Para isso, existiam vários grupos: comitê da música, comitê do meio ambiente, comitê de recepção entre outros.

Recentemente outro programa denominado Escola da Terra que é uma ação do PRONACAMPO, um programa do governo federal voltado a Educação do Campo de todo Brasil foi implantado no município de Parintins como relata GP1.

O Programa Escola Terra contemplou dos 62 municípios do Estado do Amazonas, 18 municípios. E no baixo e médio Amazonas somente Parintins e Itacoatiara foram os municípios contemplados. O intuito desse programa é ajudar, sobretudo as comunidades a desenvolverem uma melhor qualidade de vida das pessoas que moram nessa região. O Governo Federal quer com isso fixar o homem do campo, mas para isso o homem do campo precisa produzir e para isso o Programa Escola da Terra vai tentar usar dessa metodologia para ajudar os nossos amigos que moram nessas comunidades para que estes residam e sobrevivam com suas famílias nessa região.

Pode-se dizer que embora os dados apontem avanços e que as legislações educacionais estejam mais voltadas para as necessidades da educação do campo, a realidade de muitas escolas rurais do Município de Parintins continua precária. Isso requer uma discussão urgente com a participação do homem do campo na elaboração de políticas públicas que atentam as escolas rurais como um todo e não de forma isolada, deixando a margem alunos, professores e a comunidade em geral principalmente das comunidades distantes da sede do município que pelo distanciamento geográfico, muitas vezes são esquecidas como uma extensão do município.

Esse distanciamento não deve servir de desculpa para a omissão dos poderes públicos, uma vez que há como obter recursos e criar estratégias que se adéquem as diversidades regionais: territoriais, identitárias, históricas, culturais, etc.

O compromisso assumido com a criação de políticas públicas adequadas às peculiaridades locais/regionais devem ser consideradas como instrumentos que possibilite um autêntico projeto de sociedade e onde a educação do campo seja compreendida na sua dimensão transformadora, com a participação dos diferentes sujeitos do campo, inclusive dos educadores em sua relação com a comunidade.

### 3.2 O EDUCADOR DO CAMPO E SEU PAPEL NA COMUNIDADE

Falar de educação e não falar do educador é uma missão quase impossível, pois como diz Ghedin (2012, p. 355).

Ser educador significa ser um profissional da Educação, ou seja, é aquele responsável pelo desenvolvimento das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos. Assim, o educador é peça fundamental na formação do saber sistematizado dos sujeitos. Por isso, na área rural essa questão é muito bem compreendida [...].

Em se tratando de educador rural essa profissão torna-se muito mais difícil, diante das várias funções assumidas dentro da comunidade, como expressa o P1. em sua fala: “Dentro da comunidade o trabalho do professor não se resume somente em ensinar ler e escrever, desempenhamos várias funções como posso citar: conselheiro, ministro da Eucaristia, psicólogo, merendeiro, zelador e outras mais”.

Percebemos que em algumas situações, o envolvimento do educador na comunidade retrata mais uma sobrecarga de trabalho que um modo efetivo de participação política, com vistas à emancipação dos sujeitos do campo, conforme argumenta Ghedin (20012, p. 366):

O trabalho educacional do educador do Campo, portanto, não se restringe somente em ensinar a ler e escrever, uma vez que a postura do educador na sociedade não é neutra. O ato educativo implica uma práxis em garantir emancipação do camponês a partir de uma inclusão que garanta o exercício da cidadania. Diante dessa situação, espera-se que o educador do Campo adote práticas educacionais que envolvam a sociedade na qual está vivendo e lute ao lado dos agricultores por melhorias de vida no ambiente campestre.

Percebemos que o educador do Campo é um artífice dentro das comunidades rurais atuando em várias funções, e que precisa estar sincronizado com o grupo ao qual pertence. Ele pode estimular momento de interação educador – educando - comunidade com o objetivo de desenvolver sujeitos do campo mais participativos, críticos que reivindiquem políticas públicas mais igualitárias.

Os educadores entrevistados relevaram que as dificuldades enfrentadas são tanto de caráter pedagógico, quanto didático; há acúmulo de funções e precisam de muita coragem para enfrentar, como guerreiros sem armaduras, as condições precárias das muitas escolas rurais parintinense tais como: o isolamento, as péssimas e insalubres condições de trabalho, ao qual são submetidos e ainda terem de lidar com a solidão e a saudade da família. Todos esses fatores são expressos na fala da P2.

Trabalho como professora rural a mais de 25 anos, assumi outras funções dentro da comunidade, tive que vencer minhas limitações e minha frustração por que quando cheguei à primeira comunidade que lecionei, chamada Recordação não consegui segurar as lágrimas, me senti tão sozinha e ainda me deparei com as condições estruturais do barracão denominado de escola.

A P2 acrescenta ainda que:

Além de ter vencer os desafios estruturais que caracterizam as escolas rurais, tive de vencer a solidão para realizar meu trabalho, e ainda tive que enfrentara falta de alojamento, a escassez de alimento, pois o tempo de fartura no interior ficou passado, hoje o peixe já não se encontra em abundância em algumas comunidades, principalmente no período da enchente. O jeito é levar alimento enlatado se não quiser passar fome. Mas, nesses meus 25 anos um fato marcou minha vida, a perda da minha filha Thayanne de sete meses, devido eu estar trabalhando numa comunidade distante do município e lá não haver atendimento médico adequado.

Os depoimentos dos educadores relevam que em seus trajetos na Educação do Campo suas experiências são marcadas pela exclusão e precisam vencer limitações relacionadas, inclusive, às condições de sobrevivência dentro própria comunidade.

E ainda constatamos por meio dos relatos que há uma demanda de responsabilidade que recai sobre o educador do Campo. A ele não cabe somente à

tarefa de ensinar e desenvolver atividades pedagógicas, mas também assume a função de gestor, só que sem remuneração para tal cargo assumido.

Nesse contexto essa sobrecarga de funções não pode ser interpretada como uma valorização do educador do Campo e sim como uma denúncia da ausência de política pública, a falta de comprometimento e o descaso com as escolas rurais em especial aquelas localizadas em lugares longínquos.

Além desses depoimentos que se reportam as precárias condições dentro da comunidade podemos observar um princípio fundamental assumido pelos professores que é o comprometimento com a formação do sujeito do campo, valorizando os aspectos culturais da comunidade. Esse comprometimento é percebido no depoimento do GP2,

Sobretudo valorizar o conhecimento que as comunidades possuem, e dentro desse contexto o Programa Escola da Terra trabalha muito isso aí, a valorização do conhecimento do homem, o conhecimento das pessoas que moram nessas regiões. Os professores precisam valorizar o conhecimento do homem do campo, e trabalhar com os alunos a realidade ao qual eles estão inseridos, adequando a proposta justamente nesse contexto, [para] que eu possa valorizar cada vez mais esse conhecimento presente aqui na comunidade. Esse conhecimento possa passar de geração a geração

O depoimento do GP2 evidencia como os educadores devem atuar valorizando o saber popular da comunidade e a partir dele levantar questionamentos. Nesse momento o educador colocará o educando diante dos saberes científicos, ressignificando o mundo da criança, pois a partir daí o estudante criará novos conceitos, um novo mundo, uma nova realidade, a partir da aquisição de novos conhecimentos.

Vale ressaltar nos depoimentos que o acúmulo de experiências vivenciadas pelos educadores do campo estão guardadas como momentos de satisfação e até de gratidão na reminiscência da memória desses educadores. Pois, o tempo já vivido pode ser revivido em situações diferenciadas.

O relato do GP2, ao fazer memória da sua condição de professor destaca:

Iniciei minha experiência como professor rural em 1998, na Escola Dom Pedro I comunidade do Marajá numa classe multisseriada com 42 alunos, incluindo as cinco séries 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. Eu, recém saído do antigo magistério com conhecimento teórico vou para a Educação do Campo, e me deparo como outra realidade com a qual

tive que me adequar [...] durante os 11 anos que trabalhei na zona rural do Município de Parintins como professor rural, pois entrei em 1998 e sai em 2009. E dos 11 anos que trabalhei no interior, lecionei em 03 escolas sempre em classes multisseriadas. Hoje como um dos coordenadores técnico da Educação do Campo na SEMED-Parintins, posso compartilhar essa minha experiência vivida durante essa trajetória e que guardo na lembrança e ainda que posso contribuir com meus colegas professores no direcionamento de como trabalhar classes multisseriadas.

É possível detectar nesse depoimento que das experiências vivenciadas, o homem vai construindo diariamente sua história, e através da memória escreve sua própria história. É o que nos leva para o futuro. Por meio do resgate da memória se reconstrói o passado. A memória nesse ponto pode ser vista como fontes históricas e como fenômeno Histórico. Pois, “memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procurar salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. (LE GOFF, 1994, p. 477).

E retomando as experiências vividas, percebemos como foi significativo para P3, o trabalho desenvolvido na comunidade que lecionou. “O evento que marcou minha temporada na zona rural, foi à festa da banana na comunidade do Bom Socorro do Zé Açú, porque tive participação direta e tudo foi feito através da arte uma das minhas paixões”.

Outros momentos significativos também marcaram o caminho percorrido por esses educadores como enfatiza a P5 “os cursos de aperfeiçoamento que aconteciam no mês de junho, por se tratar de semanas de estudos eram bastante proveitosos e proporcionavam partilha e reflexões a cerca da educação do campo e suas especificidades”.

No entanto, o êxito educativo para a educação do campo não depende somente dos cursos de formação continuada que são disponibilizados para os professores do campo, eles necessita sim de políticas sociais e educacionais inclusivas que atendam as peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo.

As narrativas mostram que dentro do processo formativo do educador do campo precisam ser implementadas situações, experiências vividas do cotidiano, para favorecer uma troca recíproca de conhecimentos, assim ele aprende para

poder ensinar melhor, buscando novas perspectivas metodológica para que possa oferecer os sujeitos do campo uma educação de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar dos desafios enfrentados para a realização desse trabalho, como as dificuldades em visitar as escolas rurais devido a época de chuva, dificuldades de acesso às fonte de informação, a burocracia imposta por parte dos responsáveis dos setores que atendem a Educação do Campo no Município de Parintins, podemos afirmar que foi bastante proveitoso e gratificante pelo conhecimento adquirido acerca da realidade da Educação do Campo no contato com os educadores do Campo.

Nesse processo observou-se que a educação do campo não retrocedeu, mas estagnou, pois a realidade das escolas do campo mostra que não há um compromisso político e social por parte dos gestores públicos na implementação de políticas sociais e educacionais que visem o desenvolvimento e à formação integral do sujeito do campo.

Embora hoje o termo educação do campo seja muito usado quando nos referimos ao ensino do campo, a realidade concreta das escolas do campo nos mostram que ocorreu somente a inserção de uma nova nomenclatura. Se observarmos a realidade educacional do campo no município de Parintins, ainda é muito presente a educação rural, com a predominância de escolas abandonadas e o que o ensino destinado a essa população ainda está dentro de uma visão urbanocêntrica, sem vínculos com a necessidade daquela realidade.

Dessa forma, percebe-se na pesquisa que a educação não é neutra e, por isso, “atende aos mais variados interesses políticos, econômicos, e sociais, estando presente desde a montagem do currículo escolar até a discussão em torno do que se deve ser estudado, quem deve estudar e como se deve estudar” (BEZERRA NETO, 2009, p.3), entendemos que é necessária e urgente a discussão de políticas públicas condizentes com os anseios e necessidades dos sujeitos do campo.

Os problemas da educação no Brasil são muitos, mas no meio rural a situação é mais complexa, e isso envolve as escolas rurais pertencentes ao Município de Parintins, principalmente as localizadas em áreas distantes da sede do município.

Embora, já tenham ocorridos alguns avanços na área de políticas públicas em termos quantitativos, o sistema deixa a desejar em termos qualitativos, uma vez que ainda se percebe a necessidade de se valorizar a diversidade cultural e identitária dos sujeitos do campo, bem como atender as demandas das estruturas físicas de muitas escolas, a ineficiência do transporte escolar disponibilizados para os alunos e a falta de materiais básicos para o atendimento das necessidades dos alunos.

Em termos quantitativos, os dados indicam que há um esforço do município em desenvolver ações a favor das escolas rurais que inclusive refletem em indicadores positivos no que diz respeito ao aumento no número de alunos matriculados, no índice do rendimento escolar, na melhor oferta da qualidade da merenda escolar, na formação de professores e implantação de programas como o Programa Escola da Terra.

Conclui-se então, que avanços de fato ainda não ocorreram se forma satisfatória na Educação do Campo no Município de Parintins, retrocessos não foram percebidos nos dados, mas percebe-se a estagnação de muitas escolas rurais, pois a Educação do Campo que para os sujeitos que ali vivem é sua alma, ainda é caracterizada pelo descaso e marcada pela falta de políticas públicas específicas que possam atender as suas necessidades, dificultando o acesso a uma melhor escolarização ao homem do campo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção por uma educação básica do campo. n 2, Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

BARROS, Aidil de Jesus Paes. LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BEZERRA NETO, Luiz. "A educação rural no contexto das lutas do MST". In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação do campo- recortes no tempo e no espaço**. Campinas: Autores, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação-**Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referencia para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa-** Orientação Pedagógica para a formação de educadoras e educadores, -Brasília : SECAD/MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação\ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1998. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394/94. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por Uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade. In: Kolling, Edgar Jorge [et.all]. (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Coleção por uma educação. nº 04, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

GHEDIN, Evandro. (organizador). **Educação do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das escolas Multisseriadas no Pará-Belém**: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005b.

LE GOFF, J. **Memória e História**. Campinas: Editorada UNICAMP, 1996.

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

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

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822- 1899)**. Disponível em: <[http:// www. Histerdbr.fae.unicamp.br/navegando/período\\_imperial\\_intro](http://www.Histerdbr.fae.unicamp.br/navegando/período_imperial_intro)> Acesso em 12 de novembro 2013.

PASSOS, Maria das Graças; MELO, André de Oliveira. **Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância**: In: \_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Lúcio Alves; SANTOS, Roseli Bernardo Silva. **Uma experiência na Educação do Campo: o enfoque materialista histórico-dialético**: In: \_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED/ Parintins. **Decreto das Escolas Municipais – Ensino Fundamental. Setor de Documentação escolar**. Parintins, 2010.

SOUZA, Orlando Nobre B. de. **Contextualizando a Educação do Campo na Amazônia/ Pará**. In: **II Seminário Estadual de Educação do Campo. Por uma Educação do Campo na Amazônia/ Pará**. Cadernos de textos. Belém, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 10. ed. São Paulo. Cortez, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

