

ENTRE OLHARES: PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE LÁBREA, AM

ENTRE OLHARES: MUNICIPAL PLAN OF EDUCATION AND THE SCHOOL OF THE RURAL AREA OF THE MUNICIPALITY OF LÁBREA, AM

ENTRE OLHARES: PLAN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN Y LA ESCUELA DE LA ZONA RURAL DEL MUNICIPIO DE LÁBREA, AM

Claudina Azevedo MAXIMIANO

<claudina.maximiano@ifam.com.br>

Doutora em Antropologia Social

Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Brasil

Professora no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Lábrea, Amazonas, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/438690179349872>

Vanessa Araújo GALVÃO

<sanaya.vag@hotmail.com>

Especialista em Educação do Campo

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Lábrea, Brasil

Assistente Social na Prelazia de Lábrea, Lábrea, Amazonas, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/1230998457719339>

RESUMO

O presente artigo busca tecer uma reflexão sobre a dinâmica das escolas da zona rural, destacando se existe ou não iniciativa na perspectiva da chamada “educação do campo”, apontando os principais desafios para implementação dessa política pública no município de Lábrea, AM. A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, tendo como parâmetro o Plano Municipal de Educação, que tramita desde 2014 na Câmara Municipal e ainda não foi apresentado pela Comissão de Educação para votação na plenária. Os dados da pesquisa foram obtidos a partir de conversas e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos diretamente envolvidos, pais, alunos, professores, o técnico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e vereadores. A análise feita a partir da leitura do Plano Municipal de Educação aponta uma série de fragilidades que devem ser consideradas para que possamos pensar em uma proposta de educação do campo/floresta condizente com a realidade do município. Notou-se que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura não dispõe de um projeto específico para as escolas da zona rural. Ao longo do texto foi problematizado o papel do professor e as salas multisseriadas, apontando as contradições e lacunas existentes entre a proposta do Plano Municipal de Educação e a realidade das escolas da zona rural do Município.

PALAVRAS-CHAVE: Amazônia; Salas multisseriadas; Educação do campo; Política pública.

ABSTRACT

This article tries to reflect on the dynamics of the schools in rural areas. Our goal is to find out whether or not there is an initiative from the perspective of the so-called ‘rural education’. In fact, we point out the main challenges for the implementation of this public policy in the municipality of Labrea, AM. This research was developed from the qualitative view by taking as a parameter the Municipal Education Plan. It started to be underway in 2014 in the City Hall (Department of Education) and has not been presented yet by the Education Commission to be voted in a plenary session. These research data were taken from the talks and semi-structured interviews with the subjects directly involved in this issue: parents, students, teachers, and

technicians of the Municipal Department of Education and Culture and councilmen. This analysis was based on the reading of the Municipal Education Plan and it indicates some weaknesses that should be regarded to give a proposal for the educative field comparing to the reality of our town nowadays. We must bear in mind that the Municipal Department of Education does not have a specific goal and project for rural schools. Furthermore, the role of the teachers along with the multi-series rooms was discussed in this research to show the weaknesses, contradictions, and gaps between the Municipal Education Plan proposal and the reality that we found in the rural area of our Municipality.

KEYWORDS: Amazon; Multiseriate rooms; Field education; Public Policy.

RESUMEN

El presente artículo busca tejer una reflexión sobre la dinámica de las escuelas de la zona rural destacando, si existe o no, una iniciativa en la perspectiva de la llamada “educación del campo”, apuntando los principales desafíos para la implementación de la política pública en el municipio de Lábrea, AM. La investigación fue desenvuelta a partir del abordaje cualitativo, teniendo como parámetro el Plan Municipal de Educación, que está en trámite desde el 2014 en la Cámara Municipal y que aún no fue presentado por la Comisión de Educación para ser votada en reunión plena. Los datos de la investigación fueron obtenidos a partir de conversaciones, diálogos y entrevistas semiestructuradas con los sujetos directamente envueltos: padres de familia, alumnos, profesores, técnicos de la Secretaria Municipal de Educación y Cultura y concejales. El análisis fue realizado a partir de la lectura del Plan Municipal de Educación apunta una serie de fragilidades que deben considerarse para que podamos pensar una propuesta de la educación del campo y la floresta coherente y armónica con la realidad del municipio. Se notó que la Secretaria Municipal de Educación no dispone de un proyecto específico para las escuelas de la zona rural. A lo largo del texto fue problematizado el papel del profesor y las salas multiserie, apuntando las contradicciones y lagunas existentes entre la propuesta del Plan Municipal de Educación y la realidad de las escuelas de la zona rural de Municipio.

PALABRAS CLAVE: Amazônia; Salas multisseriadas; Educación del campo; política pública.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no capítulo III, seção I, artigo 205, em que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, afirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Porém, esse direito, embora previsto em lei, nem sempre é efetivado através de políticas públicas que atendam às necessidades, particularidades e especificidades das comunidades. A política de educação adotada pelo estado brasileiro apresenta lacunas e fragilidades. No interior do Amazonas não é diferente, sobretudo, quando analisamos a proposta da educação básica na chamada zona rural, classificada por alguns autores educação do campo. E

desta forma é reconhecida na legislação brasileira e divulgada em todo país. Nesta pesquisa seguem-se os pressupostos teóricos desenvolvidos por Salomão Hage, que trata essa categoria como campo/floresta, categoria que se fortaleceu nas últimas décadas a partir da ação dos movimentos sociais. Tal proposta de educação se insere no contexto da chamada educação diferenciada.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/96, a educação básica deve ser ofertada de forma a atender as especificidades de cada região, voltada para o pleno desenvolvimento dos sujeitos (BRASIL, 1996). Santos e Miranda (2017, p. 18327) acreditam que “a educação do campo/floresta deve abranger os valores, os costumes, a cultura, a produção, o modo de vida dos povos do campo”¹. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB 1/2002) no artigo 2º, parágrafo único, enfatizam que:

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

Nesse sentido, não se pode confundir educação rural com educação do campo. A primeira foi pensada, “[...] para atender os interesses capitalistas e do agronegócio, vê o campo de forma hegemônica, é uma educação elaborada para os sujeitos do campo, com valores externos e que desvaloriza o modo de vida dos camponeses” (OLIVEIRA 2013, p. 50). Enquanto que a segunda “[...] é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.” (CALDART 2011, p. 110). Para Arroyo e Fernandes (1999, p.47), a “[...] escola do campo é a que defende os interesses da agricultura camponesa, que constrói conhecimentos, tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico [...]” dos camponeses. Neste sentido se pode afirmar que a educação do campo caminha do lado oposto das concepções da chamada educação rural.

¹ Como estamos situados na Amazônia, propomos uma reflexão de educação voltada para e com os povos e comunidades tradicionais que residem na Amazônia, auto identificados como ribeirinhos, indígenas, castanheiros, seringueiros, entre outros.

A partir desse preâmbulo, propõe-se tecer uma reflexão buscando compreender as problemáticas e os desafios enfrentados pelas comunidades e professores na zona rural de Lábrea, AM. O Município está localizado no Sul do Estado do Amazonas e possui uma extensão territorial de 68.229km². Dessa extensão territorial, aproximadamente 80% é área protegida na forma da Lei. De acordo com Amaral, *et al* (2012), Lábrea possui duas Unidades de Conservação – modalidade de Reserva Extrativista (Resex), a do Médio Purus e do Ituxi; um Parque Nacional do Mapinguari; uma Floresta Nacional do Uiquiri e dezessete Terras Indígenas demarcadas. Conforme o IBGE (2018), a população estimada de Lábrea é de quarenta e cinco mil duzentos e quarenta e cinco habitantes. O censo do IBGE de 2010 atestou que treze mil quatrocentos e noventa e quatro residiam no campo. Portanto, o município é extenso territorialmente e apresenta uma complexidade de expressões culturais que precisam ser consideradas ao se organizar/planejar as políticas públicas, singularmente a proposta de educação formal. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura está inserida nessa complexidade de situações sociais e possui atualmente onze escolas na área urbana e noventa e uma na zona rural, segundo o Plano Municipal de Educação, 2014 (PME) (LABREA, 2014, s.p).

As especificidades das escolas na zona rural do município e toda a diversidade socioambiental agregam uma dinâmica particular e produzem relações complexas que precisam ser compreendidas no contexto de efetivação da política de educação. Pensar no homem e na mulher amazônica é pensar em uma rede complexa de povos e comunidades tradicionais que possuem uma riqueza de conhecimentos que precisam ser considerados no contexto da concretização da política pública de educação.

A partir destas perspectivas, nos aproximamos das reflexões de Arroyo (2001), Hage e Barros (2010), que salientam a busca de superação da mera repetição do modelo educacional urbanocêntrico, seletista e excludente.

No que concerne a educação especificamente, muitas das peculiaridades que caracterizam as escolas do campo em face de suas localizações territoriais não têm sido consideradas com relação às políticas educacionais implementadas no país. Em muito isso se deve à existência de uma concepção urbanocêntrica de mundo que é hegemônica e que invisibiliza as escolas do campo, seus problemas, suas necessidades e sua importância no cenário atual. (HAGE; BARROS, 2010, p. 351).

A partir dessa perspectiva metodológica e conceitual é que se situam as problemáticas que nortearam a pesquisa. Considerando a partir deste prisma, o contexto sócio-político, no qual se situa o texto do Plano Municipal de Educação. Principal instrumento norteador da política de educação no município, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), buscamos fazer uma reflexão crítica a despeito da questão da educação do Campo/floresta para o contexto socioeducacional de Lábrea, AM, considerando a legislação brasileira, que preconiza que as propostas de educação formal para os povos e comunidades tradicionais devem respeitar suas especificidades. Para além do Plano Municipal de Educação, consideraremos a experiência de alguns professores, pais e alunos das escolas da zona rural. A ideia é tecer um panorama sobre a dinâmica das escolas da zona rural, destacando se existem ou não iniciativas na perspectiva da chamada Educação do Campo, apontando principais desafios para a implementação dessa política pública no Município.

Desse contexto reflexivo, surge a pesquisa aqui apresentada, tendo como problemática de pesquisa as seguintes questões: o que o Plano Municipal de Educação apresenta como modalidade de educação para as escolas da zona rural do município? Como se dá o processo ensino-aprendizagem nas escolas da zona rural? Como se efetiva a proposta das salas multisseriadas? Qual o papel do professor e da comunidade no contexto das ações realizadas pela escola? A partir dessas questões apresentamos como hipótese de pesquisa, que a não existência e/ou a situação de se ter somente uma minuta, do que seria o Plano Municipal de Educação, fragiliza todo o processo de efetivação da política pública de educação relacionadas as escolas da zona rural do município.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: NUANCES E CONTRADIÇÕES

O Plano Municipal de Educação (PME) é um documento que deve contemplar um projeto de educação específico e, no caso do município situado no interior da Amazônia, a proposta para a zona rural deve adequar-se ou dialogar com a metodológica classificada como Educação do campo ou mais especificamente campo/floresta, como afirma Hage (2014). Nesse sentido, a proposta-projeto de educação formal para a zona rural do município, deve dialogar com a realidade das comunidades ribeirinhas e de terra firme, os chamados povos da floresta.

Daiane Knapp (2015, p.18) enfatiza que “os planos devem reforçar os ideais de gestão democrática, coletividade, autonomia, responsabilidade e participação”, nesse sentido, apontamos que é fundamental a participação da comunidade na elaboração do PME. Dessa forma é possível que esse documento se transforme num instrumento a ser utilizado pela própria comunidade para garantir o direito a uma escola que responda à realidade local, que respeite e dialogue com a diversidade cultural na qual está inserida.

O PME de Lábrea, AM foi elaborado no ano de 2014, para o decenal 2015 a 2025. Segundo informações que obtivemos na SEMEC, o referido documento está na Câmara Municipal, em processo de análise pela Comissão de Educação, para ser posteriormente encaminhado à votação em plenária. Já se passaram um pouco mais de cinco anos e o PME, continua em análise para votação pelo legislativo municipal.

[...] Quando o município não tem um plano, fica à mercê de ações episódicas que, mesmo planejadas caso a caso, representam improvisações. Sem plano não há visão de Estado nas ações, não há caminho a percorrer, mas apenas ao saber das circunstâncias de cada Governo. (BORDIGNON, 2009, p. 92).

A falta de efetivação do PME aponta a inexistência de um projeto de educação para o município, o que faz com que as fragilidades dos processos educacionais se sobressaiam. O modelo educacional adotado para a zona rural do município é o de escolas com salas multisseriadas, que consiste em colocar um professor em uma escola com diversos alunos de idade e níveis de escolaridade distintos em um mesmo espaço físico. A proposta é de multisseriação, porém a organização curricular está centrada em anos (séries) distintos/as. O professor da zona rural, segundo dados da pesquisa, não possui capacitação para trabalhar com a metodologia da multisseriação. Os conteúdos e avaliações são desconectados do contexto da própria sala de aula e da comunidade em que estão inseridos.

A escola não dialoga com a realidade da comunidade. Há um distanciamento entre a vida da comunidade e a realidade da sala de aula, o que provoca desconforto e desinteresse, que repercutem no processo de ensino-aprendizagem. A distância entre a realidade vivida e o que se ensina na escola é abissal. Freitas, Reis e Hage (2019, p. 771) salientam que se faz necessário “conhecer a abrangência e a complexidade da diversidade e da heterogeneidade do campo da Amazônia” para poder assim “encaminhar processos formativos contextualizados e sintonizados

com a realidade desses povos.”. Paulo Freire (1989) salienta que a leitura de mundo deve proceder à palavra escrita. Logo, a educação escolarizada deve estar em consonância com as vivências e experiências dos alunos.

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...], este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

A inexistência do Plano Municipal de Educação e, por consequência, de um projeto de educação, traz consigo as contradições que se concretizam no cotidiano escolar, na ação dos professores, alunos e pais, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem, como exemplo, a opção da SEMEC pelas salas multisseriadas para as escolas da zona rural, nos parece uma questão meramente financeira (comunidades com poucos alunos, poucos recursos para contratação de professores entre outros), a partir dessa perspectiva, a proposta de educação acontece sem espaço para reflexão e formação pedagógica. A escola da zona rural possui salas multisseriadas, porém, toda a organização pedagógica curricular é de uma escola seriada.

Esse modelo de escola seriada coloca o conteúdo científico em primeiro plano, privilegiando sua transmissão de forma mecânica, linear e disciplinar como condição para a formação, aprendizagem e requisito para que o estudante seja gradativamente aprovado, série após série, até chegar o vestibular e ingressar de preferência em universidade de maior prestígio. Dessa forma, nesse modelo de escola, desde a pré-escola, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral. (HAGE; BARROS, 2010, p. 357)

Ao longo do trabalho de campo, percebeu-se que, apesar da preponderância do modelo de escola vivenciada na cidade se reproduz na dinâmica das escolas da zona rural. Tais escolas tem os alunos organizados em turmas multisseriadas, mas seguem toda a metodologia de ensino de uma escola seriada. Existe uma lacuna no processo de vivência, e na construção de currículos que dialoguem com a lógica da educação do campo/floresta, que utilizam a metodologia da multisseriação. É perceptível no discurso dos professores, técnicos educacionais, pais e alunos, que

há um desconhecimento sobre a metodologia de trabalho em uma sala multisseriada. O que ocasionam diversas fragilidades no processo ensino-aprendizagem, e até rejeição desse modelo de organização escolar.

A necessidade de construir uma nova proposta de currículo para a escola do campo, organizada em multisseriação, vinculada aos desafios da formação do educador e da realização da pesquisa na região amazônica. Buscando a inserção da heterogeneidade sociocultural, produtiva e ambiental amazônica na construção de um novo projeto de escola e de currículo, como forma de contribuir na formação de identidades culturais e a elaboração de propostas educativas e curriculares de nosso próprio lugar. (HAGE; BARROS, 2010, p. 358).

A partir dessa perspectiva, sinalizamos para a necessidade de efetivação do PME e que se inicie um processo de discussão coletiva em torno da temática da educação do campo/floresta no município. Nesse processo, um destaque importante é a figura do professor. Seguindo a lógica atual, a SEMEC tem como perfil de professor para a zonal rural o profissional polivalente tanto no sentido pedagógico, quanto na questão da dinâmica funcional da escola, pois o professor da zona rural, além das atividades docentes, ainda limpa a escola, constrói os acessos do porto até a escola, faz a merenda, e em alguns casos ainda tem que gerir os conflitos comunitários, entre outras situações. Todas essas funções realizadas sem um assessoramento por parte da secretaria. Outra questão importante se refere ao calendário escolar. As escolas iniciam as atividades quase sempre no mês de maio, atrasadas em relação às da zona urbana. Porém, os conteúdos das escolas rurais são organizados da mesma forma que os das escolas da cidade. Além de não incluir as atividades das comunidades de forma sistemática.

Apesar de iniciar as aulas mais tarde, em relação à cidade, as escolas da zona rural conseguem cumprir a carga horária exigida pela legislação: duzentos (200) dias letivos distribuídos em oitocentas (800) horas. Cabe ao professor desenvolver a metodologia apropriada para conseguir desenvolver bem seu trabalho com o tempo exigido. (Técnico da SEMEC).

O professor precisa organizar seu tempo para ministrar as oitocentas (800) horas aulas exigidas pela legislação. Para isso, trabalhamos de segunda a sábado e também todos os feriados, exceto aqueles que a comunidade guarda, como o dia do santo da comunidade. (Professora 01 da zona rural).

A ausência de uma política educacional específica para o campo/floresta gera a ideia de que as escolas da cidade ofertam um ensino com qualidade superior às da zona rural. Ao longo do

processo de pesquisa, essa questão foi expressa na fala de diversos pais e alunos. Tal situação social, aliada a uma visão carregada de preconceito pautada na relação de superioridade do urbano com relação ao rural, desqualifica as escolas e a ação dos professores da zona rural.

Acho que aqui eu não aprendo tudo o que deveria aprender. Se eu fosse para cidade, eu aprenderia mais, porque as escolas de lá são melhores que as daqui da comunidade, têm mais professores, livros, cada aluno na sua sala. (Aluna 01 de escola multisseriada, na zona rural, 2018)².

Aqui eu aprendo quase tudo. É que fica todo mundo na mesma sala e a professora não consegue ensinar todos os alunos. Às vezes, tenho dúvidas sobre muitos assuntos, mas eu não pergunto, porque tem outros alunos que já sabem sobre aquele assunto, porque eles são mais velhos. Se fosse uma turma com todos da mesma idade seria melhor. Ah! Seria melhor também se fosse um professor para cada disciplina, porque tem disciplinas que a professora não sabe muito bem. (Aluna 02 de escola multisseriada, na zona rural, 2018).

Meu filho aprende só o básico mesmo. Aqui na comunidade o ensino é diferente do da cidade, eu acho que lá na cidade o ensino é bem melhor. Mas eu dou graças à Deus ter aula para ele aqui, porque se não tivesse ele ficaria sem aprender nada, porque eu não tenho como ir morar na cidade. (Mãe 01 de um aluno da Zona rural, 2018).

As falas dos agentes sociais aqui representados (alunos e pais) apontam os limites do processo ensino-aprendizagem nas escolas da zona rural, trazendo uma idealização da escola da cidade, da questão da seriação como algo positivo nesse processo. Parece existir uma idealização do ensino na cidade, pois tais escolas estão melhor equipadas, como afirma uma das alunas entrevistadas, “têm mais livros, salas específicas por séries” (Aluna 03). Essas falas assinalam para o processo de desvalorização da escola da zona rural. O depoimento da mãe apresenta a dificuldade de ter uma residência fixa na cidade, e qualifica a importância de se ter a escola na comunidade.

Essas escolas se constituem geralmente a única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo. (HAGE, 2014, p. 1173).

² Os sujeitos participantes desta pesquisa não serão identificados por motivos éticos de resguardar a verdadeira identidade dos sujeitos e manter a relação de confiança estabelecida ao longo do processo da pesquisa.

As situações apresentadas apontam para a fragilidade e dificuldades enfrentadas por todos os sujeitos envolvidos na dinâmica das escolas na zona rural. Não basta ter escola na comunidade, é preciso que haja investimentos na qualidade da ação educativa, para tanto, é preciso investimento na formação continuada dos professores, além de todo equipamento didático-pedagógico e tecnológico para qualificar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas da zona rural do município. É preciso ter um projeto específico de educação pautado na diversidade dos agentes sociais envolvidos.

METODOLOGIA

A proposta desta pesquisa, no contexto das pesquisas sobre a temática Educação, situa-se na perspectiva de uma análise qualitativa, tendo como referência o Plano Municipal de Educação. Destacamos que os dados aqui apresentados são resultados de uma pesquisa de conclusão do curso de Especialização em Educação do Campo, oferecida pelos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFAM. E todo trabalho de campo foi realizado pela pesquisadora, concluinte do referido curso. Sendo os materiais e métodos pautados nas perspectivas metodológica da antropologia. Singularmente foi realizada uma etnografia, pautada em um trabalho de campo que se inicia de maneira informal anterior à formalização da pesquisa, e que depois se estrutura com a apresentação de um projeto de pesquisa e com a devida orientação acadêmica. Sendo organizado um trabalho de campo, tendo como base as relações de proximidade (BOURDIEU 1997) estabelecidas pela pesquisadora anteriormente a atividade de campo.

Para a efetivação da pesquisa foram tomadas algumas decisões importantes para a realização da mesma, tais como: aproximação de servidores da SEMEC, que atuam na educação do campo e com vereadores da comissão de educação da Câmara Municipal. O contato com professores e pais de alunos que estivessem na área urbana. Visto da impossibilidade, por falta de financiamento para pesquisa, e organização de visitas às comunidades da zona rural do município. Ressalta-se que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido quando maior de idade, no caso dos menores de idade, o termo foi assinado pelos responsáveis, assinalando a anuência quanto à participação na pesquisa e autorizando as entrevistas.

As questões norteadoras para a organização das entrevistas fizeram referências às questões relacionadas à construção do PME; o acompanhamento pedagógico; o planejamento escolar; a relação com a comunidade; organização do espaço escolar; estrutura das escolas; atividade do professor; processo de ensino-aprendizagem e sala multisseriadas. A ideia é buscar fazer um diagnóstico sobre como os diversos agentes sociais veem a escola do campo/floresta a partir de suas realidades específicas.

Como recurso metodológico, utilizamos a estratégia da entrevista semiestruturada e a conversa informal junto aos agentes sociais envolvidos com a educação na zona rural. Foram feitas cinco entrevistas com professores; cinco com alunos; cinco com pais; um com o técnico da SEMEC, além de conversas com vereadores. As entrevistas foram realizadas com o auxílio de um roteiro elaborado a partir do referencial teórico. Para a coleta dos dados das entrevistas utilizamos a gravação das mesmas, assim como anotações realizadas ao longo da pesquisa de campo. Procurou-se manter o distanciamento e respeito necessários para que os entrevistados tivessem a liberdade de expressar suas opiniões com relação as questões apresentadas. Desta forma, buscamos compreender a problemática educacional pelo o olhar dos agentes sociais diretamente envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise feita a partir da leitura do PME de Lábrea nos aproxima de uma sequência de fragilidades que precisam ser consideradas em contraponto com a experiência dos diversos agentes sociais (professores, alunos, pais). Ao longo das entrevistas, observamos um vazio no que diz respeito a um projeto de educação específico e diferenciado para as escolas da zona rural.

O município não dispõe de um projeto propriamente voltado para a educação do campo, o que fazemos é trabalhar de acordo com a realidade das comunidades, assim, temos uma educação voltada para a realidade ribeirinha [...]. Os livros didáticos são escolhidos a partir das opções ofertadas pelo governo federal, buscamos escolher o que mais se adequa a nossa realidade. (Técnico 01 da SEMEC, 2018).

Em contraposição a fala do técnico da SEMEC, os professores entrevistados apontam para a inexistência de uma proposta que dialogue com a realidade das comunidades e que considere os conhecimentos tradicionais. Ao longo do trabalho de campo a professora 03, afirmou que “A

gente se reunia no início do ano para fazer o plano, mas este plano não convém com a realidade da comunidade que você vai trabalhar, é totalmente diferente da realidade. (2018).” Esse distanciamento da realidade dos alunos tem um reflexo diretamente na forma como os pais e alunos, “olham”, pensam a escola da sua comunidade. E reflete a ideia de que a escola da cidade é melhor que a escola da comunidade. “Acho que aqui eu não aprendo tudo o que deveria aprender. Se eu fosse para cidade, eu aprenderia mais, porque as escolas de lá são melhores [...].” (Aluna 01 de escola multisseriada, na zona rural, 2018).

André Melo (2017) afirma que “[...] por ocasião da elaboração de políticas públicas e práticas educativas voltadas aos povos tradicionais da região, tais práticas devem ter como fio condutor os saberes tradicionais [...]” (p. 184). A falta de um projeto específico na linha da educação do campo/floresta faz com que haja uma reprodução do modelo educacional da cidade. Os professores da zona rural fazem o mesmo planejamento que os professores da zona urbana e, são, portanto, obrigados a fazer adaptações para que de alguma forma possam dialogar com a realidade dos alunos, pois não existe uma orientação pedagógica específica e qualificada. A ausência de profissionais qualificados com formação específica na área de educação diferenciada na SEMEC, aliada a falta de um projeto específico de educação campo/floresta, reforça as fragilidades apontadas pelos agentes sociais envolvidos na pesquisa.

Destaca-se que no processo de revisão do PME seja necessária a participação de todos os agentes sociais envolvidos no contexto da formação acadêmica do município. Em particular, aponta-se para a importância da participação dos professores e das comunidades nesse processo de construção. Ao longo do processo de conclusão deste artigo, tivemos contato com o documento contendo as metas e estratégias do PME, que estava em processo de revisão pela SEMEC. A versão revisada contém uma reflexão um pouco mais consistente com relação à Educação do campo para o município. Aponta algumas estratégias: a formação do professor, uso de tecnologia, adequação do calendário, abertura de concurso público. É importante ressaltar que tais propostas estão sendo construídas sem a participação efetiva da comunidade e dos professores.

Sinaliza-se como positiva a inclusão de estratégias sobre a educação do campo, apontamos, porém, que é preciso criar um processo de reflexão, como afirma Hage (2014), que impulse o processo de construção de políticas educacionais voltadas para o campo e que devem

ser pensadas com os sujeitos do campo/floresta. Uma escola que não é meramente pensada para eles, mas acima de tudo com eles.

Isso implica em ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação; oportunizá-los o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem. (Hage, 2014, p. 1177).

É valioso oportunizar o acesso à informação, à ciência e à tecnologia, dialogando com os conhecimentos tradicionais a partir de um processo de construção coletiva, pois nos parece um caminho possível para qualificar e aproximar a escola da comunidade. Nesse sentido, Rosa, Silva e Alencar (2019) enfatizam que, “a produção do trabalho pedagógico deve se construir de acordo com a sua realidade, necessidades, ansiedade e dos desejos dos mesmos sujeitos que a compõe” (p. 8).

Outra questão que precisa ser considerada é o tempo no processo ensino-aprendizagem, que se concretiza no calendário escolar. Ao analisarmos o esboço do PME, notamos que o capítulo III – modalidades de Ensino, item 3.6, trata da Educação do Campo, no entanto, percebe-se que o Plano não busca adequar o calendário escolar de acordo com a dinâmica das comunidades. Em se tratando da Amazônia, são as águas que marcam o tempo, as cheias e as vazantes dos rios, a disponibilidade dos recursos naturais dita a vida das pessoas. Essa dinâmica é descrita no texto do PME como algo que dificulta a dinâmica das escolas: “A ausência e o isolamento de muitas comunidades rurais têm dificultado a orientação prática mais adequada dos recursos naturais [...]” (LÁBREA, 2014, s.p). O plano aponta para o isolamento das comunidades. Nesse sentido, é preciso que haja uma revisão conceitual neste documento, apontando a dinâmica da vida e a relação com as águas e as matas como algo inerente a vida das comunidades amazônicas.

O tempo da vida nas comunidades, precisa ser considerado, como um elemento importante para se pensar um calendário diferenciado às escolas da zona rural. Esse tempo deveria ser pensado no contexto dos currículos e planejamentos. É importante considerar a pluralidade, pois as realidades das comunidades são muito diversas. Desse modo, a padronização de um calendário desfavorece a lógica da dimensão dialógica dos currículos, projetos e planos, que devem ser propostos para as escolas.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação determina que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequações à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, Art. 28).

De acordo com Plano Municipal de Educação de Lábrea, o município possui noventa e uma escolas distribuídas em oitenta e oito comunidades. A distribuição geográfica das escolas dificulta um acompanhamento pedagógico mais efetivo e toda responsabilidade recai sobre o professor. Ao longo das entrevistas, percebemos que, aos professores, é delegada a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso do processo ensino-aprendizagem. Tal percepção se constrói porque o professor é a figura central no processo educativo nas escolas da zona rural. A equipe de apoio pedagógico é quase inexistente. A figura do coordenador de área, na maioria das vezes, se limita a exercer a função de coordenação administrativa, levar a documentação e, sobretudo, a entregar o material (caderno, lápis, livros, cartolina etc.) e merenda escolar. Não é perceptível nas falas a efetivação de um acompanhamento pedagógico e orientação a partir das dificuldades enfrentadas pelo professor e os alunos em sala de aula. Nesse sentido, o fracasso da escola da zona rural recai sobre o professor, como detectamos nas falas de alunos, pais e até professores que, talvez por falta de um processo de formação sócio-política, acabam por aceitar tal condição.

No que tange ao planejamento, por exemplo,

O planejamento pedagógico é mais informativo, para esclarecimento do que vai acontecer durante o ano, porque o planejamento em si acontece na comunidade, a equipe da secretaria se reúne com os coordenadores de área e estes fazem o planejamento junto com o professor bimestralmente. A parte pedagógica também oferta encontros de formação. (Técnico 01 da SEMEC)

Há contradições entre a lógica apresentada pela secretaria e o cotidiano vivenciado pelos professores nas escolas com relação ao planejamento.

Nem sempre recebia acompanhamento pedagógico, porque era difícil o coordenador passar por lá e quando passava não ajudava nessa parte de planejamento, a gente se virava [...]. Buscava entender o aluno para poder trabalhar em cima das dificuldades deles. (Professora 03, da Zona Rural, 2018).

No início, foi muito difícil para mim, porque eu não conhecia a realidade da comunidade ribeirinha e queria passar os conteúdos da mesma forma que eu aprendi durante o período de estágio. A coordenação pedagógica me ajudava a fazer um plano, mas eu percebi que não tinha nada a ver na prática. Os alunos não apreendiam! E eu me sentia responsável por isso. Levou alguns anos para que eu me adaptasse (Professora 04, de escola da zona rural, 2018).

Nota-se que existe um hiato na questão da proposta político-pedagógica para as escolas da zona rural do município. O PME apresenta a Educação do Campo como uma modalidade, porém, efetivamente o que percebemos é que há uma repetição da proposta da escola urbana na zona rural, com o agravante da falta de acompanhamento, além de outras dificuldades relacionadas à distância, falta de material, dificuldades relacionadas ao transporte dos alunos, entre outras.

Outro destaque está relacionado à formação dos professores. Percebe-se nas falas que não basta a formação pedagógica clássica, é preciso um destaque para as especificidades, diálogo com a diversidade presente na Amazônia e uma atenção à multiplicidade de funções assumidas pelo professor nas comunidades.

O texto do PME aponta os desafios encontrados nas escolas do campo,

[...] um corpo docente formado por professores sem formação em magistério ou pedagogia, e sem experiência. A estrutura física de algumas escolas não atende as necessidades dos professores e alunos. Falta de acompanhamento pedagógico, por parte da secretaria de educação. Falta de compromisso de alguns profissionais da educação, acarretando o baixo rendimento escolar, e uma defasagem em relação idade série. O desconhecimento da educação do campo, pois, esse professor não consegue entender que esses alunos residem em local diferente, tem uma cultura diferente, pois necessitam de uma educação diferente, que respeite seus costumes, seus valores e os seus conhecimentos. (LÁBREA, 2014).

O município tem entrado no âmbito dos projetos de formação de professores oportunizados pelo Ministério da Educação (MEC), porém os cursos de nível superior não excluem a formação continuada e os planejamentos. Parece existir uma falha nesse processo no sentido de qualificar o trabalho do professor, sobretudo nas salas multisseriadas. Tais salas são apresentadas ao longo das entrevistas como empecilho ao aprendizado:

A sala multisseriada é muito difícil, porque além de estarem todos juntos na mesma sala, do primeiro ao quinto ano, fica difícil você alfabetizar de uma maneira qualificada. Por exemplo: estou passando uma atividade para um aluno do quinto ano, fica difícil envolver o aluno do terceiro ano, segundo e o primeiro ano, é bem

complicado. Mas a gente faz um plano multidisciplinar e melhora um pouco. Eu fazia um plano para cada série. (Professora 01 de sala multisseriada, 2018)

A sala multisseriada é difícil para se trabalhar com qualidade, porque são cinco séries, todas juntas, então na mesma sala eu divido os alunos por séries e cada grupo (série) fica em um canto da sala. Reconheço que essa metodologia não dá muito certo porque um tira a atenção do outro, então eles aprendem só o básico mesmo. (Professora 02 de sala multisseriada, 2018)

Meus filhos aprendem tudo pela metade, porque na sala ficam todos juntos e um atrapalha o outro. A pobre da professora não sabe a quem tirar à dúvida primeiro e no final os alunos não aprendem o que deveriam aprender. Percebi que minha filha não tinha aprendido quando ela foi estudar na cidade, quase repetiu de ano, ela era dedicada, mas não tinha recebido os conteúdos adequados. (Mãe 03 de alunos de sala multisseriada, 2018)

É preciso problematizar o olhar, o entendimento das chamadas salas multisseriadas, pois existem aspectos que não estão sendo considerados sobre essa temática em Lábrea, AM. Existem aspectos que precisam ser revistos como o “[...] senso de cooperação entre colegas, transformando a sala de aula em um ambiente fraterno, solidário, onde é possível aprender uns com os outros” (RODRIGUES, 2009, p.17). Nesse sentido o professor torna-se um colaborador, “assume o papel de mediador, desenvolvendo, dentre outras habilidades e competências, a autonomia dos alunos enquanto sujeitos ativos e pensantes” (RODRIGUES, 2009, p.17).

O texto do PME apresenta os desafios, fragilidades da educação no município e aponta a Educação do Campo como a possibilidade e/ou uma alternativa para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem na zona rural. Há uma demora, quase “inércia” no processo de efetivação do PME. Desde 2014, se encontra em processo de análise na Câmara Municipal, aguardando votação. Ao longo desse tempo, não existe uma proposta ou um projeto piloto sendo executado. Tal posição da secretaria demonstra um desinteresse no que tange à ideia de qualidade da proposta educacional para o município, visto que, a maioria das escolas da rede pública municipal encontra-se na zona rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios relacionados à dinâmica das escolas da zona rural do município de Lábrea, AM são significativos. Não se percebe iniciativas de educação nos moldes da educação do

campo/floresta. O município carece de uma proposta efetiva para educação, faz-se necessário mais celeridade no processo de aprovação do PME. Aliado a essa questão, é necessário um conjunto de ações que possam qualificar a proposta de educação diferenciada para as escolas da zona rural. Aponta-se a necessidade de maior atenção à formação específica e continuada dos professores que atuam na zona rural, além do maior envolvimento das comunidades na construção das propostas educacionais para suas escolas. É preciso investir na área da política de educação voltada para os povos e comunidades tradicionais, fomentar a formação continuada dos professores e investir na estrutura e organização das escolas do campo/floresta com instrumentos que desenvolvam as áreas da ciência e da tecnologia em diálogo com os conhecimentos tradicionais.

O tema da multisseriação deve ser enfrentado como uma alternativa que pode qualificar a dinâmica do processo ensino-aprendizagem. É necessário romper com a ideia de limitação e vislumbrar a multisseriação como possibilidade de aprendizagem mútua, onde aqueles que estão mais avançados podem ajudar aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se o acompanhamento pedagógico, que deve ser constante. Outra questão é o calendário escolar, que deve ser diferenciado e deve respeitar o tempo da comunidade, o processo de reprodução social, as tradições e os conhecimentos tradicionais.

Para tanto, é preciso que o PME seja efetivado e, no que tange à demanda da zona rural, que o mesmo esteja pautado no respeito aos povos e comunidades tradicionais do município. É preciso que haja uma pressão coletiva, para que a pauta relacionada à educação seja colocada como prioridade no contexto do legislativo e executivo no município. Nesse sentido, faz-se necessário o envolvimento dos professores e das comunidades na construção das propostas e projetos a serem desenvolvidos nas escolas, para que o processo de construção das políticas educacionais se transforme em ações emancipatórias, formadoras de cidadãos conscientes de seus deveres e capazes de lutar por seus direitos. Para que haja a efetivação de metodologias contextualizadas que respondam as expectativas das comunidades e que o que se idealiza enquanto educação do campo/floresta se concretize em cada comunidade da zona rural do município. Nessa perspectiva as escolas se tornariam espaço de projetos de futuros para as comunidades dialogando com as questões relacionadas a sustentabilidade dos povos e comunidades tradicionais do município.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Paulo. *et al. Áreas protegidas no Sul do Estado do Amazonas*. Belém – PA: Imazon, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. In: *Solução para as não-aprendizagens: séries ou ciclos?* Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. (Org.) *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BORDIGNON, Genuíno. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Editora e instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acessado em 25 fev. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/2002. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acessado em: 28 fev. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acessado em: 25 fev. 2021.
- CALDART, Roseli Salete. A Escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs). *Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ª Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; REIS, Maria Izabel Alves do; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Realidade e desafios da educação infantil do campo na Amazônia paraense. *Perspectiva*, Florianópolis, V. 37, n. 4, p. 768-789, out.-dez. 2019.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Espaço do currículo*, Paraíba, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/9097>>. Acessado em 25 fev.2021.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola Pública do Campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out.-dez. 2014.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Panorama*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/labrea/panorama>>. Acessado em: 17 dez. 2018.

KNAPP, Daiane. *Plano Municipal de Educação: Perspectivas e desafios para os gestores de Coqueiros do Sul*. 2015. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso-TCC (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Sarandi, RS, 2015.

LÁBREA. *Plano Municipal de Educação*. Lábrea, 2014.

MELO, André Oliveira. *Pedagogia da Alternância no Amazonas: praxis dos movimentos sociais da floresta e das águas*. 2017. 205 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

OLIVEIRA, Mary Carneiro Paiva. *Educação do campo: Concepção, contribuições e contradições*. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 12, n. 140, p. 43-52, jan. 2013. Disponível em: <<http://periódicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/18301>> Acessado em: 25 fev.2021.

RODRIGUES, Caroline Leite. *Educação no meio rural: um estudo sobre as salas multisseriadas*. 2009. 209 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ROSA, Claudia do Carmo; SILVA, Byanca Teles do; ALENCAR, Izabella Cintra. Os desafios de uma gestão escolar. *Revista Temporis [Ação]*. Cidade de Goiás; Anápolis, v. 20, n. 1, p. 1-19, jan./jun.

2019. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>>
Acessado em: 08 out. 2020.

SANTOS, Aline Teles; MIRANDA, Elinaldo Ferreira. Educação do rural versus educação do campo: Paradigmas e controvérsias. *Seminário Gepraxis*, Vitória da Conquista - Bahia, v. 6, n. 6, p. 134-146, out. 2017. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7206/6990>> Acesso em: 08 out. 2020.



Submissão: 21 de outubro de 2020

Avaliações concluídas: 19 de dezembro de 2020

Aprovação: 19 de dezembro de 2020

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

MAXIMIANO, Claudina Azevedo; GALVÃO, Vanessa Araújo. Entre olhares: Plano Municipal de Educação e a escola rural do município de Lábrea (AM). *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. v.20, n.2, p.1-20, e-200212, jul./dez., 2020. Disponível em: < <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive> >. Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >