

ESCOLA RIBEIRINHA: ENCANTOS E DESENCANTOS

Maria Francisca Ribeiro Corrêa

Artigo elaborado a partir dos resultados obtidos na pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia realizado na Universidade Federal do Pará e apresentado à Comissão Científica do IV Fórum Internacional de Pedagogia para fins de análise e apresentação na modalidade Comunicação Oral na área temática de Educação do Campo.

RESUMO

A presente abordagem resultou da experiência com a pesquisa realizada no decorrer da conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará e discute a temática Escola do Campo, tendo como lócus a Comunidade do Rio Quianduba, especificamente o contexto da Escola Dionísio Hage, localizada no Projeto de Assentamento Agroextrativista Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na região das Ilhas do Município de Abaetetuba, Estado do Pará. Intitulando-se Escola Ribeirinha: Encantos e Desencantos, este trabalho olha para o universo da escola ribeirinha buscando analisar os entraves que dificultam a concretização da proposta de educação *no* e *do* campo, segundo o que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Para isso, utilizamos como metodologia o estudo de caso, orientado pelo paradigma qualitativo de pesquisa, permitindo assim constatar que o universo das populações ribeirinhas não está inscrito no cotidiano e nas práticas escolares, as experiências e valores vividos na comunidade não são mencionados no currículo, o tempo/espaço da escola ribeirinha é alheio ao tempo/espaço do rio, da maré, dos períodos de chuva forte e correntezas, da safra do açaí e dos modos de vida e produção local. Nesse sentido, apesar dos avanços trazidos pelas Diretrizes Operacionais, o referencial didático pedagógico que de fato norteia as ações na escola ribeirinha, ainda está impregnado por uma concepção que nega a cultura e o saber local e os processos de formação de professores ainda desconsideram a dinâmica e o contexto campesino.

Palavras-chaves: escola, educação, campo, ribeirinha, sujeitos.

ESCOLA RIBEIRINHA: ENCANTOS E DESENCANTOS

A educação enquanto direito social não é uma questão de mercado, enquanto organizadora e produtora de cultura e história- neste caso a cultura do campo- não pode continuar seguindo a lógica da exclusão da maioria da população. Esta realidade é comprovada quando observamos, que na escola do campo, os altos índices de evasão, repetência e de analfabetismo, são mais alarmantes ainda. Isso tem demonstrado o fracasso do atual modelo de educação do campo, quando são necessários programas e projetos para alfabetizar os jovens e adultos, o que caracteriza ineficiência perante esses indivíduos.

A temática educação do campo vem ganhando forças no cenário nacional, nas últimas décadas são cada vez mais frequentes os debates e eventos que tratam sobre essa temática. Mas, ainda assim, constatamos que os programas e projetos educacionais voltados para as populações do campo não consideram os costumes, o linguajar, as características próprias desses povos.

O tema é um convite que surge da necessidade de estabelecer um diálogo com a escola ribeirinha, entendendo aqui, encantos como a possibilidade de concretização de uma proposta de educação *do* campo, e desencantos como os entraves, os problemas que estão enraizados no contexto da escola do campo. Tendo como local de estudo a Comunidade do Rio Quianduba, onde fica localizada a Escola Dionísio Hage, lócus da pesquisa, a qual atende alunos ribeirinhos dentro do projeto de reforma agrária no PAE (Projeto de Assentamento) Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na Ilha Quianduba, no Município de Abaetetuba, Estado do Pará.

O campo abaetetubense é uma região que se destaca no fator social e pela história de reivindicações e forte organização dos movimentos sociais nas lutas por educação, saúde, segurança e pela reforma agrária, tendo como principais agentes os sindicatos, lideranças católicas progressistas, associação de moradores e movimento dos ribeirinhos.

É importante ressaltar que no decorrer desta abordagem utilizaremos as expressões “campo” e “rural”, mas, consideramos que o termo “campo” é mais abrangente porque incorpora os espaços da pecuária, da agricultura, da floresta, das minas e das águas, compreendendo os espaços ribeirinhos, caiçaras, indígenas, extrativistas e quilombolas. Quanto ao termo “rural”, considera especificamente os trabalhadores rurais numa configuração histórica que norteou toda a legislação brasileira pós- colonial.

O viés da educação tem sido apontado como uma das ferramentas que podem contribuir para amenizar os graves problemas e desafios presentes no meio rural, tanto do ponto de vista econômico, político, social e ambiental. Porém, o modelo de educação que tem

sido ofertado na escola do campo não tem contribuído de forma eficaz, concreta e dinâmica no sentido de provocar alterações na situação em que vivem as populações camponesas.

Esse e outros fatores como, por exemplo, a ausência de políticas públicas para a juventude e as mulheres do campo, tem retardado e atrasado o desenvolvimento e a elevação da qualidade de vida no campo, imprimindo consequências como o êxodo rural, o agravamento das questões ambientais, sociais e políticas e a continuidade do trabalho infantil no meio rural. Trazendo, com isso, graves problemas educacionais como a repetência, altos índices de evasão escolar, distorção idade-série, entre outros.

Diante dessa realidade é urgente que possamos, à luz das construções teóricas e experiências que vem sendo realizadas sobre a temática, empreender esforços que possibilitem a sensibilização e a mobilização da sociedade em geral.

Se, a educação isoladamente não pode resolver os problemas do campo, mas é um dos caminhos para a busca da promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável. Mas a ausência dessas políticas públicas e de recursos destinados especificamente para o campo, são reflexos históricos do tipo de colonização que sofremos, é o resultado das relações que, historicamente, priorizaram os interesses políticos e econômicos em detrimento dos interesses coletivos que deveriam gerar benefícios à população.

Herdamos um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo, seguindo um modelo de educação que ao longo de décadas vem sendo conduzido através de planos e projetos alheios à vida *no* e *do* campo, que no papel apresentam-se como possíveis soluções, mas, concretamente, adquirem caráter compensatório, ou seja, as ações ou o conjunto delas acabam funcionando como remendo temporário. Desse modo, as ações perduram por pouco tempo, uma vez que são políticas de governo e não de Estado e o resultado transforma-se numa verdadeira “colcha de retalhos”. Segundo Calazans, mencionada por Kuenzer, (2001), as diretrizes educacionais são dirigidas de acordo com os interesses do sistema dominante porque “[...] é o capitalismo que planeja o planejamento [...]”. (pg. 13).

Assim, esta abordagem se firma dentro de uma perspectiva inclusiva que provoque ações concretas e comprometidas com as causas da escola do campo, oportunizando aos sujeitos do campo uma educação não como favor político ou bondade dos governantes, ou ainda, puro assistencialismo, mas sim como direito inalienável dos povos camponeses, estabelecido pela Constituição Federal de 88, onde a escola se torne uma extensão das experiências e da vivência comunitária, imbuída de sentido e significado para os sujeitos do campo.

O desenvolvimento da atividade de pesquisa mostrou que na comunidade ribeirinha de Quianduba, os primeiros conhecimentos adquiridos pela criança dizem respeito ao ambiente natural, ao espaço do rio, da floresta, das águas, da maré, das tradições e da cultura local, mas a escola é omissa a esse universo dinâmico e rico de possibilidades de conhecimento. Os conteúdos e programas da escola do campo tomam como parâmetro um currículo urbano-cêntrico que faz referências apenas aos espaços citadinos e olha para o rural, ainda como o lugar do atraso, da pobreza, da ignorância, do rudimentar.

Neste aspecto os dados da pesquisa apontaram que das cinco professoras consultadas, as respostas foram unânimes em dizer, que o conteúdo curricular que a escola ribeirinha adota vem pronto da Secretaria de Educação e não há participação dos docentes nessa construção. Assim diz uma das docentes:

“[...] eu fico preocupada porque quando eu pego o livro didático para pesquisar sobre a zona rural, a imagem presente é geralmente uma fazenda e a gente diz pro aluno que moramos na zona rural, mas no livro e nem no conteúdo não aparece o espaço do rio, da comunidade, da floresta, agente acaba ficando meio perdida [...]” (FALA DA DOCENTE C).

Esse relato evidencia claramente que a cultura do campo ainda é pouco conhecida, o que ocorre é uma tentativa de homogeneizar esses espaços, comparando-os apenas como o “lugar” da fazenda, do trabalho forçado, da criação de animais, como também se para isso não houvesse necessidade de conhecimento científico, de oferta de educação de qualidade para os sujeitos que lá estão. Esse é o olhar do desconhecimento, por parte das políticas públicas, para o campo que não considera os espaços e tempos peculiares do campo.

Os espaços e tempos amazônicos têm, por certo, uma longa história de populações nativas que povoam a Amazônia e utilizam os recursos naturais nela existentes para suprir necessidades biológicas, econômicas e culturais. Essas populações são parte da população nacional e por possuírem diferentes formas de organização – tanto no que se refere ao conhecimento técnico, como, nas crenças religiosas e étnicas – tais sociedades são definidas como tradicionais. Porém, mesmo existindo diferentes formas de organização, “cada uma destas esbarra na capacidade e nos limites dos saberes, nos interesses de cada grupo e em sua forma de agir sobre o território” (OLIVEIRA, 2001, p. 42).

No dizer da autora cada grupo possui suas peculiaridades, saberes e concepções que estão estreitamente ligados à dinâmica do seu cotidiano, aos valores, as tradições, as formas de organização do trabalho e da economia local.

Castro (2001), enfatiza que os programas e projetos do Estado brasileiro para a Amazônia não consideram os diversos e plurais modos de vida e de trabalho próprios dos povos das águas, da floresta, entre estes, os ribeirinhos. Não respeitam a biodiversidade singular da região, não compreendem a relação existente entre essas populações locais e os ecossistemas amazônicos. Afirmado, pois, que antes de qualquer ponderação sobre políticas públicas voltadas para o atendimento a esses povos, é preciso conhecê-los, e situá-los numa dinâmica, que os coloca em uma rede rica de interação com a natureza, perpassando por sua estrutura social, econômica e simbólica.

Porém também é necessário que possamos compreender o sentido das expressões no e do campo quando se trata de abordagens referentes ao espaço campesino, considerando os sujeitos, os modos de organização da produção e geração de renda, a economia, a cultura, os valores, costumes, hábitos que constituem a dinâmica e a intrínseca relação entre estes e os ecossistemas locais.

Segundo Kolling e Molina (1999), a expressão do campo tem o sentido do pluralismo de ideias e está relacionada à identidade dos grupos sociais, que formam a sociedade, indicando o sentido de pertencimento ao lugar, ao território. Seguindo essa lógica, Thomaz Tadeu da Silva ressalta que “[...] A identidade, portanto, está fundada na identidade social, em grupos sociais ou populações com algum sentido de uma história e de uma experiência partilhada [...]” (SILVA, org., 2009, pg.59). Por isso, uma escola do campo, necessariamente deveria ter a cara do lugar, promovendo uma educação interessada no desenvolvimento sociocultural e econômico dos sujeitos sociais do campo.

Já o termo no campo indica a existência de escolas no meio rural, tem haver com a localização, endereço são: prédios, casas, barracões, galpões, casas comunitárias. Essas escolas apresentam características físicas bastante diferenciadas entre si e das escolas urbanas.

De acordo com dados da SEMEC (2010), 85% das escolas urbanas que oferecem o ensino fundamental possuem uma estrutura física com mais de cinco salas de aula. Na região das Ilhas de Abaetetuba, ou seja, nas comunidades ribeirinhas, o perfil dessas escolas é diferente, ou seja, das 92 escolas existentes nas comunidades das Ilhas, 50 continuam funcionando em barracões, centros comunitários, casa do professor, sacristia da igreja. Nesses locais, há uma precarização do atendimento e sobrecarga de trabalho.

A realidade salarial e as condições de trabalho dos profissionais em educação que atuam no campo, que muitas vezes acumulam as funções de professor (a), faz o trabalho do (a) diretor (a), secretário (a), servente, vigia e que na maioria dos casos estão em salas

multisseriadas e escolas sem condições de funcionamento, ganhando, porém, os salários mais baixos possíveis, sem qualquer gratificação pela multifunção, enfrentando, correnteza, contramaré, tempestades, tendo que remar por uma longa distância para chegar à escola, como é o caso das escolas ribeirinhas.

Esses entraves que atingem a escola ribeirinha refletem a negação à cidadania, a possibilidade de conquista de um direito, de um mínimo de igualdade de oportunidade e esse processo é “[...] mediatizada por uma escolarização concebida não como valor social, mas como instrumento ideológico, por parte dos grupos aos quais interessa a exclusão sócio-política dos agrupamentos rurais.” (LEITE, 2002, p. 88).

Desse modo, apesar de algumas conquistas no campo das lutas sociais, como é o caso da institucionalização das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a escola ribeirinha continua precária, descaracterizada, não possui sequer espaço adequado para seu funcionamento, mesmo àquelas comunidades que possuem prédio escolar próprio, que é o caso do lócus de nossa pesquisa, esses foram construídos num padrão próprio dos centros urbanos sem nenhuma participação dos sujeitos interessados.

As constatações obtidas com a realização da pesquisa apontaram que apesar da existência da escola na comunidade, muitos adolescentes e jovens continuam saindo da localidade para a cidade em busca de uma educação melhor, onde o (a) professor (a) não falta muito já que reside na área urbana; onde não é necessário remar longas distâncias, enfrentando furos, correntezas para chegar à escola, além de vislumbrarem a possibilidade de conseguir trabalho em casas de família, no caso das adolescentes e jovens.

Pude constatar empiricamente que no caso dos homens é um pouco diferente, de um total de 10 jovens do sexo masculino apenas 01 continua o processo de escolarização, ou seja, 9 abandonam a escola e se dedicam ao trabalho para ajudar no sustento da família, e são muitos nessa condição, trabalhando nas olarias, no barreiro, buscando sarrafo ou lenha, nos roçados, nas plantações de mandioca, nos açazais e na comercialização do açaí, entre outros.

Esse quadro comprova a ausência de uma proposta educacional para as escolas do campo que, ao longo de décadas sofre com a precariedade no funcionamento, na organização curricular, na falta de reestruturação do tempo e espaço pedagógico, na péssima qualidade do transporte escolar e da merenda. Para os sujeitos de nossa pesquisa, entre pais e alunos, a escola deixou de ser vista com grande importância porque é um objeto alheio e estranho no campo, desvinculada dos saberes e da prática campesina. Essa escola não foi capaz de discutir os avanços tecnológicos, as novas exigências do mercado de trabalho e alternativas de desenvolvimento para o campo, o que vimos foi e continua sendo o alarmante índice de

evasão e repetência. Destituída de seus valores e de sua identidade natural, a educação no campo vem sendo pensada e executada através de programas e propostas pedagógicas, sem, contudo definir uma política específica e comprometida com a educação das populações do campo.

Mas, o termo do campo sugere uma concepção pedagógica que esteja vinculada à identidade campesina, à cultura, à história e ao modo como o homem e a mulher campesinos se relacionam com a natureza. Não é suficiente apenas possuímos escolas no meio rural, é preciso ajudar na construção de “escolas do campo” engendradas por um projeto político pedagógico ligado às raízes e aos interesses do povo campesino. Ela deve ser parte importante da estratégia de desenvolvimento para o campo, mas para isso, é necessário desenvolver um projeto educativo contextualizado baseado na produção do conhecimento, envolvendo questões relevantes que contribuam para a intervenção social na realidade do campo.

Nesse entendimento, a escola, para se fazer do campo, deve procurar integrar a participação da comunidade nas decisões, ações e projetos, fundamentando sua ação educativa na gestão democrática, considerando o seu arcabouço cultural. Desse modo, a escola passaria a ser parte integrante da comunidade e vice-versa – e não mais um simples adereço presente / ausente da vivência comunitária – adequando seus conteúdos, metodologia, currículos e calendários à vida econômico-produtiva e cultural da população ribeirinha, assim como encarnando seus valores socioculturais.

Speyer (1983) também concorda que a escola constitui-se num dos elementos integrantes da vida comunitária, afirmando ainda que:

“[...] a metodologia do trabalho da escola rural terá que ser transformada, inventada na zona rural, fundamentando sua ação educativa na participação real da comunidade rural e levando em conta o patrimônio cultural que cimta sua identidade [...]” (SPEYER, 1983, pg. 130).

A autora considera que essa reinvenção da escola do campo deverá estar presente em todos os momentos do processo educativo, aos quais considera: diagnóstico, planejamento, execução e a avaliação. Essas fases devem ser pensadas com as comunidades do campo, pois é necessário pensar, coletivamente, seus problemas e suas soluções.

As proposições trazidas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, representam um avanço significativo no processo de construção e implementação de políticas educacionais que realmente estejam vinculadas à dinâmica e ao

contexto sócio histórico e cultural dos sujeitos do campo, e com um modelo de desenvolvimento sustentável, ecológico e inclusivo.

Uma das características que marcam e diferenciam as diretrizes operacionais é que parte desse documento nasce a partir da mobilização do campo, com as entidades e movimentos sociais ligados à educação e à luta pela posse da terra. Elas surgem no bojo de um movimento árduo propugnando por algo que, até então, não tinha lugar. Porém, vale ressaltar que esse documento ainda é estranho à maioria dos profissionais que atuam na escola do campo, pois os sujeitos de nossa pesquisa relataram que não conhecem esse documento.

Consideramos com isso que a implementação de políticas públicas que visem o fortalecimento e a sustentabilidade dos sujeitos camponeses deve atentar para o fato de que existem diferenças de diversas ordens entre essas populações, o que exige uma nova postura de planejamento, execução e avaliação dessas políticas. De modo que, a identidade do campo em toda sua complexidade e o compromisso com um projeto de desenvolvimento sustentável estejam intrinsecamente articulados aos projetos das políticas públicas dos municípios e estados brasileiros, os quais deverão ser construídos mediante um processo coletivo e de ampla investigação da realidade.

Daí a urgência em promover uma reflexão sobre as bases filosóficas e teóricas que sustentam os princípios pedagógicos e da gestão da escola do e no campo que temos, possibilitando com isso a abertura para novas reflexões sobre a escola do e no campo que queremos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Vozes, 2004.

BRASIL, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/ CEB, Resolução n. 1 de 3 de abril de 2002..

BRASIL, Governo Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96, Brasília - DF, 1996.

CALAZANS, Maria Julieta C. (1993 A). **Para compreender a educação do estado no meio rural** (Traços de uma trajetória) In: THERRIEN, Jacques & DASMASCENO, Maria Nobre. Educação Escola no campo. Campinas, Papirus.,2000.

CALDART, Roseli Salete; BENJAMIM, César. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Peres, 2000. Coleção: Poe uma educação básica do campo, n. 3.

CASTRO, E. R. **Estado e Políticas Públicas na Amazônia em face da Globalização e da Integração de Mercado**. In COELHO, M.; MATHIS, A.;CASTRO, E. e HURTIENNE, T. (orgs.) Estado e Políticas Públicas na Amazônia: gestão e desenvolvimento regional. Belém: CESUP: UFPA-NAEA, 2001. Cap I, p. 7-32.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Jacqueline Serra; SOUZA, Orlando Nobre B. de; HAGE, Salomão M. e CORRÊA, Sérgio Roberto M. **Por uma educação do campo na Amazônia / Pará** (caderno de texto) Belém, 2005.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI: Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2002.

KOLLING, E.J. [et. al.] **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UNB, 1998.

KUENZER, Acácia Z; CALAZANS Maria Julieta Costa; e GARCIA, Walter **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. Cortez.

MACHADO, Jorge. História de Abaetetuba: com referências na história social e econômica da Amazônia. Edições Alquimia, 2005.

MAIA, Eny Marisa. **Educação Rural no Brasil: O que mudou em 60 anos**. Em aberto - Brasília, INEP, 1 (9): 27-33.

OLIVEIRA, Maria do Socorro Soares. **Políticas Públicas e ações de desenvolvimento para as populações tradicionais da reserva extrativista Chico Mendes**. Acre, Brasil. Dissertação de Mestrado. Belém, Pará I 2001.

RAMOS, Marise N.; MOREIRA Telma Maria; SANTOS Clarice Aparecida dos. **Referencias para uma política nacional de educação no campo**: caderno de subsídios - Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho em Educação no Campo, 2004.

SILVA, Thomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.