

O CURRÍCULO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO AMAPÁ: IMPLICAÇÕES NA ESCOLA RIBEIRINHA AMAZÔNIDA

Gerson Nei Lemos Schulz

UNIPAMPA

E-mail: filosofianocotidiano@gmail.com

Maria Aparecida Nascimento da Silva

UFPEL

E-mail: mcidans@bol.com.br

4: Organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas na Educação Básica

Resumo: Este artigo investiga o currículo do Programa Escola Ativa nas escolas ribeirinhas do Estado do Amapá. O problema de pesquisa é: quais as implicações do currículo do Programa Escola Ativa no contexto educacional da escola ribeirinha Cafezal na Amazônia? O objetivo geral é: Verificar as implicações do currículo do Programa Escola Ativa no contexto educacional da escola ribeirinha na Amazônia, especificamente no Estado do Amapá. O tipo de pesquisa é bibliográfica e estudo de caso. Os métodos de pesquisa são o dialético e o indutivo. A abordagem é qualitativa e quantitativa e as técnicas de pesquisa são: entrevistas semiestruturadas e observação. As principais conclusões do artigo são: o currículo proposto no Programa Escola Ativa não se efetiva no âmbito da Escola Municipal Cafezal em decorrência de não levar em consideração a realidade da comunidade ribeirinha. Constata-se também que a política pública "Escola Ativa", implantada pelo governo federal e municipal, não atende às expectativas dos ribeirinhos em função de não haver investimento, acompanhamento e avaliação periódica do programa.

Palavras-chave: Amazônia. Educação do Campo. Currículo. Escola Ativa. Ribeirinhos.

1 Características da Região Amazônica

Para Aragón (2005) se podem eleger três critérios para definir a região Amazônica. O primeiro é pela *bacia hidrográfica* que englobaria a bacia do Rio Amazonas e todos seus afluentes. O segundo é definir a floresta pelo critério de *selva tropical*. O terceiro critério é o da *legalidade*.

De acordo com a Lei 12.651/2012 (BRASIL, 2012c) que dispõe sobre a proteção da vegetação nativa, no seu art. 3º, regulamenta que se entende por:

I - Amazônia Legal: os Estados do Acre, Pará, Amazonas, Roraima, Rondônia, Amapá e Mato Grosso e as regiões situadas ao norte do paralelo 13° S, dos Estados de Tocantins e Goiás, e ao oeste do meridiano de 44° W, do Estado do Maranhão [...].

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012b) a população no local é de aproximadamente 15.484.929 habitantes correspondendo a 8% da população brasileira. Para Holanda (1979) a formação cultural e econômica da Amazônia deu-se nos

moldes colonial, isto é, as vilas implantadas não tinham a finalidade de implementar o desenvolvimento regional (povoamento), mas apenas de formar colônias de exploração. Seja por meio do extrativismo, da produção de mão de obra escrava indígena ou pelos serviços de catequese da Igreja.

Na região amazônica houve predominância do extrativismo com a exploração do cacau, pau-rosa, tartarugas, couros e borracha natural desde o período colonial até o republicano. Além dos minerais como a bauxita, a cassiterita, o ferro e o manganês.

Os governos militares (1964-1985) também criaram mecanismos de incentivo ao capital nacional e internacional atraindo investidores para o mercado de terras da região, dando, em contrapartida, incentivos fiscais para a criação de gado, fator que também atraíram camponeses e proprietários rurais a estes programas de colonização dirigida, abrindo estradas e aumentando a infraestrutura nos transportes, comunicações e energia elétrica.

O Estado brasileiro foi o principal agente para a viabilização do povoamento no século XX da Amazônia e alguns grupos econômicos foram favorecidos. Esse processo trouxe a especulação e a privatização das terras devolutas e também os fluxos migratórios para a região. Assim consolidou-se a forma de inserção do território Amazônico ao estado brasileiro (DAOU, 2000).

Durante a ocupação da Amazônia ocorreu o chamado desenvolvimento exógeno que é a aplicação de dinheiro vindo de outras nações ou regiões do país. Investimento que fez com que as terras que antes pertenciam aos nativos da Amazônia, como os *caboclos*, fossem usurpadas, empurrando algumas dessas pessoas para grandes centros urbanos.

Para Daou (2000), apesar da aparente riqueza da região norte, devido ao ciclo da borracha, essa atividade comercial não trouxe desenvolvimento, pois o agricultor ainda vivia de uma cultura de subsistência. Além disso, como os vários rios da região serviam de rota para escoar a produção, não houve investimentos em estradas. No início do século XX todos os demais bens de consumo eram importados, incluindo itens alimentícios, o que acarretou uma dependência de outros centros como os da região sudeste.

2 O Amapá

Como o foco da presente pesquisa é o estado do Amapá, vale ressaltar que o estado está situado na região norte do país. Tem como limites: Guiana Francesa (N), Suriname (NO), Oceano Atlântico (L) e Pará (SE). Ocupa uma área de 143.453,7 km². Tem uma população de 648.553 habitantes (BRASIL, 2012b). É o estado, dentro do contexto Amazônico, com o

maior número de florestas preservadas possuindo 24,2% de sua área protegida e disciplinada pela Lei Complementar 05, de 18 de agosto de 1994, que instituiu o Código de Proteção ao Meio Ambiente do estado do Amapá.



Figura 1: Mapa do Estado do Amapá.

Fonte: Instituto de Geografia e Estatística – IBGE.

Há uma diversidade de ecossistemas caracterizados por florestas de terra firme, das quais 15,6% são consideradas unidades de conservação ambiental, várzeas, cerrados, igapós e manguezais. Segundo dados do IBGE (2000), integram seu território 16 (dezesesseis) municípios. Sua capital é Macapá, localizada a sudeste do estado. É a única capital brasileira que está à margem esquerda do rio Amazonas, sendo cortada pela linha do equador. Limita-se ao norte com o município de Ferreira Gomes, ao leste com o oceano Atlântico, a sudeste com o município de Itaubal e a sudoeste com Santana. Conta com uma população de 344.153 mil habitantes em uma área de 6.563 Km², resultando em uma densidade demográfica de 52,4 hab./km². Sua altitude é de 15m em relação ao nível do mar, com latitude 00°. Tem clima equatorial quente e úmido, temperatura máxima entre 32,6° C e a mínima entre 20°C.

A hidrografia caracteriza-se por rios, igarapés, lagoas e cachoeiras e seus principais rios são: o Amazonas, que passa em frente à cidade de Macapá e é um dos maiores rios pesqueiros do mundo; o Araguari, que desemboca no rio Amazonas, onde há a maior concentração de cachoeiras do estado. Seu relevo é pouco acidentado, em geral abaixo dos 300 m.

Economicamente sua inserção nacional se deu por meio da implantação de companhias extrativistas de minério como é o caso da "Companhia de Mineração Indústria e Comércio de Minérios" (ICOMI) que se instalou em Serra do Navio, no Território Federal do Amapá.

Com a descoberta das jazidas de minério de manganês em Serra do Navio, pelo caboclo Mário Cruz em 1946, o Território do Amapá começou a entrar no gerenciamento econômico pela empresa ICOMI com a exploração de manganês.

Essa atuação da empresa, além de ser um marco na história mineralógica do Amapá, é também o referencial da implantação mineralógica na Amazônia, somente mais tarde na década de 60, foram descobertas jazidas minerais na Serra dos Carajás (MORAIS, 2011, p. 82-3).

Atualmente a economia está centrada na extração da castanha-do-Brasil, pecuária, piscicultura, açaí, borracha, andiroba, copaíba, plantas medicinais e na mineração de manganês. Porém, apesar do interesse desenvolvimentista da exploração de minérios, sessenta e seis anos depois se percebe o inverso, pois hoje resta da ICOMI apenas uma gigantesca cratera e desmatamento e poluição das águas pelos resíduos do manganês.

Conforme Monteiro (2003, p. 158), permanecem estocadas no porto da cidade amapaense de Santana rejeitos de manganês que contém quantidades prejudiciais à saúde humana de arsênio, elemento químico que contaminou as águas do Rio Amazonas e seus igarapés no entorno de Macapá, causando também o nascimento de anencéfalos.

Há pontos turísticos que revelam um pouco da história, cultura e religiosidade como a Fortaleza de São José de Macapá, erguida entre 1764 e 1782 pelas mãos de negros e índios, escravos da colonização portuguesa, cuja função era garantir o domínio lusitano no extremo norte do Brasil e a Igreja de São José de Macapá cuja construção iniciou-se em 1752.

Em relação à educação, atualmente, o estado do Amapá dispõe de centros educacionais oferecendo os níveis de educação básica e superior. No que se refere à educação básica tem-se no total 933 (novecentas e trinta e três) escolas públicas entre estaduais, municipais, rurais e urbanas. Nessas escolas estão matriculados 206.187 (duzentos e seis mil cento e oitenta e sete) alunos. No caso das escolas rurais estaduais e municipais tem-se 36.101 (trinta e seis mil cento e um) educandos (BRASIL, 2011a). Quanto à educação superior são 27 (vinte e sete) instituições de ensino, que ofertam 102 (cento e dois) cursos (BRASIL, 2012a).

3 Quem são os ribeirinhos da Amazônia?

Em 1755 o Rei de Portugal, D. José I, por meio de seu ministro Sebastião Joseph de Carvalho e Mello, mais conhecido como Marquês de Pombal, autoriza e dá fé ao documento redigido por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, chamado *Diretório*.

Destaca-se no *Diretório* a intenção do governo do Reino de Portugal, nesta época, de evitar a escravização dos índios, sua segregação, seu isolamento e a repressão ao tratamento dos indígenas como pessoas de segunda categoria entre os colonizadores e missionários brancos. O documento estabelece, entre outras medidas, a proibição do uso do termo 'negro' [...], o incentivo ao casamento de colonos brancos com indígenas [...], a substituição da língua geral pela língua portuguesa [...], e punição contra discriminações [...] (FURTADO, 1755-1997, p. 1).

A partir daí foi permitido na região norte do Brasil o casamento entre brancos e índios. Desse fato surge o *caboclo* e também surge a polêmica sobre a origem do termo, pois para Meirelles, *caboclo* ou *caboco* "[...] refere-se ao habitante da zona rural [...] a palavra tem origem tupi, 'caá-boc', 'aquele que vem do mato'. 'Caá' significa mato. [...] alguns historiadores [...] chamam o filho do branco com o índio de caboclo" (2006, p. 386).

Nesse contexto também se têm o termo *ribeirinho*. Os *ribeirinhos* comumente são considerados *caboclos*. De forma geral, eles vivem e residem às margens dos rios na Amazônia. No seu cotidiano estão presentes as diversas culturas que vêm dos povos indígenas, do imigrante português, de migrantes nordestinos e de populações negras.

Habitantes das várzeas, esse povo desenvolveu todo um saber na convivência com os rios e com a floresta. Por ser o *ribeirinho* um ser cultural, o aprendizado dos elementos simbólicos, dos hábitos, costumes, valores e crenças criou sua própria identidade, pois "[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis [...]" (HALL, 2005, p. 13).

Mas é fundamental destacar com Harris (2004) que o termo *ribeirinho* não significa uma identidade étnica, mas sim geográfica. Então, as pessoas da etnia negra, branca ou indígena podem se definir como *ribeirinhas*. Ademais, como na Amazônia é difícil a colonização e ocupação do território devido à densidade da floresta (da mata fechada), a estratégia utilizada para moradia e sobrevivência foi ficar próximo aos rios, pois eles servem para a pesca, ao mesmo tempo, são as únicas vias de acesso dos interiores para os grandes centros urbanos, pois geralmente há pouca infraestrutura da malha rodoviária.

Por outro lado o rio é motivo de preocupação já que suas águas trazem alguns perigos como: os piratas (ladrões de embarcações); as enchentes e os animais perigosos que nele vivem. Já o igarapé, que algumas vezes é um obstáculo (para a travessia de víveres e pessoas) é fonte que serve para captação de água para beber que é tratada com cloro (FERREIRA, 2007, p. 59). Como as moradias são construídas em áreas sujeitas a inundações pelas chuvas de inverno, o principal tipo de casa é a palafita, daí é possível definir-se o morador da beira do rio como *ribeirinho*.

A floresta também mantém viva a comunidade, já que dela saem os alimentos como a caça. As madeiras para construção das casas ou para ser vendida e as palhas para os instrumentos de pesca como o matapi (cesto usado para captura do camarão de água doce), do tipiti (espremedor usado para extrair o veneno da mandioca brava antes do fabrico de sua farinha) e para os telhados das casas (FERREIRA, 2007, p. 19). Já os

[...] saberes, representações e imaginários em relação à terra estão vinculados ao trabalho e à habitação. A terra é compreendida como espaço de trabalho, de moradia, de sobrevivência, e de comunidade, assim como de educação, ou seja, como transmissão de saberes, atitudes e valores através das práticas cotidianas para as futuras gerações, de suas tradições historicamente construídas (Id., Ibid., p. 55).

Nesse sentido a terra também representa a vida, pois é dela que vem a mandioca, o açaí e as frutas como cupuaçu, taperebá, graviola, jaca, bacaba, murici, ata, camapú, bacuri, etc, principais alimentos dos ribeirinhos.

4 A educação ribeirinha na Amazônia

Conforme Oliveira e Mota Neto em geral, "as comunidades rurais-ribeirinhas são precárias e as dificuldades de acesso e permanência ao estudo apresentado pelos alfabetizando são muitas [...]" (2004, p. 65). Entre as dificuldades existenciais dos ribeirinhos estão: 1) a distância dos grandes centros e a falta de transporte até as escolas, mesmo àquelas que se localizam no interior; 2) a merenda que só chega uma vez por mês; 3) aulas realizadas em prédios precários que não abrigam contra as intempéries; 4) falta de professores; 5) a dificuldade dos alunos em memorizar as aulas em função do cansaço oriundo do trabalho nas plantações; 6) a baixa-estima pessoal dos alunos que se pensam "menos" que outras crianças e adultos moradores dos grandes centros urbanos do norte como Belém, Manaus ou Macapá (Idem).

Segundo Hage (2003) na zona rural amazônica, 6% das crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola. Dos jovens de 16 a 18 anos, 65% estão matriculados, mas 85% deles apresentam defasagem idade/série e permanecem por reprovação no ensino fundamental. Outro dado é que 64% das escolas que oferecem o ensino fundamental de 1º à 4º série são exclusivamente multisseriadas. Essas escolas atendem 1.751.201 alunos e possuem um único professor para duas, três e até sete séries diferentes.

Apesar das dificuldades apresentadas, em média, a região norte possui Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,7 no primeiro segmento do ensino fundamental. O Amapá, foco desta pesquisa, apresenta IDEB 4,0 que não é tão díspare em relação à região mais desenvolvida do Brasil que é o sudeste, por exemplo, São Paulo tem IDEB 5,4 (BRASIL, 2011b).

No contexto informal a primeira educação é a da família e serve para orientar a criança sobre os perigos do lugar onde vive e os valores sociais. A segunda é a da escola. Ela tem mais valor porque tem inúmeras utilidades.

Ela serve para se aprender a falar [...], a conversar com as pessoas, a ler, a contar, a respeitar o outro. A escola tem, portanto, um sentido programático voltado para a facilitação da vida imediata. Quem sabe ler e conversar, por exemplo, evita de se perder na cidade grande, porquanto é capaz de compreender os avisos e placas ou, quem sabe, pedir alguma informação a alguém (ALBUQUERQUE, 2004, p. 70-71).

Além disso, segundo Oliveira e Neto (2004, p. 31), outra contribuição da escola formal é ensinar a ler para que o ribeirinho saiba ler a bíblia, pois a igreja Católica ainda predomina no meio rural-ribeirinho. No caso da escola ribeirinha, ela se apresenta organizada em turmas multisseriadas.

Essa escola passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne num único espaço um conjunto de séries do Ensino Fundamental. Sabe-se que a compactação de séries na mesma sala de aula define também a forma de organização da escola mais típica do campo no Brasil e na América Latina (BRASIL, 2009, p. 23).

Nesse contexto, encontram-se as classes multisseriadas que se constituem em turmas unidocentes, na maioria das vezes funcionando em espaços precários situados na zona rural. Elas "contemplam duas, três ou até quatro séries numa mesma sala de aula, cuja qualificação docente também ainda se caracteriza pela presença marcante de professoras leigas" (FREIRE, 2005, p. 196). Até aqui se descreveu a realidade das escolas ribeirinhas no que tange aos aspectos gerais, mas para compreender melhor sua relação com a comunidade é fundamental também saber: como se produz o currículo na escola ribeirinha?

4.1 O currículo na escola ribeirinha

No caso do Amapá as escolas se sustentam sobre duas propostas curriculares: o currículo obrigatório das Secretarias de Educação de Estado ou do município (SEEDs ou SEMEDs) e o currículo do "Programa Federal Escola Ativa". É importante ressaltar que nem todas as escolas do estado aderiram ao programa federal.

A organização do currículo obrigatório construído pelas "SEEDs" ou "SEMEDs", de forma geral, está baseada no modelo da escola urbana: com conteúdos definidos por disciplinas que são abordados de maneira fragmentada. Além disso, Silva e Leão (2005, p. 295) também defendem a tese de que os currículos oficiais ainda se fundamentam na cultura elitista, branca, europeia, norte-americana e neocolonista.

Nesse sentido o currículo da escola urbana reproduz o conhecimento científico hierarquizado e alheio ao modo de vida, aos saberes e à cultura do ribeirinho. Para Oliveira (2006, p. 189) esse tipo de currículo não supera uma visão disciplinar, "que fragmenta o

conhecimento e não possibilita a relação entre o saber científico/erudito e o saber vivenciado no cotidiano social".

Além das teses acima, se defende aqui que o currículo oficial, obrigatório, aplicado à educação básica é pautado na relação custo/benefício (que leva em consideração investir em escolas para se obter mão de obra qualificada para a produção). Tal filosofia justificaria as práticas mecanicistas de ensino e aprendizagem que são classificatórias, quantitativas, discriminatórias, sexistas, classistas e etc. Essas práticas visam inserir o homem e a mulher que saem da escola no mundo da produção capitalista, no mercado de trabalho. Esse modelo, segundo Saviani (2008), almeja consolidar o poder da burguesia.

Então, o currículo em uma perspectiva instrumental, pois é reprodução de saberes que não devem ser questionados sob pena de abalar o sistema educacional, é concebido como um conjunto de conhecimentos técnicos apenas sobre "o como fazer pedagógico". Conhecimentos esses apresentados de forma universal e, conseqüentemente, muitas vezes desvinculados dos problemas relativos aos sentidos e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto e prático em que os educandos vivem.

Esse tipo de currículo reproduz uma perspectiva à parte do mundo real e da história social. Daí pode-se dizer que esse currículo provoca no educando a desvinculação dele com sua realidade, considera o educando como uma "tabula rasa", como alguém que deve ser condicionado, formado, pela instituição escolar. Ele desprestigia qualquer conhecimento anterior à sala de aula, supervaloriza apenas as técnicas de ensino e a quantidade de aprovados que pode ser "moeda de troca" por mais recursos vindos do Poder Público à medida que a escola forma mais pessoas "qualificadas".

Esse currículo é também orientado por meio dos conteúdos que são direcionados pelos parâmetros e diretrizes curriculares, garantidos pelas matrizes curriculares, bem como pelos fundamentos pedagógicos, administrativos e legais descritos nos projetos político-pedagógicos. Esse é o caso das escolas ribeirinhas que tem como parâmetro as diretrizes curriculares das mantenedoras (SEMEDs ou SEEDs).

Quanto à proposta do "Programa Escola Ativa" e seu currículo, esses são delineados no documento denominado "Programa Escola Ativa – Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores" onde diz:

A Educação do Campo [...] tratou da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo – as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem (dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros etc.), incorporando distintos processos educativos no seu Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2009, p. 13-14).

O documento diz que a concepção de educação para o meio rural fundamentou-se, principalmente, na dicotomia meio urbano/rural, na qual o espaço rural era definido pela localização geográfica e baixa densidade populacional. Nesse sentido, o campo tenderia ao desaparecimento, não sendo pertinentes investimentos em políticas públicas. Rural também significa lugar de atividades agrícolas que priorizam o latifúndio. Dessa concepção resultava um modelo educacional restrito às primeiras séries do Ensino Fundamental; escolas em condições precárias; educadores com pouca formação e baixos salários; incorporação de conceitos urbanos que desconsideravam a realidade e a vida camponesa, alimentando a competitividade e o individualismo (BRASIL, 2009).

Ao contrário (BRASIL, 2009) a Educação do Campo pretende ser compreendida como conceito em movimento enquanto unidade político-epistemológica que se estrutura e ganha conteúdo no contexto histórico. Ela busca transformar as relações sociais, reivindicando e abrindo espaço para a efetivação do direito à educação, dentro e fora do Estado. Então a Educação do Campo pretende ser construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo (BRASIL, 2009, p. 16-17).

O Programa fornece "Cadernos de Ensino e Aprendizagem" que são separados por disciplinas e para aplicação em classes multisseriadas. Segundo o Programa, isso permite ao educando desenvolver um conjunto de atividades escolares sem acompanhamento direto do professor, podendo avançar em seus estudos, através do trabalho individual e/ou coletivo. Na concepção de ensino e aprendizagem o "Programa Escola Ativa" almeja fortalecer o processo educativo baseado na apropriação, na reelaboração e na assimilação de saberes e de conhecimentos, além de suas respectivas implicações práticas para a vida do povo camponês, assim como para sua leitura de mundo (BRASIL, 2009, p. 9).

De forma geral o documento é uma orientação do fazer pedagógico para os professores que atuam na educação do campo, especialmente em relação às classes multisseriadas. Freire (2005, p. 197) afirma que o UNICEF, em 1997, traduziu para o português o Manual "Hacia la Escuela Nueva", lançado pelo Ministério da Educação colombiano.

É no contexto de [...] pressões sociais pela democratização do acesso à escola pública com qualidade social, de organização e fortalecimento de movimentos sociais do campo [...], que o governo federal também pressionado por organismos internacionais, dado os índices alarmantes de insucesso escolar, assume iniciativas de reversão do quadro de abandono a que as populações rurais estiveram submetidas [...] (Idem).

Freire (Idem) diz que o financiamento para esse programa vem do Banco Mundial. Assim, o "Programa Escola Ativa" consiste em "[...] instrumento da política educacional, difundido pela oficialidade como uma estratégia metodológica ancorada nos fundamentos escolanovistas, que pauta uma organização curricular pretensamente voltada para a realidade das classes multisseriadas" (Idem).

No Brasil, "em 2008, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 3.106 (três mil cento e seis) municípios aderiram ao Programa Escola Ativa" (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC, 2011, p. 1). Mas no documento "Nota Técnica Sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica", do FONEC, é realizado um estudo sobre as bases teóricas do projeto da "escola nova" e se afirma que estes são pautados no neoliberalismo, no construtivismo e que ele foi ineficiente para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo em seus primeiro dez anos.

Para Freire (2005) as principais causas do insucesso de tais políticas são os poucos recursos, as metodologias tradicionais que priorizam "mais a memorização do que a compreensão; sobrecarga e descontextualização dos conteúdos; precarização no processo de desenvolvimento de capacidades básicas de leitura-escrita e cálculos elementares na primeira série" (Id., Ibid, p. 198). Além disso, ocorrem também empecilhos "na transição do aluno do eixo da família para a escola; carência de livros e materiais didáticos adequados à realidade das escolas; rigidez de calendários e formas de avaliação; insuficiência de tempo reservado efetivamente à aprendizagem; (des) qualificação e rotatividade docente" (Idem).

Com tantas dúvidas e críticas à efetividade do "Programa Escola Ativa" suscitadas pelo aporte teórico da pesquisa bibliográfica deste artigo e pelo FONEC, tornou-se necessário investigar a realidade na forma de estudo de caso, e para isso a pesquisa estudou o currículo do "Programa Escola Ativa" tendo como foco a pergunta: quais as implicações do currículo do Programa Escola Ativa no contexto educacional da escola ribeirinha Cafezal na Amazônia? A escola-campo eleita foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cafezal, localizada no município de Santana, distante 30 quilômetros de Macapá, o equivalente a duas horas de viagem de barco. A escola Cafezal foi escolhida em função de ser ribeirinha (pois fica às margens do Rio Vila Nova), é multisseriada e adepta do "Programa Escola Ativa". As observações foram realizadas no ano de 2006.

A população total investigada é de 38 (trinta e oito) pessoas sendo destas: 17 (dezessete) discentes, 17 (dezessete) pais ou responsáveis e quatro docentes. Dentre os docentes, um deles também exerce as funções de gestor e de secretário escolar. Utilizou-se amostra estratificada de 100 (cem por cento) dos professores, 100 (cem por cento) do diretor

e secretário escolar, 58,82% (cinquenta e oito vírgula oitenta e dois por cento) dos alunos e 58,82% (cinquenta e oito vírgula oitenta e dois por cento) de pais ou responsáveis.

Para analisar os dados buscou-se suporte no método dialético enquanto levantamento das contradições da realidade e sua superação, e no método indutivo enquanto análise de uma particularidade para produzir a universalidade. Os instrumentos da pesquisa foram entrevistas semiestruturadas e observações por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa.



Figura 2: Chegada na Escola Municipal Cafezal.
Fonte: Acervo dos autores.

De acordo com as observações realizadas, pode-se dizer que o currículo na escola Ribeirinha Cafezal é considerado tradicional iniciando pela análise da forma de alfabetização. As paredes das salas são cobertas com cartazes feitos em papel pardo com letras que formam palavras, isso representa uma prática de alfabetização tradicional, ou seja, o método alfabético em que se inicia com a identificação das letras, sílabas, palavras e frases. Não há interação do processo alfabético com a realidade de cada criança. Nas observações realizadas em sala de aula constatou-se que os professores não trabalham com conteúdos que estão articulados à realidade dos educandos, os docentes têm como parâmetros livros didáticos que não se articulam as diretrizes do "Programa Escola Ativa".



Figura 3: Alunos da Escola Cafezal.
Fonte: Acervo dos autores.

O programa diz: "Mesmo estando inseridos em um grupo multisseriado, eles vão avançando no estudo de acordo com as aprendizagens" (BRASIL, 2009, p. 57). Isso não

acontece quanto à alfabetização, pois nessa escola os professores administram até três turmas por sala, não há livros nem carteiras suficientes para todos e por isso as crianças apresentam várias dificuldades de aprendizagem que o professor, por sua vez, não consegue superar. Há uma evidente limitação quanto ao ensino porque as crianças não aprendem e, mediante a situação, o professor lança mão das técnicas tradicionais de ensino, oferecidas pelo currículo da Secretaria de Educação para as diversas situações problema da escola multisseriada. Então, sua prática pedagógica fica aquém do que sugere o "Programa Escola Ativa".

Outros fatores de ordem estrutural também impedem o funcionamento da proposta na escola-campo. Além da carência social e econômica dos educandos, os professores não conseguem exercer uma educação de qualidade devido às más condições de trabalho e à precariedade da escola. Pois o prédio da mesma é uma casa de madeira sustentada por estacas também de madeira à beira do rio em forma de palafita. O acesso ao prédio se dá por uma passarela construída com tábuas sobre um terreno de vegetação rasteira que é comumente inundado no período das chuvas.

No prédio é também comum frestas por entre as paredes que não impedem a entrada das chuvas. As janelas são venezianas de madeira que não fecham devido ao desgaste. O telhado é de fibrocimento, de tipo que não impede a dispersão do calor porque não há forro. Da mesma forma, as salas de aula não tem qualquer climatização para enfrentar os mais de 34 graus centígrados diários na região.

De acordo com a professora "Maria" (nome fictício, pois ela teme represálias por parte da Secretaria Municipal de Educação), os alunos que moram mais distante da instituição têm que navegar duas horas de "catraia" (pequena embarcação com motor de popa), ou seja, para estar na escola às oito horas da manhã é preciso sair de casa às seis.

A prefeitura de Santana esquece da gente por aqui. É raro vir alguém da Secretaria aqui na escola. Teve uma vez que as crianças não puderam vir pra aula porque a prefeitura não pagou os catraieiros pelo serviço e nem o diesel para os motores. Os professores também ficaram sem transporte (PROFESSORA MARIA).

Além disso, os alunos chegam à escola com fome e muitas vezes não há merenda escolar. As condições de higiene também são precárias, pois inexistente saneamento básico, as águas do esgoto escoam para o rio Vila Nova em frente à escola e há um chiqueiro sob o prédio.

Este é outro ponto a debater. Em seus princípios filosóficos e pedagógicos (BRASIL, 2009, p. 17-18) é recomendado que o "Programa Escola Ativa" transforme a realidade social, econômica e incentive a preservação e os estudos de impacto do homem sobre o meio-

ambiente, mas não é o que acontece na Escola Municipal Cafezal, os professores ainda não conseguiram realizar um trabalho com a comunidade para melhorar as condições de higiene da própria escola. Essa situação confirma os dados apontados por Hage (2008) quando menciona as más condições, em geral, das escolas ribeirinhas.

Nas entrevistas com pais de alunos, apurou-se que pouco ou nada muda na realidade das famílias dos educandos a partir do que é aprendido na escola por seus filhos. 70% (setenta por cento) da amostra de alunos afirmou que sua intenção é sair daquela localidade quando puderem e morar na cidade.



Figura 4: Esgoto corre para o rio.
Fonte: Acervo dos autores.

Além disso, segundo a diretora da escola, 80% (oitenta por cento) das crianças tem que trabalhar para ajudar os pais na colheita de açaí, da mandioca ou na pesca. Esses são trabalhos pesados e que dão o retorno financeiro apenas para a subsistência. No período de colheita, inclusive, é comum as crianças faltarem às aulas.

Para Hage (2003) é importante analisar as causas e consequências da desarticulação dos conhecimentos teórico-práticos do currículo no contexto da escola ribeirinha. Conhecer tal realidade, considerando suas diversidades culturais e educacionais, é absolutamente necessário, pois o currículo não pode ser concebido como um espaço de transmissão de conhecimentos.

Tomando por base os escritos de Hage (2003) e Zibetti (2008, p. 34-35) se percebe que as classes multisseriadas da Escola Ribeirinha Cafezal não se sustentam nas relações presentes nos hábitos e costumes que ligam seus alunos à natureza, ao rio e à floresta. As crianças atendidas pela escola parecem não ter compreensão de seu papel ontológico no *habitat*, por exemplo: embora se trabalhe na disciplina "ciências" temas ligados à ecologia e se mostre os prejuízos da poluição para as pessoas das grandes cidades, elas não percebem que jogar o esgoto da escola sem tratamento no rio de onde sai a água que bebem ou o peixe que comem também é poluir.

Nesse sentido, comprova-se que o "Programa Escola Ativa" não se efetiva na escola-

campo devido à falta de maiores investimentos dos governos na infraestrutura das unidades escolares, bem como na formação adequada dos professores. Além disso, não existe um currículo que leve em consideração a cultura ribeirinha e a faça dialogar com o saberes da escola.

Conclusão

Os dados apontados pela pesquisa indicam que o currículo do "Programa Escola Ativa" não tem efetividade no âmbito da escola Municipal Cafezal. Como a maioria das escolas ribeirinhas, ela não tem recursos suficientes para oferecer estrutura física adequada. Faltam livros, cadeiras e capacitação docente.

No que se refere ao currículo, apesar de alegar que segue os parâmetros do "Programa Escola Ativa", as técnicas pedagógicas desenvolvidas por seus docentes para o ensino são as mesmas que sugere o currículo da Secretaria de Educação do município de Santana. Logo, a "mudança", a interação, o desenvolvimento das relações entre escola e educando são comprometidas porque não ocorre nem mesmo a articulação entre o currículo desta e a realidade dos alunos.

Assim sendo, constata-se que as políticas públicas implantadas pelo Governo Federal, em parceria com os sistemas estadual e municipal, não atendem às expectativas da sociedade em função de não haver investimento, acompanhamento e integração desses segmentos. Isso ocorre em função da falta de avaliação periódica do "Programa Escola Ativa" e da desconsideração das reais necessidades da comunidade, pois os próprios livros orientadores contextualizam a realidade do sul e sudeste do país e não a realidade nortista e ribeirinha. Isso sugere que tais programas são elaborados apenas dentro dos gabinetes do Ministério da Educação sem que seus técnicos saiam de lá para investigar *in loco* na realidade do Brasil.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Valores: a rotina, a família, o trabalho e a escola. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazonidas. Belém: CCSE-UEAP, 2004.

_____; MOTA NETO, João Colares da. Saberes a Terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazonidas. Belém: CCSE-UEAP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa – Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Brasília: 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>, acessado em 06 de setembro de 2012 às 20:51:59.

BRASIL. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. In: **Ministério da Educação**. Brasília: 2012a. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>, acessado em: 06 de setembro de 2012 às 21:35:45.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. In: **Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2011b. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>, acessado em: 07 de setembro de 2012 às 00:29:56.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Brasília: IBGE, 2012b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/mapas_ibge/atlas_inf_estaduais.php>, acessado em: 08 de setembro de 2012 às 21:16:12.

BRASIL. **Lei nº 12.651, de 25 de Maio de 2012** (Código Florestal). Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa e da Outras Providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2012c. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011.../2012/Lei/L12651.htm>, acessado em: 09 de julho de 2012 às 20:20:12.

DAOU, Ana Maria. **A Belle Époque Amazônica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERREIRA, Rosa Helena Nogueira, et al. (Coord.). **Os processos de ensino e aprendizagem na região Amazônica**: novos caminhos para a educação. Belém: Unama, 2007.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. Currículo e Docência em Classes Multisseriadas na Amazônia Paraense: O projeto escola ativa em foco. In: **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). 1. ed. Belém: Editora Gutemberg, 2005, p. 196-211.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Nota Técnica Sobre o Programa Escola Ativa**: Uma análise crítica. Disponível em: <www.gepec.ufscar.br/nota-tecnica-sobre-o-programa-escola-ativa>. Acessado em: 07 de setembro de 2012 às 22:29:56.

FURTADO, Francisco Xavier de Mendonça. Diretório: Artigo N. 88. In: ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos índios**: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII. Editora UnB, 1997.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. Belém: 2008. Disponível em: <www2.faced.ufba.br/.../escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage>. Acessado em: 08 de setembro de 2012 às 01:36:58.

_____. **Estudos Paraenses e Amazônicos**. Belém: DistribeL, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HARRIS, Mark. Traços de ser: panema, santos e natureza na Amazônia. In: **Cultura e etnicidade**. Belém: Humânitas, 2004. (P. 57-82).

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 13. ed. Brasiliense: 1979.

MEIRELLES FILHO, João Carlos. **O livro de ouro da Amazônia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

MONTEIRO, Maurílio de Abreu. A Icomi no Amapá: meio século de exploração mineral. In: **Novos Cadernos NAEA/UFPA**, v. 6, N. 2, 2003, p. 113-168.

MORAIS, Paulo Dias. **O Amapá em perspectiva**: Municípios do Amapá. Macapá: JM editora, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação**: reflexões e debates. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Gillys Vieira da; LEÃO, Jacinto Pedro Pinto. Territórios Quilombolas do Pará: Os saberes das ciências das comunidades negras. In: **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). 1. ed. Belém: Editora Gutemberg, 2005, p. 261-300.

ZIBETHI, Marli Lúcia Tonatto. Trabalho docente no interior do estado de Rondônia: uma realidade distante dos preceitos legais. In: COLARES, Anselmo Alencar. **Pesquisa educacional na Amazônia**: relatos da iniciação científica (CNPq/PIBIC) em Rondônia. São Paulo: Alínea, 2008.