

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: OLHARES, DILEMAS E PERSPECTIVAS
DOS TRABALHADORES RURAIS DA FETAGRI NO ESTADO DO
AMAZONAS**

RAIMUNDO SIDNEI DOS SANTOS CAMPOS

**Manaus-AM
2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAIMUNDO SIDNEI DOS SANTOS CAMPOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: OLHARES, DILEMAS E PERSPECTIVAS
DOS TRABALHADORES RURAIS DA FETAGRI NO ESTADO DO
AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Orientador: Prof. Dr. Raul Hernan Ortiz Sarabia

**Manaus-AM
2007**

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central - UFAM)

	Campos, Raimundo Sidnei dos Santos
C198e	Educação do campo: olhares, dilemas e perspectivas dos trabalhadores rurais da FETAGRI no Estado do Amazonas / Raimundo Sidnei dos Santos Campos. - Manaus: UFAM, 2007. 163 f.;
	Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2007.
	Orientador: Prof. Dr. Raul Hernan Ortiz Sarabia
	1. Educação rural 2. Educação - Políticas públicas 3. Trabalhadores rurais I.Título
	CDU 37.018.52(811.3)(043.3)

RAIMUNDO SIDNEI DOS SANTOS CAMPOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: OLHARES, DILEMAS E PERSPECTIVAS
DOS TRABALHADORES RURAIS DA FETAGRI NO ESTADO DO
AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Aprovado em 28 de setembro de 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raul Hernan Ortiz Sarabia-Presidente

Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Mirian Trindade Garret -Membro

Faculdade Martha Falcão

Profª Drª Aldenice Alves Bezerra-Membro

Universidade Federal do Amazonas

A minha esposa Tatiane, aos meus filhos João, Victória e Sofia pelo amor que dedicam a mim, ao Dr. Alverne e família pelo incentivo, a minha mãe e ao meu pai pela formação que deram a mim, as minhas avós Francisca e Djanira in memoriam.

AGRADECIMENTOS

A Deus por está sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

Ao meu orientador Dr. Raul Ortiz pelo distinto acompanhamento acadêmico e compreensão nas horas difíceis .

Ao Dr. Carlos Guilherme Rojas Niño pela participação na Banca de Qualificação e pelas importantes reflexões proporcionadas.

A Dr^a Arminda e Dr^a Maria das Graças pela atenção dispensada enquanto professoras e Coordenadoras do Colegiado do Mestrado.

A Dr^a Mirian Garret e Dr^a Aldenice Bezerra pela participação na Banca Examinadora.

A todos os professores e professoras do programa.

Aos colegas de turma que sempre me incentivaram, em especial ao Francisco Júnior e Sebastião Constantino pelas angústias e reflexões compartilhadas.

À minha esposa por nunca deixar de acreditar na minha capacidade, às vezes mais do que eu mesmo e por compreender minhas ausências no seio da família.

Aos meus filhos que em muitos momentos desta caminhada tiveram que se privar da minha presença.

Aos trabalhadores e trabalhadoras rurais da FETAGRI-AM pela compreensão e apoio, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho.

A UFAM pela oportunidade e concessão da bolsa de estudos.

À CAPES pelo financiamento que possibilitou a realização deste trabalho.

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho trata da Educação do Campo na região amazônica enfocando a realidade educacional das escolas do campo situadas no Estado do Amazonas. Para compreender este processo parte-se dos olhares de trabalhadores e trabalhadoras rurais que atuam como lideranças no movimento sindical, com ênfase na Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI-AM) e nos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR's). A Educação e suas relações com o meio rural é analisada numa perspectiva de totalidade e numa visão crítica, possibilitando uma abordagem contextualizada do processo. Este estudo foi baseado numa pesquisa bibliográfica e de campo. O levantamento bibliográfico apontou para uma nova abordagem de educação do campo fundada numa concepção político-pedagógica não circunscrita somente ao espaço geográfico, que pelos seus fundamentos políticos, sociais e pedagógicos supera em termos de políticas públicas a educação conhecida como rural. A pesquisa de campo se constituiu de entrevistas e de observações. A pesquisa teve como sujeitos 23 lideranças sindicais, sendo 7 dirigentes da FETAGRI e 16 representantes de STR's, envolvendo um total de 17 STRS pertencentes a 19 municípios do Amazonas. A pesquisa de campo, na sua forma quanti-qualitativa procurou conhecer as particularidades da Educação do Campo no Amazonas segundo a perspectiva de entendimento dos trabalhadores rurais. O meio rural amazônico aparece como cenário de implantação de políticas públicas de educação do campo, sendo analisado a partir de suas particularidades e necessidades locais. Os resultados da pesquisa de campo apontaram a necessidade de políticas públicas de educação que resgatem os saberes, a cultura e a educação dos povos amazônicos como forma de valorização da diversidade cultural e dos processos identitários. A Educação do Campo foi discutida com base nas experiências educacionais e socioculturais de homens e mulheres que vivenciam a realidade local, seus problemas e suas especificidades. O estudo mostra o processo de compreensão do movimento sindical a respeito da educação do campo e sua participação na construção de políticas públicas voltadas para a realidade local. Os resultados alcançados pela pesquisa retrataram a realidade da educação na área rural marcada por profundas contradições e problemas. Apontaram também que a educação do campo vigente nas escolas amazônicas ainda está longe de valorizar os saberes e a maneira de ser e de agir dos povos que aqui vivem, porém já apresenta mudanças significativas.

Palavras-chave: educação do campo, meio rural amazônico, políticas de educação, trabalhadores rurais.

ABSTRACT

This work deals with the Field of Education in the Amazon region focusing the reality of schools in the educational field located in the state of Amazonas. For understanding this process it is necessary look for workers and rural workers who serve as leaders in the union movement, with emphasis on the Federation of Workers in Agriculture (FETAGRI-AM) and the Union of Rural Workers (STR's). The Education and its relations with the rural areas is analyzed with a view and a vision of all critical, enabling an approach context of the process. This study was based on a literature search and field. The bibliographic survey pointed to a new approach to education of the field based on a design-political pedagogical not limited only to the geographical area, which by their pleas political, social and educational surpasses in terms of public policy known as rural education. The rural Amazon appears as background for the installation of public policy for education of the field, being analyzed from their particularities and local needs. The results of the field pointed to the need for public policies to education that resgatem the knowledge, culture and the education of the peoples Amazon as a way of exploiting cultural diversity and the processes of identity. The Field of Education was discussed on the basis of educational and socio experiences of men and women who live the reality local, their problems and their specific. The study shows the process of understanding of the trade union movement about the field of education and their participation in the construction of public policies geared to the local reality. The results achieved by the search portrayed the reality of education in rural area marked by profound contradictions and problems. And also that the current field of education in schools is still far from Amazonian enhance the knowledge and how to be and act of the people who live here, but already presents significant changes.

Key words: Education of the field, rural Amazon, policies on education, rural workers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Estabelecimentos com Ensino Fundamental por abrangência geográfica 1 ^a a 4 ^a Série, por número de salas, localização rural, 2003	95
Quadro 2:	Índice de distorção idade-série no Ensino Fundamental por abrangência geográfica, localização rural, 2003	95
Quadro 3:	Taxa de analfabetismo por abrangência geográfica, faixa etária localização rural, 2000	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Entendimento Conceitual de Educação.....	95
Tabela 2: Entendimento Conceitual de Campo	100
Tabela 3: Descrição do Campo na Região Amazônica: Particularidades Espaciais.....	102
Tabela 4: Entendimento Conceitual de Assentamento e Especificidades Amazônicas.....	104
Tabela 5: Entendimento Conceitual de Educação do Campo	107
Tabela 6: Os povos que vivem do campo no Estado do Amazonas	112
Tabela 7: Os trabalhadores e seus Conhecimentos sobre as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo e sua efetivação no Estado do Amazonas	113
Tabela 8: A FETAGRI e suas Propostas para a Educação do Campo	117
Tabela 9: Políticas Públicas Educacionais voltadas para o Setor Agrícola no Contexto Amazônico	120
Tabela 10: A Escola do Campo e Valorização dos Saberes do Trabalhador do Campo.....	122
Tabela 11: Projeto de Educação da FETAGRI para os Trabalhadores do Campo no Estado do Amazonas.....	126
Tabela 12: Problemas e Dificuldades e Enfrentados pela FETAGRI na implantação de Educação do Campo.....	127
Tabela 13: Principais Experiências de Educação do Campo nos Assentamentos.....	129
Tabela 14: Saberes do Homem do Campo presentes na Escola dos Assentamentos.....	130
Tabela 15: Projetos e Atividades Educacionais da FETAGRI-AM.....	133
Tabela 16: Avaliação da FETAGRI Sobre Organização Educacional das Escolas do Campo	133
Tabela 17: A situação atual das escolas do campo	135
Tabela 18: Importância da escola para o desenvolvimento do assentamento.....	137
Tabela 19: A situação do Ensino Ofertado.....	140
Tabela 20: Conhecimento do PRONERA pelos Entrevistados.....	142
Tabela 21: Como promover melhorias educacionais nas Escolas do Campo.....	144
Tabela 22: A Política Nacional de Educação do Campo no atendimento às necessidades educacionais dos trabalhadores rurais	145
Tabela 23: A FETAGRI e Suas Ações para Melhorar a Educação do Campo.....	147
Tabela 24: A Política Nacional de Educação do Campo atual e suas soluções para os trabalhadores rurais.....	150
Tabela 25: A Contribuição da Escola do Campo para o Desenvolvimento Sustentável e Solidário.....	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CFR	Casa Familiar Rural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional de Educação do Campo
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
DOEBEC	Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores da Agricultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem-Terra
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
ONGS	Organizações Não-Governamentais
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
STR	Sindicato de Trabalhadores Rurais
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	33
1.1 Revisão de Literatura	33
1.2 Uma Breve Contextualização	38
1.3 Verificação e Análise do Referencial sobre as diversas considerações sobre s Escolas do Campo.....	41
1.4 A Prática Pedagógica das Escolas do Campo e sua articulação com os Processos e Movimentos Sociais	52
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS RELAÇÕES COM O USO DA TERRA	57
2.1 Breve Contextualização da Questão Agrária	57
2.2 Articulação da Escola do Campo com o Processo de Reforma Agrária	65
2.3 A Amazônia e suas particularidades no uso da terra	70
2.4 A Problemática do Homem Amazônico Rurícola e caracterização específica face às necessidades de Educação e Formação	72
2.5 A Educação do Campo no Amazonas: Algumas Considerações	77
CAPÍTULO III: APLICAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	83
3.1 Aplicação, Locus e Características Metodológicas da Pesquisa	84
3.1.1 A FETAGRI: Algumas Aproximações e importância para os Movimentos e Escolas do Campo	85
3.2 Desenhos dos Materiais de Pesquisa e Instrumentos	86

3.2.1 Como foram construídos os Roteiros de Pesquisa	86
3.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	93
3.3.1 Aspectos Conceituais	93
3.3.2 Aspectos Operacionais.....	111
3.3.3 Aspectos de Caráter Educacional.....	126
3.3.4 Aspectos de Caráter Situacional: Construindo uma Diagnose.....	134
3.3.5 Aspectos de Prognóstico Educacional: Apontando Caminhos	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS	161

INTRODUÇÃO

Então o camponês descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, também é capaz de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mais como sujeito da história. (Paulo Freire)

O presente trabalho se constitui numa pesquisa do Mestrado em Educação e está articulado com a Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional do Núcleo Temático Educação, Cultura e Desafios Amazônicos, dando ênfase para políticas públicas e movimentos sociais.

O foco específico deste estudo se refere à Educação do Campo no contexto amazônico especificamente no Estado do Amazonas. Para compreender o objeto de estudo partimos dos olhares, dilemas e perspectivas vivenciadas pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais que compõem a Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI) no contexto da realidade sócio-educacional do campo .

Recentemente a Educação do Campo conhecida como Educação Rural na legislação educacional assumiu uma nova dimensão de discussão e reivindicação na base dos movimentos sociais e sindicais e tornou-se por essas razões uma pauta presente nas agendas políticas do governo e no seio da sociedade. Esta temática tem ganhado espaço e relevância na universidade na medida em que surge com um campo de conhecimento, durante longo tempo, às margens do cenário acadêmico.

Os saberes e experiências advindos da educação do campo assumem na ótica dos movimentos sociais e sindicais uma dimensão social, política, cultural e educacional que ganhou projeção nacional através de pesquisas e da realização de conferências e seminários estaduais e nacionais.

A preocupação em pesquisar sobre Educação do Campo nasceu da necessidade de compreender o contexto amazônico a partir de sua natureza, diversidade cultural, processos identitários e educativos. A intenção foi conhecer como está sendo construída os processos participativos coletivos na implantação da política de educação do campo no Estado do Amazonas, suas feições e diretrizes.

Pensar a Educação do Campo na Amazônia¹ é assumir o desafio de encarar um quadro humano diverso e ao mesmo tempo singular. É lidar com a complexidade de uma região onde coexistem experiências de educação vivenciadas pela população tipicamente amazônica assim como o migrante. Além do mais, em termos de políticas públicas, é deparar-se com um quadro educacional grave e preocupante que contribui para o aumento do abandono e evasão dos que estudam na zona rural. Neste sentido, é importante que se faça uma breve contextualização para compreender a problemática desse estudo e sua importância específica para a realidade amazônica.

A Região Amazônica, apesar de suas inúmeras riquezas convive com enormes disparidades sócio-econômicas e educacionais, o que implica num baixo desenvolvimento humano e social da maioria da população. Some-se a isso a relativa escassez de dados e estudos que possam subsidiar uma intervenção mais qualificada no enfrentamento desses desafios.

Estudos do Censo Escolar 2002 mostravam que a rede de ensino da educação básica da área rural representava 50% das escolas do país, todavia a metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferece exclusivamente, o

¹ O termo Amazônia para efeito deste estudo refere-se à área localizada no território brasileiro. O complexo regional amazônico ou Amazônia Brasileira, ou até mesmo Amazônia Legal, engloba nove estados do país (PA, AP, AM, RR, RO, AC, TO, MT e o oeste do MA). Representa quase 60% do território nacional. A Amazônia não está restrita ao território brasileiro, pois, as características trópico-equatoriais estendem-se por mais oito países sul-americanos (as três Guianas, Venezuela, Colômbia, Peru, Equador e Bolívia).

ensino fundamental de 1ª a 4ª séries. O ensino oferecido nessas escolas não atende aos padrões mínimos de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), o que resultava conseqüentemente no fraco desempenho escolar, contribuindo significativamente para o aumento do fracasso escolar. Além disso, o currículo estava deslocado da realidade rural e o projeto político pedagógico quando implantado não refletia os interesses e necessidades dessa demanda escolar, traduzindo a ausência de ações educacionais efetivas e comprometidas com essa realidade concreta.

A situação de descaso da educação básica na zona rural se refletia nos altos índices de analfabetismo. Os índices de analfabetismo do Brasil, que já são bastante elevados, são ainda mais preocupantes na área rural. Segundo o Censo Escolar Demográfico 2000 (INEP, 2002) 29,8% da população adulta (de 15 anos ou mais) da zona rural era analfabeta, sendo que a maior taxa de analfabetismo estava concentrada nas regiões e Nordeste. Vale ressaltar, que a taxa aqui considerada não incluía os analfabetos funcionais.

O documento intitulado Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios² apresenta um diagnóstico da Escolarização do Campo no Brasil com informações sobre a situação socioeconômica da população que reside no meio rural, acesso, qualidade da educação, perfil da rede de ensino, condições de funcionamento das escolas e a situação dos professores do meio rural.

O mesmo documento destaca que não houve, historicamente para o sistema de educação no meio rural formulação de diretrizes políticas e pedagógicas

² O documento foi organizado pelo Grupo Permanente de Educação do Campo do Ministério da Educação (MEC) e foi publicado no ano de 2004. O grupo foi instituído no âmbito do MEC com atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo, divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os sistemas municipal estadual de ensino, estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002.

específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar. O mesmo documento diz que não houve dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade.

Os dados divulgados pelo Censo Demográfico 2000 mostravam que, apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de um quinto da população do país encontra-se na zona rural.

Considerando os dados oficiais, os cerca de 32 milhões de pessoas³ que residem na área rural encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros), quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola) em comparação aos que residem na área urbana.

Do ponto de vista do capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população⁴ residente na zona rural são importantes indicadores da desigualdade social existente entre as zonas rural e urbana. Os dados⁵ mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural (3,4 anos) corresponde a quase metade da estimada para a população urbana.

Os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2001 mostram que, na faixa de 10 a 14 anos, 95% das crianças da área rural e 97% da área urbana encontram-se na escola. Apesar desse indicador apontar que o atendimento não é um problema grave, é importante ressaltar que o atraso escolar configura-se cruel e discriminador. Os indicadores de acesso nem sempre retratam a dinâmica da permanência na escola e da qualidade do ensino oferecido, tanto na área urbana quanto na área rural. Enquanto na área urbana 50% das crianças que freqüentam a escola estão com atraso escolar, na área rural esse contingente é ainda maior, ou seja, 72% dos alunos.

³ Censo Demográfico do ano de 2000.

⁴Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

⁵ Estudos feitos pelo IBGE-PNAD 2001.

A pesquisa do PNAD aponta ainda outra questão crucial a ser considerada, que é o fraco desempenho escolar na educação básica contribuindo para o aumento do abandono e da evasão.

As séries iniciais do ensino fundamental na zona rural apresentam uma elevada distorção idade-série com cerca de 50% dos seus alunos com idade superior a adequada. Esta questão reflete-se nas demais séries, fazendo com que esses alunos cheguem nas séries finais do ensino fundamental com uma defasagem ainda maior, de 64,3%. No ensino médio a inadequação idade-séria atinge 65,1% dos alunos. A distorção idade-série apresenta grandes diferenças entre as regiões do país, com destaque para o Norte e Nordeste, que chegam a atingir taxas de distorção de 58,8% e 54,0%, respectivamente, nas séries iniciais do ensino fundamental, e de 75,8% e 77,0% no ensino médio. A região Sul apresenta taxas de distorção idade-série de 16,9% para as séries iniciais do ensino fundamental e de 36,6% para o ensino médio. Esses dados revelam um cenário discrepante entre as regiões no que concerne a esses indicadores.

Tendo por base os dados do SAEB⁶ sobre desempenho escolar, reforça-se a desigualdade entre a educação do campo e da cidade. A proficiência média dos alunos da 4ª e 8ª série do ensino fundamental nas disciplinas de língua portuguesa e matemática é inferior ao da área urbana em torno de 20% .

Estudos mostram as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas⁷. De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino e aprendizagem.

⁶ O SAEB é o Sistema de Avaliação na Educação Básica promovido pelo INEP/MEC. O INEP não inclui em sua amostra as escolas multisseriadas.

⁷ Escolas Multisseriadas são constituídas por classes que reúnem alunos com diferentes idades e séries numa mesma turma, em face da falta de professores qualificados na zona rural. São comuns nas regiões longínquas como nas florestas, rios e áreas de assentamento na região amazônica.

Os dados do SAEB 2001 mostram que a remuneração dos professores das áreas rurais é bem inferior àquela de seus colegas que lecionam em escolas urbanas. Os professores que atuam na 4ª e 8ª série do ensino fundamental, em exercício na área rural, recebem praticamente a metade do salário dos que atuam na área urbana.

Vê-se, pois que a trajetória da educação rural no Brasil tem sido marcada por grandes contradições. O Estado, por sua vez, tem dispensado pouco ou quase nenhuma atenção à educação de homens e mulheres que dependem do campo para sobreviver.

Diante deste quadro o movimento social organizado tem se posicionado na luta por uma qualidade de vida sustentável, que inclui políticas de educação que garantam a permanência do homem no seu meio social.

A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC), realizada em Luziânia-DF no ano de 2004, que contou com a participação de representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, Organizações Não-Governamentais (ONG's) e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo reafirmou a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população.

A problemática deste estudo não desconhece, conforme aprofundamentos situados no marco teórico referencial, a necessidade de distinguir a Educação do Campo da Educação Rural, considerando que a primeira nasce das aspirações e lutas históricas do movimento social. Enquanto, a segunda se revelou ao longo dos

anos incapaz de resolver os graves problemas educacionais e nem de longe permitiu a inclusão da população do campo como protagonista desse processo.

A ineficácia de políticas públicas de educação para o campo e a heterogeneidade de práticas educativas e pedagógicas dos grupos sociais que vivem em diferentes comunidades evidencia um amplo conjunto de questões que precisam ser investigadas dado a sua importância para a área educacional. No caso da Região Amazônica, além destes problemas educacionais convive com problemas específicos como intensos conflitos fundiários, a questão ambiental, a gestão da água, as peculiaridades geográficas, dentre outros. O campo na Amazônia tem sua especificidade. É uma realidade complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Em outros termos: como formular políticas públicas educacionais que possam atender aos interesses e às necessidades do homem do campo na Amazônia?

As indagações acima expostas constituem alvo de preocupações e instiga a pesquisar como a educação do campo tem sido pensada pelos seus atores sociais coletivos e de que forma os movimentos sociais oriundos dessa área interferem neste processo, verificando em comunidades ribeirinhas e em áreas de assentamento de terra firme as particularidades da educação do campo situada nos diferentes espaços amazônicos.

Diante da problemática elucidada o direcionamento do presente trabalho terá como objetivo geral analisar o processo de constituição do paradigma da educação do campo diante da diversidade e complexidade do contexto amazônico, destacando as contribuições de movimentos sociais e organizações sindicais do campo na construção dessa identidade de educação. Depreendem-se daí os seguintes objetivos específicos: pesquisar a educação do campo na Amazônia a partir das

experiências educacionais e socioculturais presentes na região; verificar como os movimentos sociais do campo participam da construção de políticas públicas voltadas para a educação do campo e de que forma contribuem na formação de identidade do povo que habita o campo, identificando se esse paradigma de educação incorpora as especificidades e sociodiversidade existentes na região; e investigar de que forma a práxis da educação do campo contribui no processo de construção do modelo de desenvolvimento sustentável do campo na Amazônia.

Educação do Campo representa uma nova concepção de educação e de campo. Esse paradigma se faz notar principalmente nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo por políticas públicas estruturadoras de processos de desenvolvimento sustentável, como a reforma agrária, a expansão e fortalecimento da agricultura camponesa, capacitação e formação profissional, saúde e educação integral e pública. Nos últimos anos no Brasil, os diferentes movimentos sociais e sindicais do campo desempenham um papel significativo no processo de construção de uma política pública de educação articulada com outras políticas públicas voltadas para um projeto de desenvolvimento sustentável do campo.

Este movimento de luta por políticas públicas de educação ganhou maior expressão a partir das conquistas e contribuições dos movimentos de trabalhadores rurais sem terra, que por sua vez, tem protagonizado novas práticas pedagógicas de educação popular, resultando numa pedagogia do movimento que se contrapõe frontalmente ao modelo de educação rural ou de educação para o meio rural, historicamente reproduzido pelos órgãos de gestão pública de educação nos diferentes níveis.

O surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos vários estados do país tem instigado estudos, debates e intensas mobilizações populares,

colocando esta modalidade de educação na agenda da sociedade e dos governos. Tais movimentos reafirmam a luta social no campo, concebendo-o como espaço de vida, de cultura e de valores humanos.

A educação de homens e mulheres do campo, portanto, constituem desafios aos pesquisadores em geral e, ao mesmo tempo, assume relevância específica na área da educação e das políticas públicas. Se considerarmos o contexto amazônico, constituído por grandes diversidades, pode-se inferir que pensar a educação do campo nesta região requer um olhar específico e multidimensional, razão pela qual despertam inquietude e curiosidade no campo do saber. Diante disso, a universidade não pode de forma alguma ignorar a materialidade desse processo que implica na revisão de seu projeto político pedagógico e de sua visão de educação e currículo, dada as especificidades do meio natural e sociocultural concreto da Amazônia.

Pensando nessas questões, este trabalho se justifica na perspectiva de compreender o processo de elaboração de políticas públicas que respeitem a singularidade e a diversidade dos povos amazônicos. Desse modo, pretende-se investigar os desafios da educação no e do campo frente à realidade sócio-educacional da Amazônia. A intenção é estudar as especificidades e diversidade dos diferentes grupos sociais que vivem na Amazônia, com destaque para comunidades ribeirinhas e áreas de assentamentos na terra firme, na perspectiva de identificar as alternativas de educação vinculadas ao campo e o que pensam e fazem os atores sociais amazônicos inseridos na dinâmica dos movimentos de educação do campo.

Ao exercermos a função de professor do Sistema de Organização Modular de Ensino⁸ presenciamos a realidade rural do interior do Pará, e como docente da

⁸ O sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi um projeto de educação fundado no ensino modular implantado no estado do Pará, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de

Universidade Federal do Pará, as reflexões e inquietações acerca da problemática da educação destinada aos habitantes do campo me levaram a fazer parte de um Projeto de Alfabetização de Adultos do Oeste do Pará em áreas de assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), projeto este articulado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA⁹).

A importância do estudo se torna patente ao constatar que a Educação do Campo, que ora se constitui numa referência para programas e projetos educacionais a nível nacional, deve ser solidamente embasada também nas múltiplas necessidades dos povos amazônidas, que historicamente têm sido excluídos e marginalizados da agenda nacional. Um enfoque de perspectiva mais abrangente é o horizonte pretendido.

Portanto, estudar e pesquisar essa realidade torna-se relevante, pois contribui, de maneira significativa para encontrar saídas viáveis para os problemas da educação do campo. Possibilita em termos educacionais entender a complexidade do contexto amazônico e a diversidade de práticas educativas que se desenvolvem vinculadas às lutas dos povos na Amazônia (o que inclui os habitantes das áreas de floresta e das águas). O estudo dessas questões representa uma temática indispensável no desenvolvimento sócio-econômico, político e educacional da região e do nosso país.

Educação (SEDUC) para atender demandas reprimidas em comunidades do interior do estado principalmente áreas de rios, estrada e localidades distantes dos centros urbanos. Atualmente este projeto chama-se Grupo Especial de Ensino Modular (GEEM) e tem articulações diretas com as escolas do campo.

⁹ PRONERA é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, assumida pelo governo brasileiro. Segundo o Manual de Operações (2004) seu objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. Foi criado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária em 16 de Abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98. Em 2001 o Programa foi incorporado ao INCRA. Tem como população participante, jovens e adultos dos projetos de assentamentos criados pelo INCRA ou por órgãos estaduais de terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos.

A relevância deste estudo se fundamentou a partir da carência de dados disponíveis sobre a educação do campo na região e particularmente sobre a realidade da educação nos assentamentos da região amazônica; da situação econômica e socioeducacional de abandono dos sujeitos do campo, no que se refere a políticas públicas implementadas no âmbito dos direitos humanos fundamentais e das condições dignas de vida, trabalho e educação; e a precarização histórica da educação oferecida aos sujeitos do campo, muitas vezes deslocada da sua realidade, baseada em uma matriz urbano-cêntrica de sociedade, que nega a identidade e a cultura do homem e da mulher do campo, e que tem sido efetivada em condições infra-estruturais adversas sem as mínimas condições necessárias a construção de conhecimentos significativos por parte dos sujeitos que dela participam. Destaca-se ainda, a sócio/bio/diversidade peculiar da região amazônica e todos os elementos presentes por conta desta característica, que são determinantes na vida e realidade educacional dos assentamentos.

Uma Educação do Campo voltada aos problemas amazônicos poderá constituir significativas contribuições na mudança do quadro educacional na Amazônia, ambicionando ações educacionais mais democráticas e sustentáveis. Neste sentido, a presente pesquisa poderá apresentar indicadores concretos para subsidiar políticas educacionais na região que garantam os processos identitários amazônicos e focadas nas especificidades do campo da Região Amazônica. Estas são as razões que justificam o desenvolvimento deste estudo.

Uma aproximação com os processos educacionais que ocorre na Amazônia implica em considerar a complexidade da região, a diversidade sociocultural e as múltiplas manifestações identitárias. A intenção aqui, portanto, é refletir sobre alguns

elementos deste contexto, com o objetivo de discutir a educação na realidade amazônica, seus problemas e perspectivas.

A história da educação mostra que os colonizadores impuseram sua cultura, seus costumes e suas ideologias ao povo que vivia no território brasileiro. Desde a colônia, a educação dos povos amazônicos bem como sua cultura tem sido negada e estereotipada. Observa-se que a educação voltada para a região amazônica não tem sido contemplada na sua essência pelas políticas de educação nacional, pelo contrário a educação amazônica pensada na ótica de governos tem ficado a margem das políticas públicas, salvo exceções por pressões dos movimentos sociais organizados.

Daí decorre que os problemas e as particularidades da educação amazônica têm ocupado um lugar marginal no cenário das políticas educacionais, o que tem resultado em projetos educacionais enviesados, que não dão conta de superar o déficit escolar existente na região, tampouco responde ao processo identitário do amazônida.

A identidade da educação amazônica está na vitalidade do povo pensar sua própria educação fundada nos valores, interesses e particularidades de sua região, melhor dizendo, de seu mundo. Neste sentido Cavalcante e Weigel afirmam que

a educação se concretiza de modo inter-relacionado com as outras dimensões da sociedade, pelo que assume especificidades decorrentes da maneira como se desenvolvem a economia, a política, a cultura e a formação social na região. (2005, p.01).

Os múltiplos processos culturais que emergem no contexto amazônico evidenciam uma rica sociodiversidade que a educação oficial tem que considerar e tomá-la como princípio e parâmetro na formulação de estratégias educacionais.

A educação amazônica revela o modo de vida amazônico e inclui os conhecimentos indígenas e os saberes populares produzidos por diferentes culturas com significados sociais específicos. São povos que vivem e convivem numa interação dialética com a terra, com os rios, com a floresta, na várzea, na terra firme, nos assentamentos, em comunidades indígenas, quilombolas, ou seja, em diferentes lugares, com diferentes maneiras de ser e de se relacionar. Isto resulta em múltiplos processos educativos e interculturais, novas formas de subjetividade e saberes. Saberes esses, que na maioria das vezes não é valorizado pelo sistema oficial de ensino.

Com base nesta rápida contextualização sobre educação na região amazônica e com base na problemática levantada, cabe também destacar outras questões que necessitam serem respondidas para uma melhor compreensão do objeto de estudo, a saber:

- a) Qual o conceito de campo que se aplica na Amazônia?
- b) Qual a concepção de educação que está presente em homens e mulheres que vivem do campo na Amazônia?
- c) Que concepção de educação do campo permeia a formulação de políticas públicas elaboradas pelo poder público?

Estas questões foram suscitadas pela nossa inserção como educador na região amazônica e mais especificamente a partir de nossa participação na II Conferência Nacional Por Uma Política de Educação do Campo¹⁰ e quando participamos de algumas atividades e experiências ligadas aos projetos de educação do campo em áreas de assentamentos rurais voltados para a Alfabetização e Formação de Educadores para áreas de Assentamentos.

¹⁰A II Conferência Nacional Por Uma Política de Educação do Campo foi realizada em Luziânia-DF no ano de 2004 e contou com a participação de milhares de lideranças que discutiram uma proposta para a educação do campo fundada numa perspectiva mais democrática e plural.

Esta parte trata dos procedimentos metodológicos adotados e dos passos a serem seguidos no desenvolvimento do estudo, com devido detalhamento a seguir:

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo teórico e de campo numa abordagem quanti-qualitativa, que consistiu num levantamento bibliográfico sobre estudos que tratam da temática e realização de entrevistas com trabalhadores e trabalhadoras que exercem cargos de dirigentes da FETAGRI e dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR's) e estão diretamente envolvidos com as questões da educação do campo.

Segundo Ludke e André a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com a situação que está sendo investigada e enfatiza o processo (1986). Chizzotti explica que as pesquisas qualitativas “[...] fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta” (1995, p.52)

O estudo bibliográfico foi desenvolvido a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos e periódicos. Foram consultadas também dissertações e teses de doutorado sobre o assunto e sites na Internet, assumindo características de uma pesquisa documental.

A fundamentação bibliográfica foi particularmente importante para esta pesquisa, haja vista, que a Educação do campo é uma temática recente na agenda de discussões, o que requer um estudo aprofundado de natureza bibliográfica para compreendê-la na sua totalidade. Esse procedimento permitirá uma visão mais nítida e consistente da problemática em questão e apontará caminhos importantes para a explicitação dos objetivos do trabalho.

Portanto, inicialmente foi desenvolvido um levantamento bibliográfico de autores que trabalham e discutem este tema e em especial os movimentos sociais engajados na luta por políticas públicas de educação para o campo. Tal procedimento foi necessário para conhecer e compreender o processo histórico, social e político de desenvolvimento da educação do campo no país e em especial na região amazônica, considerando sua problemática e especificidades. O estudo contemplou também a análise da legislação educacional concernente a educação do campo, enquanto política pública de educação, bem como projetos e programas instituídos pelo governo no âmbito federal, estadual e municipal.

O trabalho de campo foi desenvolvido na sede da FETAGRI no município de Manaus.

Para efeito do presente trabalho e de acordo com a abordagem qualitativa a amostra dos sujeitos foi proposital e obedeceu aos critérios que permitiram melhor adequação das questões norteadoras ao problema da pesquisa.

A presente pesquisa, tomou como sujeitos os representantes dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do Estado do Amazonas a saber: 7(sete) membros ativos da FETAGRI na condição de dirigentes e 16(dezesseis) representantes de Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) dos municípios que formam o Amazonas. Os informantes desta pesquisa foram escolhidos por causa do envolvimento com as políticas públicas voltadas para o campo, dentre estas a de educação e pelo fato de estarem a frente de lutas em pró da classe trabalhadora rural na região.

A FETAGRI é uma entidade filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e possui 43 Sindicatos de Trabalhadores Rurais(STR's) filiados nos 32 anos de existência

enquanto entidade representativa dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do Estado do Amazonas.

Cabe esclarecer também que a Federação de Trabalhadores do Estado do Amazonas é uma organização de trabalhadores e trabalhadoras rurais que atua ativamente na defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras ligados à luta pela terra, a defesa da agricultura familiar, ao trabalho, a saúde, a educação, à reforma agrária, a defesa do meio ambiente, e outras políticas em pró de homens e mulheres que vivem no e do campo.

Os informantes são representantes e lideranças da FETAGRI constituídos de dirigentes ativos, ex-dirigentes licenciados, lideranças comunitárias, representantes de STR's, membros de órgãos colegiados ligados à educação, sujeitos diretamente envolvidos com a problemática da educação do campo nos assentamentos do Amazonas e com larga experiência no movimento sindical organizado na luta por políticas públicas para o campo na região.

A presente pesquisa foi realizada no município de Manaus no Estado do Amazonas mais especificamente na sede da FETAGRI.

A Pesquisa de campo foi desenvolvida com uma amostra significativa dos dirigentes da FETAGRI-AM e representantes de STR's-AM da capital e dos demais municípios do estado. O universo da pesquisa de campo compreendeu a FETAGRI e os STR's de 19 municípios do estado perfazendo um total de 17 STR's, haja vista, que o STR de Manaus incorpora também os municípios de Careiro da Várzea e Iranduba.

Os procedimentos e as técnicas de coleta de dados são agora descritos nas suas diversas fases.

O primeiro momento consistiu no levantamento da concepção de educação do campo, de campo, de movimento social e de política pública dos sujeitos da pesquisa, logo na fase inicial do trabalho.

O pré-teste do instrumental consistiu na realização de entrevistas com 4 representantes do grupo de indivíduos que se estudou com questões qualitativas, na razão de 2 membros dirigentes para cada entidade, porém pela riqueza do material coletado e pela dificuldade para contactar com os sujeitos da pesquisa, este também foi incorporado a pesquisa.

A escolha por aplicações de entrevistas abertas, parcialmente estruturadas, foi para garantir, de todos os participantes, respostas às questões consideradas essenciais para atingir os objetivos da pesquisa. A esse respeito Pádua destaca que "o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal" (2000, p.67)

A entrevista representa um instrumento básico para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa apresentada. Ludke e André destacam que na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (1986)

Foram aplicadas 23 entrevistas para os representantes e membros das referidas entidades na proporção de 7 para cada pata a direção da FETAGRI e 16 para a base de sindicatos, visando uma amostragem representativa do todo. As entrevistas, todas elas tiveram registro pelo gravador e anotações escritas, previamente autorizadas pelos entrevistados.

O processo de análise dos dados coletados foi feito mediante as opções traçadas no quadro teórico. Sabe-se que o ato de pesquisar envolve dificuldades. Neste sentido, a tarefa da análise foi facilitada na medida em que foram obedecidos alguns critérios como a vinculação às questões norteadoras , muito embora outras relevantes questões vieram à tona no decorrer da investigação.

Ao reportar-se ao processo de coleta de dados nos estudos qualitativos Ludke e André ensinam que “É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (1986, p.48).

O processo de análise dos dados coletados foi desenvolvido na articulação dos pressupostos teóricos do estudo com os dados da realidade, tornando a coleta de dados coerente e focada no objeto de estudo, que é a educação do campo e nas características particulares da situação estudada para que não perca de vista a elucidação das principais questões investigadas.

A partir dessas considerações sobre a metodologia do estudo, utilizou-se um quadro teórico de natureza dialética materialista histórica, propiciando uma análise crítica e contextualizada dos problemas e questões suscitadas.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos articulados entre si. O primeiro capítulo apresenta a tessitura básica do marco referencial. Nesta parte, se discute o marco teórico que indica as concepções teóricas que dão sustentáculo básico ao estudo e ao atual processo de compreensão da educação do campo. Discute o processo de contextualização das escolas do campo a partir de estudos consistentes da literatura que trata do assunto. Focaliza a educação do campo e suas articulações com os movimentos sociais e sindicais.

O segundo capítulo busca compreender a educação do campo no contexto das políticas públicas. É feita uma contextualização da problemática educacional do campo a partir da retomada da questão fundiária. Nesta parte é analisada também a escola do campo frente aos desafios educacionais e amazônicos. Em linhas gerais a realidade amazônica é tomada a partir de um âmbito crítico-reflexivo.

No terceiro capítulo a educação do campo no Estado do Amazonas é descortinada pelos olhares dos trabalhadores que compõe a Federação dos Trabalhadores Rurais do Amazonas (FETAGRI) e os Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR's). Ainda nesta parte do trabalho será problematizada a educação do campo no Amazonas a partir de suas dificuldades e desafios regionais. Nesta parte analisaremos os dados coletados na pesquisa de campo.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Temos que ser iguais todas as vezes que as diferenças nos inferiorizam, e temos de ser diferentes todas às vezes que as igualdades nos descaracterizam

Boaventura Santos

Neste capítulo serão feitas considerações sobre a educação do campo, suas relações com os movimentos sociais e sindicais e todo um conjunto de questões que subjaz a problemática do estudo. É focalizada também a contextualização necessária para compreensão do objeto de estudo.

1.1 Revisão de Literatura

As bases teóricas deste trabalho encontram-se em autores que discutem a questão dos movimentos sociais e sua relação com a educação do campo, a educação do campo em áreas de reforma agrária e a educação na região amazônica. Nesta perspectiva, Martins e Fernandes apontam estudos importantes sobre reforma agrária e movimentos sociais do campo, Gohn apresenta ótimo referencial para compreensão dos movimentos sociais e sindicais no Brasil. Ortiz, Mourão, Bezerra, Weigel, Silva, dentre outros vêm contribuindo com reflexões e pesquisas sobre a Educação na Região Amazônica. Com relação à Educação do Campo, os autores Arroyo, Caldart, Molina e Fernandes serão considerados pelas suas contribuições. Paulo Freire pela sua relevante contribuição ao campo da ciência da educação também será tomado como irradiador de reflexões e considerações no decorrer deste trabalho.

A Educação do Campo constitui um corpus teórico ainda em plena construção, porém nasce no seio do movimento social e da educação popular, os quais já possuem uma rica literatura em diferentes vertentes teóricas. Contudo, é, sobretudo alimentada pelo conteúdo crítico e contestador desvelando a luta de classes e suas contradições.

As principais premissas teóricas deste trabalho se relacionam com autores que discutem movimentos sociais no campo, reforma agrária, região amazônica, política educacional, a questão identitária e fundamentalmente a Educação do campo.

A teoria da Educação do Campo deve muito aos movimentos sociais do campo, que reafirmam a prática política e social de fazer movimento como prática educativa e pedagógica. Isso posto, é essencial no processo de construção da identidade desses sujeitos coletivos. Nesta perspectiva, as alternativas de educação do campo atreladas aos movimentos camponeses refletem interesses e a identidade sociocultural e educacional desse povo.

Esta postura orienta-se no plano da realidade concreta e vivencia os graves problemas da educação no campo como os altos índices de analfabetismo, a falta de valorização do magistério, os currículos deslocados da realidade camponesa, as péssimas condições de infra-estrutura da escola rural, dentre outros. Isso desafia as teorias educacionais em vigor que ainda não foram capazes de dar respostas dignas e satisfatórias aos movimentos do campo. Implica também num novo modelo de educação e de desenvolvimento dos sujeitos históricos que vivem das atividades basicamente primárias.

Partindo dessas considerações e da problemática focalizada na pesquisa tem como base teórica reflexões de Freire, Marx, Gramsci, dentre outros que mais

recentemente se dedicaram a estudar a realidade educacional do campo no Brasil, partindo da diversidade e das experiências de educação dos movimentos e organizações sociais e sindicais, como por exemplo, Gohn, Caldart e Arroyo. Por conta disso, dar-se-á ênfase também a outros teóricos que compõem a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, os quais oferecem uma rica literatura de resgate da riqueza teórico-prática da educação do campo e dos movimentos populares no Brasil.

Neste estudo parte-se da premissa de que a educação do campo constitui um novo paradigma para elaboração de políticas públicas e se afirma como uma nova forma de produção de conhecimento numa área transdisciplinar. Nesta linha de pensamento pode-se apontar Arroyo (1999) que dentre outros destaca o campo como espaço de vida, de produção de saberes e de lutas em direção a transformação social. Afirma também que o campo está em movimento, e este movimento, por sua vez, é educativo, forma novos valores e nova cultura política.

Nesta perspectiva, Caldart (2004) afirma que pensar nesta educação, é assumir uma visão de totalidade dos processos sociais, que além de ser uma concepção pedagógica, é uma concepção de campo e uma concepção de modelo de desenvolvimento de sujeitos concretos e historicamente situados.

Ainda Caldart (2002) diz que esse projeto de educação do campo reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido, de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação; este projeto dialoga também com a pedagogia do movimento compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento social e se afirma ainda como uma de suas especificidades a pedagogia da terra. Portanto, trata-se de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos.

A partir do quadro teórico que ora se constrói entende-se que o movimento pela educação do campo traduz o que há de mais progressista no pensamento pedagógico brasileiro na atualidade e traz na sua essência a retomada dos princípios básicos da Pedagogia de Paulo Freire e dos movimentos dos anos 60 e 70 no Brasil.

Segundo Gohn (2001) os movimentos sociais possuem um caráter educativo que se constrói e reconstrói de várias formas, em vários planos e dimensões que se articulam. Segundo a autora a educação do movimento se constrói no processo de luta e na prática social cotidiana. Trata-se de uma reconstrução histórica que se funda no exercício pleno da cidadania.

Estas linhas de pensamento têm grande relação com o pensamento de Gramsci (2000) de que o controle das decisões sobre os aspectos que caracterizam a formação humana é um privilégio da classe dominante, por isso nada mais natural que essa por sua vez, providencie que todos tenham acesso a uma formação intelectual para não comprometer ou ameaçar sua posição dominante e para manter a distância entre os que fazem e os que pensam.

Os processos pedagógicos que os movimentos sociais do campo vivem se reafirmam no vínculo entre educação e movimento social e na percepção de que a escola é capaz de pensar a sua própria constituição, o seu próprio papel na sociedade e refletir sobre a sua identidade histórica. Por isso, é preciso pensar e repensar o papel da escola na educação do trabalhador, já que a estrutura escolar tem-se mostrado excludente, seletiva e discriminadora. A educação dada ao povo rural sempre esteve a serviço da dominação social e de um projeto político urbano e elitista, que vê esse universo como um lugar atrasado, não moderno e inferior, reforçando cada vez mais a oposição entre campo e cidade, como

decorrência dos condicionamentos políticos e econômicos do capitalismo, sem atentar que estas duas categorias de análise formam parte de uma só totalidade.

Este argumento é reforçado pelo pensamento de Gramsci (2000) de que o controle das decisões sobre os aspectos que caracterizam a formação humana é um privilégio da classe dominante, por isso nada mais natural que essa por sua vez, providencie que todos tenham acesso a uma formação intelectual para não comprometer ou ameaçar sua posição dominante e para manter a distância entre os que fazem e os que pensam.

Gramsci (2000) ainda diz que se cristalizou a idéia de que a massa popular é incapaz de produzir conhecimentos e desenvolver atividades intelectuais. Essa concepção tem legitimado certas tendências de se nivelar por baixo a formação de crianças em condições sociais desfavoráveis, ou seja, a classe dominante tem perpetuado a lógica da incompetência intelectual dos menos favorecidos e, evidentemente, criado um ambiente escolar fadado ao fracasso que comprove a incapacidade da classe trabalhadora, relegando-a a subserviência e a marginalização social.

Por outro lado, refutando as concepções capitalistas acredita-se que a educação desenvolvida nos movimentos sociais populares pode ser uma alternativa contra-hegemônica dos menos favorecidos à formação de seus intelectuais. Isso reforça a dimensão dialética da história, de que é nas contradições sociais que o trabalhador se percebe explorado e desperta para a necessidade de organizar-se e contrapor-se ao poder da elite dominante. A esse respeito Gadotti (2003) enfatiza que um dos maiores obstáculos à conscientização é a própria educação. Para educar (conscientizar) é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante, a educação do colonizador.

Tomando como referência essa perspectiva de análise, pode-se dizer que os movimentos sociais pela educação do campo, através da luta social têm (re) inventado novas estratégias de superação das condicionalidades impostas pelo modelo econômico que prioriza o mercado e exclui o homem e pelo modelo de educação que valoriza o urbano e esquece do campo. Neste sentido, Freire (1987) nos ensina que esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem opressores, mas capazes de restaurar a humanidade em ambos.

Os indicadores teóricos até agora apresentados serão devidamente aprofundados e analisados com mais rigor no momento da revisão da dissertação.

1.2 Uma Breve Contextualização

As profundas e intensas transformações que vêm ocorrendo no mundo atual, sobretudo nas áreas econômica, política, cultural e social, em consequência do processo de globalização e reestruturação do capitalismo, impõem novos desafios à sociedade mundial. O sistema econômico capitalista vive uma fase de larga expansão de mercados, focado na primazia do capital. Por conseguinte, mobiliza outros padrões de racionalidade e anuncia uma sociedade fundada na era do conhecimento e nas novas tecnologias da comunicação e da informação que redimensiona as relações entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Este quadro produz um novo modelo de desenvolvimento e tem consequências na forma como se organiza o trabalho, a agricultura e distribuição fundiária e atinge a maneira de viver dos moradores das regiões rurais. Modifica a concepção de desenvolvimento e reproduz uma realidade de grandes contradições no campo econômico e social.

O processo de “modernização da agricultura” parece ter agravado as condições de vida dos trabalhadores rurais bem como o aumento da concentração fundiária, o que aquece os debates sobre reforma agrária e sustentabilidade.

O modelo de desenvolvimento apresentado pelos países hegemônicos parece não se importar com as grandes disparidades sociais produzidas por este modelo. Aí está um grande desafio para o Brasil, já que este país tem sido marcado por uma longa tradição autoritária de base oligárquica e patrimonialista. A história mostra que isto aprofundou os problemas sociais. O desenvolvimento na forma como tem sido pensado e posto em prática está a serviço do mercado e não dos interesses da sociedade como um todo, mas de uma elite.

É neste contexto que a educação assume cada vez mais uma lógica economicista que reestrutura o sistema educacional frente ao novo ciclo de acumulação do capital. A esse respeito Mourão destaca que

O capital como forma de garantir novos espaços de acumulação avança para o espaço educacional, visando à formação de uma visão de mundo mercantilizada, garantindo a manutenção de sua posição hegemônica. Todo esse movimento do capital impõe a concepção de Estado Mínimo, no qual o sistema educacional é desmontado e remontado em novas bases. (2003, p.52)

Depreende-se disto que, o sistema escolar, do ponto de vista do pensamento neoliberal tem que se configurar como um mercado educacional segundo a ótica empresarial para poder obter o máximo de eficiência e produtividade. Por isso, a escola, para sobreviver neste contexto de profundas mudanças, precisa ser flexível e se adaptar as novas demandas do mercado capitalista globalizado. Segundo Gentile (2002) para os defensores do

neoliberalismo¹¹, a crise da educação é acima de tudo, uma crise de qualidade, pois esta tem sido ineficiente e improdutiva, não tem cumprido suas funções sociais, o que justifica sua reforma e ampla reestruturação.

A palavra de ordem, portanto é reestruturação, mas não qualquer reestruturação. Trata-se de uma reestruturação competitiva, flexível e que garanta a estabilidade econômica do capitalismo global. Entretanto, isto é apenas uma face da moeda, pois este quadro tem intensificado as desigualdades sociais, produzindo mais desemprego, pobreza e exploração das classes menos favorecidas.

A complexidade decorrente deste processo evidencia uma rede de exploração econômica e teias de exclusão social, onde a escola ainda não encontrou seu lugar nas promessas de modernidade e já assume novo redimensionamento no mundo dito pós-moderno.

A compreensão da educação no quadro que foi explicitado anteriormente permite um olhar crítico sobre o modelo educacional brasileiro, historicamente carregado pelos interesses do capitalismo liberal e conduzido por um Estado centralizador, autoritário e tecnocrático.

A educação brasileira tem sido alvo de muitos planos e projetos, contudo não tem livrado o país de indicadores pouco animadores, por que não dizer vergonhosos. O analfabetismo, os baixos índices de escolarização, a má qualidade de ensino, a falta de investimento, a má formação dos professores, ainda são problemas recorrentes no cenário educacional brasileiro. Some-se a isto o fato de se tratar de um país com muitos contrastes regionais e, portanto, ausência de uma política de educação que considere a diversidade e interculturalidade de seus povos.

¹¹ A ideologia do neoliberalismo tem como princípio básico de que o mercado deve impor suas leis à sociedade sem a mediação do Estado, ou seja, preconiza a redução do papel do Estado nas atividades econômicas pela desregulamentação econômica caracterizada pela abertura das economias ao mercado internacional e pela privatização das empresas públicas.

Ao refletir sobre as funções da educação frente ao desenvolvimento industrial Horta (1987) afirma que o papel central da educação no sistema socioeconômico capitalista liberal tem sido o de reproduzir as condições históricas de seu desenvolvimento. Nesta ótica de entendimento Horta afirma ainda que:

a intervenção do Estado em educação [...] tem como finalidade real implantar uma política educacional estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir o seu papel na reprodução da formação social do capitalismo, pela reprodução da força produtiva e das relações de produção. (1987, p. 236)

Esta lógica de condução da educação tem sido uma prática constante e endossada por muitos governantes na realidade brasileira que tem legitimado as relações de dominação no conjunto das políticas e resultado num déficit educacional e na exclusão social.

Além destes problemas, as regiões brasileiras não têm a devida atenção em termos de políticas educacionais voltadas para a sua realidade específica, ficando a margem do planejamento educacional oficial, o que acarreta sérias dificuldades em vários campos.

1.3 Verificação e Análise do Referencial sobre as diversas considerações sobre as Escolas do Campo

Antes de adentrar nas considerações sobre Escola do Campo, é necessário esboçar uma conceituação de Educação do Campo. Ao procurar uma conceituação para a Educação do Campo¹², observa-se que este conceito foi cunhado muito recentemente pelos movimentos sociais do campo.

¹² Coleção “ Por uma educação do Campo”

Ao estudar esta questão Fernandes explica que:

Para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. (2005, p.28)

O conceito de Educação no/do Campo¹³ passa necessariamente pelo entendimento que se tem de campo. Neste sentido, Fernandes (2005) ajuda a compreender a construção do conceito de campo como território, sendo este o lugar onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, e outras formas e processos produtivos que datam de modos de produção diferentes daqueles que aportaram com a vinda dos europeus à América.

Neste sentido, destaca-se:

O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise

¹³ Caldart (2002) no livro Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo explica que a *Educação no Campo* significa que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e a *Educação do Campo* refere-se ao fato de que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção. (FERNANDES, 2005, p.28-9)

Ao analisar esta questão Munarim (2005) propõe a construção de uma nova base epistemológica sobre o que é o campo e a Educação do Campo. Segundo o autor, trata-se da busca de superação do paradigma dominante, que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade. Esta visão produz um processo de dicotomia, que tem a cidade como o ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançados, e o rural como a permanência do atraso, lugar inferior e não modernizado. Situação dualista que não se condiz com a realidade social de natureza holística e concreta.

No Brasil, mormente tem se produzido políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no meio rural. As políticas voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural. A busca dessa nova base epistemológica implica ações na perspectiva de se instalar nas instituições uma agenda de pesquisa na temática do campo e da Educação do Campo. (MUNARIM, 2005, p.19-20)

Ademais, merece ainda ser observado que, a Educação do Campo deve ser concebida como direito e não como mercadoria, como tem sido pensada na lógica neo-liberal. Neste sentido Caldart destaca que “como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria”(2002, p.26).A esse respeito Arroyo observa que “o que mais impressiona nos dados sobre a Educação do Campo é a histórica vulnerabilidade desse direito. É negado o direito à educação ou lhes é garantido o mínimo do mínimo por uma única razão: viverem no campo.”(2004, p.100). A incorporação da educação do campo como política pública é o reconhecimento dos direitos

fundamentais historicamente negados aos diferentes povos que moram e vivem do campo. Os recentes avanços são graças a defesa desse direitos pelos movimentos sociais organizados, mas é preciso definir as responsabilidades dos ente federados e do governo federal. A esse respeito Arroyo alerta que “ A Educação do Campo não é responsabilidade única dos movimentos sociais, mas da sociedade toda, especialmente do Estado e dos diversos governos.”(2004, 106). Porém, não se pode deixar de lado o pensar e ação concreta dos movimentos sociais nesta direção, pois seria como remar contra a maré, haja vista, muitas experiências e práticas educativas que hoje ajudam a compor um referencial teórico sobre o assunto. O pensamento educacional brasileiro não pode virar as costas para a rica literatura produzida em termos pedagógicos, gestores e em outros âmbitos.

Pode-se dizer assim, que uma grande conquista dos sujeitos sociais coletivos do campo na esfera federal, tanto pela forma como se deu sua construção quanto pelo conteúdo, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC)¹⁴. É importante destacar que, mesmo considerando algumas eventuais fragilidades de conteúdo, as Diretrizes Operacionais significam um avanço neste processo de luta pelo direito à educação. A Resolução tem um sentido democrático, pois nasce do diálogo entre sociedade e Estado.

Melhor seria , portanto, ao invés de falar em escola do campo, falar na educação do campo, haja vista que a escola do campo não se restringe somente ao processo de escolarização formal, mas é uma abordagem bem mais ampla e

¹⁴ As Diretrizes Operacionais são normas e critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros que tem fundamentos legais e servem para orientar a organização das escolas do campo, e cujas regras devem ser regulamentadas pelos sistemas de ensino municipal, estadual e federal na educação básica. Em outras palavras é uma lei educacional específica para as escolas do campo que contou com a participação de movimentos sociais e sindicais, universidades, ONG's, dentre outras entidades representativas da sociedade civil organizada.

aprofundada. Neste sentido é válido mais uma vez, citar as sábias palavras da educadora e pesquisadora Roseli Caldart, membro do setor de educação do MST quando numa exposição¹⁵ declarou que “A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais [...]”(2002,p.34). Com isto não está se negando o direito à escola, mas está se questionando o tipo de educação que tem sido destinada aos homens e mulheres que moram no campo, até por que a escola pode ser uma espaço de concretização da educação do campo.

Feitas essas considerações, para uma melhor explicitação conceitual e entendimento do debate acerca do assunto, há necessidade de distinguir a *Educação Rural* da *Educação do Campo*.

Para alguns estudiosos¹⁶ (Fernandes, Arroyo, Caldart, dentre outros) a primeira, refere-se a uma política educacional concebida pelo governo e destinada aos moradores do campo e se revelou ao longo dos anos incapaz de resolver os graves problemas educacionais e nem de longe permitiu a inclusão da população do campo como protagonista deste processo.

A segunda é mais recente e aparece para identificar a ação concreta dos movimentos sociais do campesinato, com ênfase na cultura e na identidade. Esta educação nasce colada nas lutas históricas do trabalhador do campo e possui sua especificidade e interesses que podem não corresponder aos princípios revelados pela política educacional ditada historicamente pelo governo.

¹⁵Esta exposição foi realizada no Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, realizado em Brasília no período de 26 a 29 de novembro de 2002.

¹⁶ Os autores que compõem a Articulação Nacional na sua maioria defendem o uso do termo Educação do Campo para designar o processo educativo próprio dos sujeitos do campo, reconhecendo estes como sujeitos da educação e da pedagogia. Em outras palavras, o termo Educação Rural caiu em desuso, embora ainda conste no texto da LDB atual(Lei 9.394/94).

As políticas públicas de educação para o campo e a heterogeneidade de práticas educativas e pedagógicas dos grupos sociais que vivem em diferentes comunidades e regiões evidenciam um amplo conjunto de questões que precisam ser investigadas dadas a sua importância para o campo educacional.

No caso específico da Região Amazônica, além da dimensão identitária sócio-cultural se deve dar atenção ao aspecto geográfico e aos problemas específicos como: intensos conflitos fundiários, a questão ambiental, a gestão da água, as peculiaridades geográficas, dentre outros. Estas questões, por sua vez, serão mais bem tratadas e aprofundadas na parte III desta dissertação.

Portanto, o campo pensado em sua acepção mais ampla, no caso do contexto amazônico tem sua especificidade e dinâmicas próprias. É uma realidade, sem dúvida, complexa que incorpora diferentes espaços, formas, sujeitos e culturas. Tem sua temporalidade e sua espacialidade muito peculiares.

Para compreender o que é a escola do campo é imprescindível saber que os movimentos sociais acabaram por ressignificar dialeticamente a educação rural, transformando-a em Educação do Campo. Caldart, esclarece que “Trata-se de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo”(2002, p.27). Esta percepção traz consigo um novo projeto político –pedagógico assentado numa educação transformadora e libertadora.

É importante contextualizar essa questão que vem ocupando a agenda nacional e sendo pauta de encontros, seminários e conferências de educação por todo o Brasil. Para se compreender esse quadro é importante destacar que a identidade da Educação do Campo tem suas raízes na luta dos movimentos sociais do campo por uma política de educação específica para o homem rural. Trata-se de um movimento de luta e reivindicação por uma política do campo.

Caldart esclarece que:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no o lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (2002, p.26)

A luta por uma educação deste tipo tem sido o traço marcante da luta histórica do movimento social do campo, que não aceita mais uma educação compensatória e exige a educação como direito social para o desenvolvimento pleno da cidadania. Neste sentido a educação não pode ser tratada como serviço ou mercadoria, mas acima de tudo como direito público subjetivo, conforme preconiza a LDB atual. No contexto neoliberal capitalista essa educação é tratada como mercadoria.

O movimento por uma educação do campo rejeita os pacotes educacionais para o campo, pois entende que o beneficiário deve ser sujeito histórico de sua própria educação, da pedagogia, da política e de um projeto de desenvolvimento. Resiste a educação domesticadora e a atrelada aos interesses dominantes e elitistas, que ignora e mascara as desigualdades presentes na realidade do campo.

A educação do povo do campo se faz na prática social e na relação com os processos políticos culturais e econômicos. Esta educação pressupõe o resgate da identidade e do aprendizado concreto. O movimento da educação do campo está alicerçada numa identidade pedagógica e cultural. Este projeto de educação reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano. Segundo Caldart “esse projeto educativo reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido” (2002, p.32).

A educação do campo busca a superação das condições históricas de dominação social imposta aos homens e mulheres do campo, são processos de libertação que têm na resistência cultural uma arma contra os processos ideológicos impostos pelas classes opressoras. A identidade da educação do campo se constrói na própria luta dos movimentos sociais. Neste sentido, constrói uma pedagogia fundada no movimento social em sua dimensão essencialmente educativa. Trata-se de uma pedagogia das lutas sociais, onde os sujeitos sociais e políticos reafirmam acima de tudo um projeto de sociedade e de desenvolvimento. E este projeto de sociedade compreende uma dimensão educativa e política do ser humano com a terra. Dessa forma, a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.

Construir uma escola do campo é garantir o direito à educação ao homem do campo no lugar onde ele mora, sem precisar ir para a cidade em busca desse direito. A esse respeito Arroyo afirma que “o que mais impressiona nos dados sobre a Educação do Campo é a histórica vulnerabilidade desse direito. É negado o direito à educação ou lhes é garantido o mínimo do mínimo por uma única razão: viverem no campo” (2004, p.100).

Em relação a essa questão, em 2001 foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, observando que A Educação do Campo, tratada como Educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos

com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

A educação e as escolas do campo a partir da experiência dos movimentos sociais no meio rural se inserem na dinâmica das lutas por um projeto popular de desenvolvimento do campo, e do país.

Na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, os estudiosos do assunto (Arroyo, Caldart, Molina, Fernandes) afirmavam que o campo no Brasil estava em movimento. A esse respeito Caldart (2003) destaca que há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando a maneira da sociedade olhar para a realidade do campo e seus sujeitos sociais. A Educação do Campo, na sua acepção mais ampla, está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. Existe uma nova prática de fazer escola que está sendo gestada neste movimento.

A educação do campo tem se concretizado a nível nacional através da ação organizada da sociedade civil, em especial do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, atuando em prol de uma política pública de educação do campo.

É importante destacar que a intensa mobilização dos movimentos sociais organizados neste país tem possibilitado colocar a educação do campo na agenda política/pública no país.

Se a Escola do Campo é *“aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo”* (Texto Base CN, Coleção Por uma EBC n.º1999), ela somente será assim construída, se os povos do campo, em sua identidade e

diversidade, assumirem este desafio. Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização.

A Educação do Campo, portanto, como um novo paradigma educacional, rompe com o paradigma da Educação rural, cuja referência é o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. Em vez de pensar uma ação pedagógica para dinamizar ou “modernizar” a sociedade rural, como é a visão da chamada Educação Rural, o que temos que pensar é em ações pedagógicas sintonizadas com a dinâmica social do campo.

Arroyo (2004) considera que a aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE) das diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo representam um passo significativo no sentido de reconhecer a especificidade do campo e a necessidade de políticas específicas para garantir esse direito. Afirma ainda o autor que

a inclusão da Educação do campo na estrutura do Ministério da Educação(MEC) na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades(SECAD) é um indicador dos passos dados já na direção de um tratamento público dessa especificidade(...)Um, tratamento mais público na Educação do campo poderá ser a garantia de novos tempos para a história da educação. Reconhecida no terreno dos direitos universais, de todo ser humano e assumida como dever do Estado, as educação dos diversos povos do campo poderá ser construída em novas bases.(p.106-07)

A análise sobre as Escolas do Campo nos leva a um permanente olhar sobre o processo educativo que vai além da escolarização. Nos dias atuais estas práticas têm sido vivenciadas e efetivadas pelos diferentes movimentos sociais. Esta postura rompe radicalmente com as práticas convencionais da Educação Rural, criando as bases epistemológicas e pedagógicas para uma nova proposta educacional para o homem que vive na área rural. Este homem durante longos anos

foi relegado a mero receptor dos pacotes educacionais que negavam completamente sua identidade e necessidades socioeducacionais. O sistema educacional rural era apenas uma transformação do modelo, e portanto, tratava-se de uma educação rural de natureza urbano-cêntrica e sócio-cêntrica, mera cópia do caráter urbano e caráter de classe que impera no contexto urbano.

Em estudo desenvolvido sobre as características da escola rural¹⁷ no contexto amazônico Sarabia destaca que:

[...] A tese positivista que separa a escola urbana da escola rural, o homem urbano do homem rural e uma escola para os filhos das elites econômicas e outra para os filhos dos trabalhadores precisa ser superada. A nova LDB 9.394 ordena superar esta tese dualista e anomalia estrutural. Esta tese, fundamentada unicamente na divisão da sociedade em classes, tinha como objetivo fundamental distribuir o capital cultural, também de maneira discriminatória. Com isto, garantir a dominação dos mais fortes e dos grupos de elite da sociedade em detrimento das grandes camadas sociais, nas quais o enorme setor camponês[...]era o principal componente ativo e alvo natural[...] (2006,p.40)

Inicialmente se faz necessário algumas considerações e esclarecimentos teóricos sobre as escolas do campo e as escolas rurais, para uma compreensão mais consistente e global da temática em análise.

Alguns estudos apontam a necessidade de diferenciar o que se entende por Educação do Campo e Educação Rural. A trajetória histórica da Educação Rural mostra que ela tem ocupado um lugar marginal na política educacional brasileira, sendo relegada a um plano secundário ou ao total esquecimento.

Souza (2004) esclarece que os termos *rural* e *campo* possuem sentidos diferentes, embora esta diferença não seja tão visível, ela será concebida em função de que a entidade central no desenvolvimento da Educação Rural foi o Estado,

¹⁷ Neste estudo o autor considera a escola rural com sendo aquela voltada para as necessidades de homens e mulheres que vivem na área rural. No contexto específico da Amazônia trata-se de processos educacionais voltados para os moradores do campo, da floresta e das águas. Neste sentido a escola rural relaciona-se com a escola do campo.

enquanto os sujeitos centrais na reflexão da Educação do Campo foram os movimentos sociais, mudando a concepção e os objetivos desta educação.

1.4 A Prática Pedagógica das Escolas do Campo e sua Articulação com os Processos e Movimentos Sociais

A Educação do Campo tornou-se alvo de intensas discussões e debates acadêmicos e tem estado presente na agenda política de governo e da sociedade brasileira organizada. Neste contexto, os diferentes movimentos sociais e sindicais do campo desempenham um papel político-social importante no processo de reivindicação de uma política pública de educação articulada com outras políticas públicas que sejam capazes de construir um projeto de desenvolvimento sustentável.

Este movimento por políticas públicas de educação ganha maior expressão principalmente a partir das lutas e conquistas do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra, quem por sua vez, tem protagonizado novas práticas pedagógicas de educação popular, resultando numa pedagogia do movimento que se contrapõe frontalmente ao modelo de educação rural ou de educação para o meio rural, historicamente reproduzido pelos órgãos de gestão pública de educação nos diferentes níveis.

Os movimentos sociais do campo têm lutado por qualidade de vida e por uma sociedade sustentável, que inclui políticas de educação que garantam a permanência do homem no seu meio social. Em 2004, a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC) que contou com a participação de representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades,

Organizações Não-Governamentais (ONG's) e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo reafirmou a luta pela construção de uma política pública de educação para o campo partindo da concepção de que o mesmo deve ser tratado como espaço de vida, o qual pressupõe direitos inalienáveis.

O modo de pensar a Escola do Campo é marcado por muitas pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento. Universidades e centros de pesquisa começam a dar maior atenção à produção de trabalhos que tratem da realidade do campo e de seus problemas e potencialidades, outrora esquecidos pelos formuladores de políticas públicas.

A educação do campo passa a ser reivindicada em várias instâncias de poder como política pública de fomento a desenvolvimento do meio rural. É uma luta que envolve a sociedade política organizada em diferentes níveis. A Educação do campo pertence a esfera pública, mas não deve ser restrita a mesma, pela sua amplitude e complexidade.

Nesta perspectiva de raciocínio Munarim escreve que:

Esfera pública, aqui, também pode ser entendida como espaço discursivo, o espaço da mídia e da opinião pública. Com efeito, importa, sim, fazer presentes as questões da Educação do Campo nesse espaço de construção do imaginário, é aí que os paradigmas se afirmam ou desaparecem. Mas a intenção é dar mais ênfase à esfera pública no sentido de espaço de interação entre Estado e sociedade na perspectiva da democratização do Estado e da própria sociedade. (2005, p.21)

Vê-se então, que o processo de emancipação da Educação do Campo envolve” uma interação entre sujeitos históricos, onde cada qual, em certa medida, cede parte de sua condição ou de seus atributos específicos para formar um novo

campo político.” (Munarim, 2005, p.21). Essencialmente trata-se de um amplo processo político que envolve questões elementares do desenvolvimento humano e da sociedade. Seria um tipo de pacto político-social, pois todos ganham com o avanço educacional e econômico do campo no Brasil, sem necessariamente gerar uma massa de despossuídos, que na verdade torna-se entrave para qualquer modelo de desenvolvimento que seja progressista na sua essência. Esse novo campo político, conforme diria Francisco de Oliveira(apud Munarim, 2005),

estaria aquém do Estado no seu sentido de sociedade política, e além da sociedade civil no sentido de sociedade dos negócios. *Aquém* porque não é atribuído a essa interação a qualidade ou o papel de sujeito gestor direto da sociedade. Essa tarefa deverá continuar com o aparato governamental ou Estado no sentido restrito. E *além da sociedade civil*, porque é um “espaço” de interação que ultrapassa os interesses particularistas de cada um dos sujeitos sociais que compõem. Sem dúvida, trata-se de espaço de luta de hegemonia, conscientemente engendrado pelos sujeitos que o compõem e, por isso mesmo, pautado por princípios políticos da construção do interesse coletivo. É um espaço, por excelência, da política, de ampliação da política, e, neste sentido de ampliação do Estado pela via da construção democrática.

Concretamente, estamos falando de processos de interação constante entre o gestor público e as organizações da sociedade civil, mormente aquelas representativas da parcela da sociedade que sempre esteve à margem das relações de poder na sociedade capitalista. Nessas relações a democracia se consolida na medida que tanto o “espaço” estatal quanto as próprias organizações sociais são objetos e sujeitos de práticas pautadas pela transparência e espírito republicano. Na adoção consciente da estratégia da esfera pública, a participação social efetiva está presente na construção das políticas públicas que, por definição, são universais. A participação dos sujeitos sociais se dá na afirmação de suas proposições, bem como no consentimento ativo, seja de negativas ou proposições afirmativas de outrem.

Esta perspectiva de Educação do Campo em processo de construção, é na sua essência, virtuosa pela sua qualidade de participação política, condição “sine qua non” para garantir direitos inalienáveis do homem, já que se assenta em bases axiológicas universais e leva em conta a especificidade que não pode, em hipótese alguma, ser ignoradas pelos processos educativos já consagrados pela constituição brasileira. Isto passa também por uma reorientação das escolas como espaços de cultura e de reafirmação identitária. No dizer de Paulo Freire, “uma escola de gente”, acima de tudo, é um local efetivo de formação de sujeitos para sua própria libertação. Portanto é uma escola de democracia e direitos.

Portanto, a Educação do Campo, é um conceito que não se fecha em si mesmo, posto que incorpora a própria dinâmica dos movimentos sociais. Concretamente é um campo que dialoga com a complexidade cultural, que cria um totalidade de relações, que assume formas próprias a partir dos múltiplos contextos.

A construção de práticas de Educação do Campo, politicamente comprometidas com a pluralidade de práticas pedagógicas passa pela conscientização e organização da classe trabalhadora constituída na Amazônia pelos agricultores, pescadores, extrativistas e homem das águas. É preciso compreender os processos identitários e culturais que se desencadeiam no mundo amazônico. Trata-se múltiplos processos de desenvolvimento cultural e antropológico que se reproduz em lógica dos homens da floresta, das águas e do campo que têm na Amazônia seu lócus social e de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, tal entendimento pressupõe uma leitura ampla dos processos humanos que se desencadeiam na região amazônica, como é possível dialogar com a diversidade e práticas sociais tão heterogêneas.

Assim, a escola do campo que seja pensada na lógica do povo amazônico tem como imperativo um amplo processo de valorização da cultura local e do resgate dos interesses dos grupos sociais locais. É um processo ontológico que se faz na diversidade de sujeitos e da própria condição do território onde garantem sua reprodução social, neste movimento. É um novo estatuto epistemológico de compreensão do campo como espaço de produção e reprodução da vida, de trabalho, de novas relações com a natureza, da produção de cultura. Pedagogicamente, sustenta-se numa raiz transdisciplinar que tem como foco uma formação integral.

A educação do campo , além de ser uma concepção pedagógica para os sujeitos do campo, é uma visão de campo e uma concepção de modelo de desenvolvimento. A esse respeito destaca-se que:

A materialidade de origem da Educação do Campo projeta/constrói uma determinada totalidade de relações que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação, ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo; se pensarmos a reforma agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de educação para os camponeses. Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo: ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E, na dimensão da reflexão pedagógica, significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de uma ser humano concreto e historicamente situado (CALDART,2004, p.23)

Os movimentos sociais fomentam concretamente o processo de desenvolvimento cultural da Educação do Campo, a partir de sua própria lógica de mobilização política.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM O USO DA TERRA

Da desaparecença dos tempos aprendo as tranças e
tramas das novas lições

Gonzaguinha

Nesta parte é feita uma contextualização da educação do campo na realidade da questão agrária e especificamente na maneira como se situa esta problemática no contexto amazônico, suas manifestações locais e processos correlatos.

2.1 Breve Contextualização da Questão Agrária

Na América Latina, a maioria dos processos de reforma agrária está condicionada por um processo político que traz consigo a marca do latifúndio e das desapropriações guiadas pela lógica do mercado, não provocando grandes mudanças no cenário global, seja por causa dos fortes laços de dominação política ou por uma rica oligarquia rural.

A maioria das reformas agrárias que ocorreram na América Latina foram marcadas por critérios próprios e específicos. Segundo Veiga o tipo de indenização aplicado em um processo de reforma agrária torna-se um dos elementos mais significativos de seu conteúdo social e político. “Praticamente nenhuma lei de reforma agrária estabeleceu o puro confisco dos latifundiários.”(2005, p.26).

Podem-se apontar alguns traços característicos, onde se destaca a questão da desapropriação e a conseqüente indenização, como na maioria dos casos. “Na Bolívia, em 1953, a ação do movimento camponês foi tão fulminante e a reação dos

latifundiários tão ineficaz que pouquíssimos destes conseguiram ser indenizados [...]”(VEIGA,2005, p.26).

O caso da Venezuela foi marcado por uma verdadeira compra de latifúndios a preços superiores aos vigentes no mercado.

Segundo Veiga “ no Chile, quando a Unidade Popular chegou ao governo, um dos principais dispositivos adotados para modificar a lei de reforma agrária promulgada pela Democracia Cristã foi a institucionalização da participação dos trabalhadores rurais na avaliação das terras desapropriadas.” (Veiga, 2005, p.28)

Os estudos de Veiga (2005) revelam “na prática, só a Venezuela, o Chile e o Peru chegaram a desapropriar um número significativo de latifundiários e distribuir terras a certo número de camponeses”(VEIGA, 2005, p.66).

No caso específico da Venezuela Veiga explica que “o sistema estimulou um certo progresso do capitalismo agrícola pois muitos antigos ‘senhores de terra’ converteram-se em modernos empresários graças ao capital que obtiveram na venda de parte de seus domínios”(2005, p.67).

O processo de reforma agrária assume diferentes configurações no mundo. Ela tem sido estudada a partir de diferentes abordagens teóricas e reflete. Veiga define reforma agrária como a modificação da estrutura agrária de um país, ou região, com vista a uma distribuição mais eqüitativa da terra e da renda agrícola.

A história da reforma agrária, no Brasil, é uma história que mostra a extrema desigualdade agrária. Ainda no período colonial, o Brasil já apresentava o problema do acesso à propriedade da terra e grande concentração de terras nas mãos de uma elite. Predominou nesta época o caráter de exclusão de grande parte da população

do meio rural, exemplo disto é o caso do sistema de "sesmaria"¹⁸, implementado ainda no período colonial , mas que prevaleceu durante o período de 1530-1822, onde grandes extensões de terras eram concedidas a particulares.

A Lei de Terras de 1850, que proibia a ocupação de terras devolutas de outra forma que não através de sua compra. Na prática esta lei regulamentou a discriminação de terras devolutas e disciplinou as formas de acesso à propriedade de terras públicas, mas seu caráter principal era estabelecer a posse de terra somente mediante a compra, transformando assim a terra em mercadoria. Com isto os conflitos em torno da questão do uso e posse da terra acirraram-se entre os latifundiários escravistas e os posseiros que não tinham como adquirir terra para plantar e garantir a subsistência da família, ficando estes subjugados a situação de agregados nas grandes fazendas.

A partir desta Lei o caminho às terras livres seria vedado ao trabalhador livre, com isso “[...] as terras passaram a ser comercializadas e a preços só acessíveis aos próprios cafeicultores. Dessa forma é que, na cafeicultura paulista, a terra substituíu o escravo como principal capital do fazendeiro” (VITA, 1991, p.32).

Em pleno século XXI, o Brasil ainda está longe de resolver o problema do acesso a terra, que ainda está seguindo o velho modelo do latifúndio, sob o domínio da mesma velha oligarquia rural.

Segundo Veiga:

Uma reforma agrária não surge nunca de uma decisão repentina de um general, de um partido, de uma equipe governamental, ou mesmo de uma classe social. Ela é sempre o resultado de pressões sociais contrárias e, ao mesmo tempo, é limitada por essas mesmas pressões. Suas conseqüências e seu alcance, tanto do ponto de vista social como econômico, dependem intrinsecamente da evolução das relações de força entre os camponeses,

¹⁸ Sesmaria: Lote de terra que, no Brasil colonial, a Coroa portuguesa cedia àqueles que se dispusessem (e tivessem recursos para isso) a cultivá-lo. Sesmeiro era aquele a quem se concedia uma sesmaria.

os assalariados agrícolas, os operários, as chamadas “camadas médias”, a burguesia e os grandes proprietários fundiários. Em outras palavras, depende diretamente da evolução da conjuntura *política* do país. (2005, p.9)

Para Veiga , “isto quer dizer que a viabilidade da reforma agrária está intimamente ligada a uma mudança da atual relação de forças entre os que poderão ser beneficiados com sua realização e os que perderão parte de seus privilégios econômicos” (2005, p.81)

As conclusões de Veiga levam a crer que trata-se de uma situação muito paradoxal, haja vista, que os trabalhadores clamam pela Reforma agrária e esta pode ser reiniciada, a qualquer momento, por um elementar cumprimento da lei. Porém, o Estatuto da Terra, fruto do regime militar, até hoje não saiu do papel, por causa da força política dos grandes proprietários rurais. O crescimento econômico do país é fruto de uma grande aliança entre os interesses industriais dominantes e a manutenção dos privilégios latifundiários. Cumprir o estatuto seria ameaçar a quebra dessa aliança. Neste sentido Veiga explica que:

[..] se vier a se configurar uma situação política que imponha o desarquivamento do Estatuto, o conjunto das classes dominantes poderá sacrificar uma das de suas frações mais parasitárias: a oligarquia latifundiária. Se não o fizer, se optar novamente por protelar a reforma agrária, será também obrigada a suprimir qualquer perspectiva de democratização.(2005, p.82)

O golpe militar de 1964 desencadeou medidas legais para transformar a reforma agrária de questão política em um mero problema técnico. O processo de reforma agrária envolve interesses conflitantes na sociedade e isto agravou-se com a centralização política instituída pelos militares. Segundo Vita (1991) a ação dos militares em relação a questão fundiária centrou-se na eliminação de todas as

lideranças políticas e sindicais comprometidas de alguma forma com as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, através de cassações de direitos políticos, prisões , expulsões do país e terrorismo policial.

Neste contexto a luta pela terra foi violentamente reprimida e acentuou-se a exclusão dos trabalhadores rurais de qualquer forma de participação organizada no cenário político. Além disto, com a decretação do Estatuto da Terra , que num primeiro momento tinha como objetivo dar uma solução técnica para a questão da reforma agrária, na verdade durante os vinte anos de regime militar aumentou ainda mais a concentração da propriedade da terra. Na verdade de acordo com estudos desenvolvidos por Vita:

O objetivo do estatuto, como se evidenciou depois, não era abolir o latifúndio e sim *modernizá-lo*. Seu destinatário não era o pequeno lavrador sem terra (ou com uma quantidade insuficiente de terra) e sim a *empresa rural*. Tratava-se de incentivar a penetração de empresas capitalistas no campo.(1991, p.104).

As mudanças políticas não foram capazes de concretizar uma ação planejada e adequada a sociedade. O Estado Capitalista não foi capaz de se modernizar e ainda consolidou um modelo concentrador de terras de uma pequena, mas poderosa oligarquia. Em consequência disto, se tem aumentado a desigualdade, o desemprego, a violência. Para corrigir estas distorções muitas políticas e projetos tem sido implementados , mas sem surtir o resultado esperado.O gigantesco êxodo rural tem assombrado os governos e provocado o inchaço das cidades.

Segundo Veiga (2005) “não se pode querer saber o que será a reforma agrária sem conhecer o pensamento das entidades representativas de seus principais protagonistas: os trabalhadores rurais.”(2005, p.72). Ainda, segundo o

autor “num momento de forte expansão da fronteira agrícola em que se intensificava a grilagem e a conseqüente usurpação das posses[...]”(2005, p.72). Na década de 50, as Ligas Camponesas, as Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas e o Movimento dos Agricultores Sem Terra(MASTER) representam três vertentes do movimento camponês e tinham na reforma agrária sua principal reivindicação, embora com visões distintas a seu respeito(VEIGA, 2005).

Outro movimento significativo a defender a bandeira da reforma agrária é a Confederação Nacional dos trabalhadores da Agricultura (CONTAG) que surge nos anos 60, mas foi violentamente reprimida assim como a maioria dos movimentos por causa da repressão militar.

Ao analisar a questão da reforma agrária no Brasil alguns estudiosos defendem a tese de que a questão agrária se revela mais como uma questão social do que necessariamente uma questão estrutural, sendo marcada por muitos paradoxos e contradições. Martins afirma que:

No Brasil a questão agrária não se dá a ver como questão estrutural (embora seja), relativa à irracionalidade econômica da renda da terra para a reprodução ampliada do capital. O capital se revela, nos episódios da ocupação da Amazônia e da resistência à reforma agrária, nas últimas décadas, como capital rentista, diverso do capital e do modelo de capitalismo próprio dos países desenvolvidos. A questão agrária se apresenta como questão social, o desenraizamento como fonte de injustiças e problemas sociais. Ao mesmo tempo, a consciência empresarial e o capital que nela se expressa não parecem alcançados pelas irracionalidades do regime de propriedade fundiária, em particular a redução do mercado interno, suas limitações e sua pobreza. Só a partir da forma assumida pela questão social da terra é que ela se propõe como questão política. Menos pelo fato de que os pobres por ela vitimados tenham em algum momento desenvolvido uma consciência propriamente política da sua situação e das suas dificuldades, e mais porque os grupos de mediação o fizeram. (1981.p.98)

Porém, não há como negar que o Brasil é um país com níveis de concentração fundiária elevadíssimo que está, por isso mesmo, produzindo um quadro social incompatível com o econômico. Isto é gravíssimo e reproduz a miséria no campo e na cidade, pois o acesso a terra é uma questão central para o desenvolvimento e sustentabilidade de qualquer nação.

Estudos mostram que a estrutura fundiária brasileira apresenta uma característica básica: a concentração da propriedade nas mãos dos grandes proprietários e a existência de uma grande população rural destituída de terra. Decorre disso, prejuízos não somente para os segmentos que vivem no campo mas para o conjunto de toda a sociedade.

Dentre os movimentos sociais que lutam historicamente pela democratização do acesso à terra e por melhores condições de vida no campo destacam-se: a Confederação Nacional do Trabalhadores na Agricultura - Contag, e o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra - MST. A Contag está organizada em todo o país. Tem 5 milhões de filiados, reunidos em 3.200 sindicatos e 24 federações estaduais. O MST surgiu no estado do Rio Grande do Sul, no começo da década de 80, ainda durante o período militar, a partir de uma ação coordenada de ocupação de terras ociosas. Essas ocupações, feitas por trabalhadores rurais autodenominados "sem-terra", multiplicaram-se e espalharam-se por outros estados, dando origem ao Movimento, que se constituiu, formalmente, em 1985, com a realização de seu primeiro congresso nacional. (BRASIL,1997).

Sabe-se que a grande maioria dos conflitos de terra que ocorrem no país tem sua origem na falta de titulação e demarcação de áreas já ocupadas. A categoria mais vulnerável à violência é a dos pequenos *posseiros*. Há no Brasil mais de um milhão de *posseiros*, em sua imensa maioria pequenos agricultores, que não

são proprietários, mas vivem e produzem em grandes fazendas particulares pouco utilizadas por seus donos ou em terras públicas devolutas¹⁹. (BRASIL, 1997).

Vítimas constantes dos *grileiros*, os pequenos *posseiros* com frequência são expulsos por eles e acabam ocupando terras indígenas, o que gera uma situação de tensão com as populações aí residentes. Por isso, nessas regiões de ocupação mais recente, para reduzir a violência no campo, a ação fundiária mais importante não é a desapropriação de terras, mas sim, a titulação das glebas, em defesa dos *posseiros* legítimos e contra a ação dos *grileiros*. (BRASIL, 1997).

Nos últimos anos, duas regiões do país notabilizaram-se por seu potencial de conflitos violentos: o Pontal do Paranapanema, no extremo oeste do estado de São Paulo, divisa com os estados do Paraná e Mato Grosso do Sul, e o estado do Pará, no norte do país - uma área com o dobro do tamanho da França e com 80% do seu território cobertos pela floresta amazônica. (BRASIL, 1997).

No Pontal do Paranapanema, a origem dos conflitos está na falta de titularidade da terra. Desde que a região passou a ser colonizada por grandes fazendeiros, no começo do século, não houve, até hoje, solução satisfatória para a questão legal da propriedade. Os documentos das fazendas localizadas nessa área não são reconhecidos pelo governo estadual, que considera as terras como devolutas, portanto, públicas. (BRASIL, 1997).

No Pará, que é um estado de ocupação mais recente, a situação fundiária é caótica: há imensas fazendas improdutivas e sem documentação legal, processos generalizados de *grilagem*, inclusive de terras indígenas, presença de garimpeiros e

¹⁹ Terra devoluta: originalmente era a terra não ocupada (ou abandonada) por seu sesmeiro e que voltava ao controle da Coroa portuguesa. Com o fim do registro de sesmarias, em 1822, o termo passa a designar as terras que não possuíam um proprietário legal (mas que, muitas vezes, eram ocupadas por posseiros ou por povos indígenas). Em 1850, a Lei de Terras proibiu a ocupação das terras devolutas de outra forma que não através de sua compra, uma medida destinada a dificultar sua ocupação por posseiros ou imigrantes europeus e que viria ainda a facilitar a usurpação das terras indígenas.

de madeireiros clandestinos, principalmente os exploradores de mogno. (BRASIL,1997).

Além disso, não se criaram alternativas adequadas para o reassentamento de famílias deslocadas por grandes projetos agropecuários e pela construção de hidrelétricas, como a de Tucuruí. (BRASIL,1997).

Constata-se que a grande maioria das ações de reforma agrária impulsionadas pelos governos no concentram-se em áreas de conflito, em que os trabalhadores correm efetivo risco de vida.

2.2 Articulação da Escola do Campo com o processo de Reforma agrária

Analisar a articulação da Escola do Campo com o processo de Reforma Agrária implica necessariamente em ter clareza de qual concepção de Reforma Agrária estamos nos referindo, por isso é válido tecer algumas considerações sobre o assunto na tentativa de compreender essa relação. Faz-se, necessário pensar a Educação do Campo a partir de um projeto político e pedagógico, tendo com pano de fundo a questão agrária brasileira.

A esse respeito Molina (2004) identifica duas visões de Reforma Agrária: uma segundo a qual a Reforma Agrária não tem mais sentido econômico na sociedade brasileira atualmente porque parte do pressuposto de que o modelo de desenvolvimento vigente na agricultura não deve ser alterado, por ser eficiente, já que conseguiu responder aos desafios colocados ao setor na década de 60, não cabendo mais uma ampla distribuição de terra aos trabalhadores rurais. Esse discurso da eficiência produtiva concebe que a reforma agrária não é mais necessária, acaba por separar a questão fundiária da questão da produção e do abastecimento, ou seja, da questão agrícola.

Neste caso, Molina destaca que

o crescimento nada tem a ver com a desigualdade; o que leva a pensar que a redistribuição dos ativos fundiários não teria sentido econômico, sendo aceitável apenas como política de cunho social”(Veiga apud Molina,2004, p.66).

Por outro lado, Molina afirma que:

contrapondo-se à visão da Reforma Agrária como política social, existem trabalhos que provam que é significativa a capacidade de esta política contribuir na desconcentração de riquezas e na impulsão do crescimento econômico[...] (2004, p.67)

A Escola do Campo não pode ignorar as extremas desigualdades a que estão submetidos os homens e mulheres que vivem do campo. A Escola do Campo deve questionar o modelo de Reforma Agrária em curso no país que sempre atendeu os interesses dos setores dominantes da sociedade brasileira.

Portanto, a Escola do Campo relaciona-se de forma ampla com a questão da terra e com a qualidade de vida. Nesta linha de raciocínio Molina destaca ainda que:

A Reforma Agrária deve ser encarada como uma política estratégica para possibilitar grande mudança no modelo de desenvolvimento agrícola até agora dominante no Brasil. A criação de milhares de novas unidades familiares de produção agrícola que a Reforma Agrária pode ocasionar deve ser parte de um projeto político do Estado e da sociedade, no sentido de alterar as condições sócio-econômicas de grande parte da população brasileira para níveis melhores de renda e cidadania. O que está em questão é qual modelo de desenvolvimento que a sociedade brasileira vai priorizar. A agricultura hoje é majoritariamente patronal por força de determinadas correlações políticas históricas. O que não significa que o modelo do agronegócio seja o único caminho para a agricultura moderna. (2004, p.69)

Ao estudar esta relação entre educação e reforma agrária Fernandes parte do princípio que as pesquisas em Educação do Campo são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais – campo como espaço de vida. Neste

sentido, o autor identifica que as pesquisas a respeito do campo brasileiro, nas grandes áreas do conhecimento, estão sendo desenvolvidas a partir de dois paradigmas: Paradigma da Questão Agrária – PQA; Paradigma do Capitalismo Agrário – PCA (Fernandes, 2005). A partir destes referenciais teóricos o autor explica que:

A diferença fundamental entre o PQA e o PCA é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital. (FERNANDES, 2005, p.37-38)

O autor explica ainda que, a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo é construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital. (FERNANDES, 2005)

Partindo destes paradigmas, a educação do campo está fundada numa perspectiva teórica que concebe o campo como espaço de vida, o qual está calcada numa axiologia e numa epistemologia capaz de engendrar sua própria educação e desenvolvimento. Fernandes explica que:

Para a Educação do Campo, desenvolvimento e educação tornaram-se indissociáveis. Para a Educação Rural, desenvolvimento é apenas um tema a ser estudado. Compreendendo o Campo como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento.

Compreendendo o Rural como uma relação social do campo, a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso, o agronegócio. (FERNANDES, 2005, p.37-38)

Discutir uma proposta educacional específica para o homem do campo dentro da perspectiva de construção de um novo modelo de desenvolvimento implica necessariamente ter clareza de que a reforma agrária é uma questão crucial, pois pode significar o acesso dos excluídos aos seus direitos fundamentais, garantindo a sua cidadania. Isto pressupõe obviamente um projeto político pedagógico focado nas necessidades educacionais do homem e da mulher campesina.

A questão está em saber qual o projeto de educação pode favorecer a emancipação social? Qual o papel da Escola do campo diante deste contexto? Sem dúvida, que se trata de uma questão complexa que merece uma atenção maior, haja vista, que a relação da Escola do campo com a Reforma Agrária tem fortes implicações, o que exige uma reflexão sobre o assunto.

Ao analisar as experiências de educação desenvolvidas pelos movimentos sociais em áreas de assentamentos da reforma agrária Rua & Abromovay apud Molina

identificaram que nos assentamentos rurais há noção muito clara do papel desempenhado pela educação no desenvolvimento pessoal e coletivo, na construção da cidadania e no aumento das oportunidades de realização pessoal e bem-estar da comunidade.(2004, p.75)

Este movimento educativo que está acontecendo no campo realizado por um conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos movimentos sociais são estratégias importantes para a construção de políticas públicas de educação em

todos os níveis específicas para a realidade do campo, criando condições concretas para desenvolvimento e emancipação.

A educação do Campo torna-se um instrumento de luta dos movimentos sociais e representa um requisito fundamental na formação do senso crítico e na reorganização de conhecimentos e saberes para a formação de uma consciência campesina constituída por múltiplos valores culturais e identitários que extrapolam os saberes escolares.

A Educação do campo constitui uma nova maneira de pensar e fazer pedagógico que sustenta nos diferentes campos do conhecimento humano e se apresenta como uma área transdisciplinar e se afirma como um novo campo de produção de conhecimento e de novas práticas pedagógicas e sociais, que cria e recria a realidade do campo, com vistas a emancipação dos diferentes povos do campo. Esta Educação do Campo ressignifica o conceito de campo e de educação, pois reelabora o conteúdo da Educação do Campo como política pública.

Dentre essas experiências de educação nas áreas de reforma agrária pode-se citar o PRONERA que é uma ampla articulação interinstitucional, que envolve Estado, universidades e movimentos sociais. Tem como objetivo fortalecer a educação nos assentamentos estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo. Uma de suas estratégias do programa é a capacitação de membros das próprias comunidades onde serão desenvolvidos os projetos, na perspectiva de que sua execução seja um elemento estratégico na promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável.

Ao analisar a educação como um instrumento de melhoria para os que vivem na área rural, Sarabia(2006) a relaciona com o processo de reforma agrária,

tendo em vista o desenvolvimento estratégico das populações ribeirinha e campesinas que vivem na Amazônia. Diz ainda o autor que:

para garantir adequadamente o melhoramento da qualidade de vida das famílias rurais envolvidas no processo de reforma agrária, é necessário a criação de instrumentos e mecanismos de assistência, dentre os quais a educação da família rural e a capacitação e treinamento do pequeno produtor são elementos fundamentais a serem levados em consideração(2006, p.39).

É oportuno destacar ainda que segundo estudos desenvolvidos por Ortiz em escolas rurais amazônicas percebe-se uma lúcida compreensão do caráter político-social e educacional dessas organizações no desenvolvimento rural sustentável a partir do processo de reforma agrária:

a escola rural e a educação rural têm como função principal a de desencadear um conjunto de mecanismos e procedimentos de ensino e aprendizagem pedagógico, além de treinamento e capacitação de adultos, que venham de encontro com os anseios das famílias camponesas visando contornar a pobreza e a miséria. Para tanto, a escola e a educação rural têm mesmo que desempenhar, dentro dos esquemas dos assentamentos da reforma agrária e colonização, um papel reitor e exercer uma liderança condutora do processo de mudança, orientado à cobertura dos diversos aspectos envolvidos na transformação social e econômica e que são manifestamente importantes para garantir e assegurar o êxito da reforma.(idem)

Esta compreensão é indispensável para fortalecer uma política educacional que garanta os direitos de homens e mulheres tendo como referência os valores e processos identitários interculturais e democráticos.

2.3 A Amazônia e suas particularidades no uso da terra

A Amazônia, apesar de suas particularidades e singularidades na relação homem natureza não difere tanto das outras regiões do país, em termos agrários. Apresenta muitos conflitos fundiários e seu desenvolvimento agrário tem sido

pensado pelo governo brasileiro nas últimas décadas para atender a orientação do capital financeiro internacional ou a vontade política das oligarquias locais.

Em termos de política fundiária, a Amazônia tem sido pensada na ótica de planos e projetos focados nos interesses das classes hegemônicas e estão longe de atender à realidade das classes trabalhadoras regionais.

Como dissemos a Amazônia reflete o tratamento dispensado a questão agrária no país. Neste sentido, podemos destacar os vários ciclos econômicos que determinaram as relações econômicas e políticas na região.

O Estatuto da Terra, fruto da política militar para o resolver a questão agrária no Brasil estabeleceu projetos de colonização na Amazônia, sobretudo a partir da década de 60, partindo do princípio de que a Amazônia enquanto área de fronteira precisava ser "ocupada". O slogan deste período era "ocupar para não entregar" que no fundo não almejava resolver o problema da reforma agrária, mas sim resolver o problema da população rural das áreas de maior concentração de conflitos na luta pela terra.

Estabelecer projetos de colonização na Amazônia envolvendo lavradores nordestinos era uma das pretensões do Estatuto da Terra direcionado pelo governo militar, haja vista, que os militares consideravam o excedente demográfico do nordeste um problema explosivo. Os projetos de colonização na Amazônia serviriam para aliviar as tensões sociais em outras regiões do país, evitando assim, alterações na propriedade da terra.

A idéia do projeto era que o assentamento de colonos nordestino ocorreria às margens da rodovia Transamazônica. Para alcançar este objetivo foram desapropriadas as terras de 100 km de cada lado das rodovias federais na região

amazônica. Na verdade eram terras devolutas pertencentes, até aquele momento, aos estados.

2.4 A problemática do homem amazônico rurícola e caracterização específica face às necessidades de educação e formação

Falar da educação amazônica separada da cultura seria um grande contrasenso, pois a riqueza desse processo está na identidade e no cotidiano dos vários sujeitos sociais. Assim também, como não se pode deixar de enfatizar que se trata de identidades coletivas de resistência, que têm sobrevivido aos projetos de ocupação territorial e colonização econômica e cultural ao longo da história. Estudos apontam que:

[...] a colonização e o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia criaram os problemas regionais, o subdesenvolvimento econômico e sociocultural, inventaram a pobreza e a dependência, e instituíram a desigualdade estrutural e federativa, de classes e povos. O que se conhece hoje como Amazônia Brasileira é um produto de um processo de ocupação pela colonização e pela nacionalização ainda não terminados e de conflitos permanentes com a Amazônia Indígena sobrevivente [...] (FREITAS, 2003, p.212).

Cabe ainda assinalar, que o contexto sociocultural e político da Amazônia tem sido marcado por conflitos decorrentes da posse da terra, de invasões de áreas territoriais indígenas, pela extração ilegal da mata virgem, pelo espólio e escravização dos povos nativos e tradicionais da região. Os modelos de desenvolvimento da Amazônia têm gerado exclusão das camadas menos favorecidas e não têm respeitado a bio e sociodiversidade da região. Esta prática é percebida no campo educacional que na maioria das vezes não incorpora os elementos concretos da condição essencialmente amazônica.

Sabe-se também que a falta de conhecimentos concretos das peculiaridades regionais dificulta a definição de propostas voltadas para o pleno desenvolvimento amazônico. Some-se a isto o fato de que a inserção da Amazônia no cenário nacional e internacional tem se dado por uma posição marginal desde o processo de conquista colonial (UGARTE, 2003). Ressalte-se que, apesar dos diferentes ciclos econômicos a Amazônia ainda não consegue dar um salto qualitativo em termos de desenvolvimento, fato que explica os baixos índices de qualidade de vida do povo amazônico. Fato que explica também, a negação da identidade educacional amazônica.

A educação escolar revela baixos indicadores, que comprovam a falta de atenção dos mandatários do poder. Isto reforça a ausência de políticas públicas de desenvolvimento para a região amazônica. Estudos dão conta de que a educação na região amazônica é resultado da prática desenvolvimentista e modernizadora, cujos planos e projetos pensados para a região estão longe de explicitar o verdadeiro sentido da educação e atender as necessidades do povo. Nesta direção Silva chama atenção para o fato de que o

projeto educativo na Amazônia está vinculado ao processo de globalização, ou seja, está ligado à integração ao capitalismo internacional e a uma política de criação de colônias internas para o grande capital financeiro e industrial radicado no sudeste, constituindo-se no centro da política de centralização modernizadora (2003, p.117).

As ações educacionais na Amazônia fruto do planejamento oficial do governo traduzem muitos equívocos e contradições. Mostra também que a maioria dos órgãos oficiais responsáveis pelas políticas públicas para a região está desprovida de conhecimentos reais e concretos sobre o conjunto dos problemas e questões específicas da região. O ensino oferecido na maioria das escolas,

principalmente da zona rural, não atende os padrões mínimos de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Quadro 01

Estabelecimentos com Ensino Fundamental por abrangência geográfica 1ª a 4ª
Série, por número de salas, localização rural, 2003

Abrangência Geográfica	Total	Esc de 1 sala	Esc de 2 a 5 salas	Esc de 6 a 10 salas	Esc de mais de 10 salas
Brasil	95.737	48.410	40.968	5.436	923
Norte	18.859	12.523	5.529	693	114
Rondônia	1.746	1.262	365	90	29
Acre	1.293	932	330	24	7
Amazonas	3.796	2.681	972	123	20
Roraima	525	331	142	49	3
Pará	9.764	6.446	2.947	323	48
Amapá	418	99	287	30	2
Tocantins	1.317	772	486	54	5

Fonte: INEP/MEC, 2003.

O quadro 1 mostra que do total de estabelecimentos com 1ª a 4ª Série, 66,40% tem apenas uma sala de aula, o que significa que a maioria das escolas é constituída por uma organização escolar multisseriada ou unidocente, possuem uma única professora que ministra o conteúdo relativo às quatro séries iniciais do ensino fundamental em uma escola precária sem de proporcionar uma formação adequada a essa realidade. Todas esses fatores, sem dúvida alguma, contribuem o fracasso escolar na zona rural.

Além disto, o currículo está deslocado da realidade local e o projeto político pedagógico quando implantado não reflete os interesses e necessidades da demanda escolar local nem de sua formação cultural.

Neste sentido é importante colocar que é a identidade, a cultura, o espaço amazônico, o imaginário social, dentre outros elementos que define a educação do ribeirinho, do caboclo, do seringueiro e demais sujeitos desta rica e imensa Amazônia. Somente um olhar de totalidade sobre a educação amazônica poderá evitar equívocos, superar o descaso com a região, apontar estratégias, conhecer os problemas locais e sua complexidade.

Isto requer um amplo e profundo diálogo com as questões identitárias, isto porque a educação amazônica não deve ser concebida como soma ou justaposição dos processos educativos que predominam na região, mas no processo de articulação de sua totalidade e especificidades.

A educação na Amazônia deve ser construída a partir do específico, do local e da cultura amazônica. Não se pode esquecer que a cultura no processo de construção da identidade do povo amazônico é um traço marcante. Por isso é preciso situá-la na sua relação com os processos educativos e no conjunto das relações sociais.

A este respeito Silva observa que:

Somos plural! E assim precisam ser as nossas escolas. Escolas com propostas curriculares próprias, com projetos político-pedagógicos articulados e coerentes com os projetos de vida dos povos; onde os trabalhadores do campo e os povos indígenas sejam protagonistas e não meros destinatários. Para que tal reivindicação se torne realidade, é importante construir políticas públicas que respeitem e contemplem a alteridade constitutiva do Brasil.(2002, p.116)

Há de se considerar também que a realidade sociocultural amazônica e os ecossistemas amazônicos devem ser percebidos como espaços de referência para uma proposta educacional emancipatória. Esta educação deve ser pautada na atividade humana concreta e deve ser construção identitária. Deve ter como premissa os saberes, competências e etnoconhecimentos locais, sem perder,

contudo, de vista a articulação com outros saberes e formas de se apropriar do mundo. A esse respeito Sarabia ensina que

Essa educação, na nossa área específica regional, poderá enriquecer-se, ainda mais, com a inclusão das questões ecológicas, ambientais e de preservação, que devem ser tratadas como componentes importantes, quando falamos do desenvolvimento sustentável. (1999, p.07)

Esta proposta de educação há de perceber também que as identidades amazônicas são construídas na prática social, na luta pela terra e pela preservação do meio ambiente. São identidades que se constroem na vida diária, na convivência com o rio, nas tradições festivas e religiosas, na reinvenção das culturas.

Entende-se assim que a identidade do ribeirinho se constrói na sua relação com o rio. O rio é espaço de identidade, de vida e de luta pela sobrevivência. Neste sentido diz-se que "[...] As direções das águas dos rios da Amazônia traçam os rumos de sua civilização." (ARAÚJO, 2003, p.36). Assim, é importante compreender que a educação está imbricada na dinâmica da vida cotidiana. Tudo é educação, pois é na relação concreta e simbólica que se reafirma os valores, o modo de vida e o sentimento de pertencimento ao lugar.

Entender que a idéia de identidade tem profunda ligação com a educação permite compreender que as particularidades regionais, o modo de ser e de viver do povo amazônida é o ponto de partida para se construir um projeto educacional democrático e emancipatório. Este projeto que pressupõe conceber o mundo a partir de diferentes experiências, crenças, saberes e tradições possibilitam dizer que a educação na sua totalidade mantém intrínseca relação com a identidade.

A educação amazônica se faz na expressão identitária e pode ser definida como construção histórica e sociocultural. Em outras palavras a identidade coletiva do povo amazônida nasce de um processo essencialmente educativo. Nasce de um

projeto de sociedade, fruto da luta do caboclo, dos povos da floresta e das águas que vivem em comunidades ribeirinhas, indígenas e assentamentos.

Esta relação entre educação e identidade é complexa e contraditória na medida em que apenas sinaliza possíveis movimentos e diálogos. Contudo há de se pensar que isto não esgota as concepções, os conflitos e as ações entre os diferentes grupos e etnias que compõem o mundo amazônico. Nessa dinâmica, criam-se e recriam-se novas identidades e processos educativos, implicando ora em dominação/segregação ora em autonomia/inclusão.

2.5 A Educação do Campo no Amazonas: Algumas Considerações

Bezerra (2003) ao tratar das políticas educacionais no Estado do Amazonas no período de 1987 a 1994²⁰ identificou que assim como acontece nos outros estados do país, o sistema escolar do Amazonas ainda não foi capaz de incorporar a grande demanda populacional que recebe. Este sistema segundo a autora não conseguiu manter o alunado e promovê-lo. Dessa maneira, um número significativo tem sido expulso da escola, persistindo o analfabetismo e professores não qualificados. Em linhas gerais, revela também em seu estudo a precariedade do ensino público, problemas de gestão do sistema resultando num quadro educacional caracterizado por muitos problemas e dificuldades. Afirma a autora que:

Em resumo , a situação precária do ensino público do Amazonas aqui exposta, não difere , no período examinado, da situação de outras unidades federadas. De modo geral ela reflete a própria crise política e socioeconômica no país (BEZERRA, 2003, p.95).

²⁰ Para aprofundamento no assunto ver BEZERRA, Aldenice Alves. A Escola Pública no Amazonas: as políticas de 1967 a 1994. Manaus: EDUA, 2003.

A conjuntura atual, a despeito dos projetos e programas governamentais implantados, ainda não produziu efeitos consistentes na qualidade do ensino tanto na área urbana quanto rural. Em síntese as condições educacionais do ensino no Amazonas não estão adequadas à realidade sócio-educacional. O quadro abaixo corrobora com esta postura na medida em que mostra o estado do Amazonas com o maior índice de distorção idade-série na zona rural da região norte, muito superior ao índice do Brasil.

Quadro 2

Índice de distorção idade-série no Ensino Fundamental por abrangência geográfica, localização rural, 2003

Abrangência Geográfica	Distorção idade-série
Brasil	49.6
Norte	59.2
Rondônia	42.6
Acre	60.1
Amazonas	65.2
Roraima	43.8
Pará	61.2
Amapá	50.7
Tocantins	53.3

Fonte: INEP/MEC, 2003.

O Relatório do Seminário da Educação do Campo da Região Norte²¹ que aconteceu em Manaus-AM no período de 15 a 17 de agosto de 2005. A realidade do

²¹ Neste seminário estiveram presentes 63 pessoas representantes do Poder Público e da Sociedade Civil dos 06 Estados da Região Norte. Os objetivos propostos para o seminário foram: a)- Propiciar a socialização de informações sobre a realidade educacional do campo na região contribuindo para que os agentes de desenvolvimento atuem de maneira crítica e propositiva nas políticas educacionais; b)- Aprofundar a concepção de educação do campo e das diretrizes operacionais para educação básica do campo aprovada pelo Conselho Nacional de educação; c)- Sugerir estratégias e instrumentos de

rural na região norte é marcado por muitos problemas educacionais como : falta de professores qualificados, distorção série-idade, má gestão das escolas, poucos recursos financeiros, rede física das escolas completamente sucateadas na sua maioria, evasão e reprovação escolar é elevados índices de analfabetismo, inclusive entre a população jovem. Estes problemas identificados ainda são desafios a serem superados no caso específico do Amazonas.

Com relação ao atendimento educacional das demandas existentes na área rural, estudos feitos revelam que o analfabetismo, precisa ser combatido de forma mais enérgica. O quadro 3 mostra dados referentes aos estados que compõe a região norte reforçando estas considerações.

A quantidade de escolas ainda é insuficiente, os professores estão desqualificados e os seus salários são muito baixos. As escolas dos assentamentos possuem uma dinâmica completamente diferente e apresenta uma realidade distinta, como já foi dito anteriormente. Nos assentamentos o acesso às escolas é dificultado pela falta de transporte escolar, submetendo as pessoas a caminharem por longas distâncias, além disto as estradas são precárias. Este cenário contraria a legislação educacional vigente para as escolas do campo.

Quadro 3

Abrangência Geográfica	15 anos ou mais	De 15 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	50 anos ou mais
Brasil	13.6	5	6.7	8	10.2	13.9	29.4
Norte	16.3	6.8	8.6	10.5	13.9	20.2	38.3
Rondônia	13	2.7	3.9	5.5	9.6	17.2	38.8
Acre	24.5	12.3	15.9	19.1	23	30.3	48.2
Amazonas	15.5	8	8.9	10.9	13.6	19.1	35.4

suporte a inserção da educação do campo nos processos de desenvolvimento dos territórios rurais; d)- Planejar as Oficinas Territoriais sobre a temática para a inserção e/ou ampliação do eixo aglutinador educação do campo nos Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) e nos projetos territoriais.

Roraima	13.5	3.5	5	7.1	11.2	19.3	40.3
Pará	16.8	7.3	9.4	11.3	14.6	20.5	36.8
Amapá	12.1	4	5.7	7.4	10.6	16.2	35.3
Tocantins	18.8	5.1	7.6	9.8	14.4	22.7	47.2

Taxa de analfabetismo por abrangência geográfica, faixa etária localização rural, 2000

Fonte: INEP/MEC, 2000.

Neste Seminário os representantes do Amazonas propuseram que fossem incorporados no caso específico do estado não somente a Educação do Campo mas também das águas e das florestas, considerando as diversidades regionais de acordo com suas realidades geográficas, o que propiciaria uma concepção diferente em relação aos processos educativos e traria melhorias para a realidade dos sujeitos envolvidos.

Dentre as experiências de educação do campo no Estado do Amazonas, embora haja outras iniciativas, é importante citar o trabalho das Universidades Federal do Amazonas e da Universidade Estadual do Amazonas que através de parcerias, principalmente como o PRONERA promovem programas de escolarização, de combate ao analfabetismo e de formação de educadores do campo.

Destaca-se também a Casa Familiar Rural do município de Boa Vista do Ramos que é uma iniciativa ligada a ARCAFAR-AM²² e a FETAGRI-AM que

²² A ARCAFAR é uma Associação regional que organiza o apoio no que se refere à Pedagogia da Alternância capacitando os monitores e os responsáveis das associações. A ARCAFAR tem a função de representar e de assessorar a implantação das CFR, nos municípios, a fim de que as comunidades assumam a decisão consciente e participativa de criar a CFR e minimizando o oportunismo e influências diversas.

trabalham com a Pedagogia da Alternância²³ num Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA²⁴). Segundo informações de membros da ARCAFAR-AM está em estudo a implantação de mais duas Casas Familiares Rurais, uma que está já bastante avançada é a do município de Parintins.

Em termos de contextualização, é importante destacar também o processo educativo que ocorre nos assentamentos do estado do Amazonas

Os nossos assentamentos do Amazonas em sua grande parte são assentamentos já antigos do INCRA²⁵, sobretudo na década de 70. Existem mais de 50 assentamentos no Amazonas, projetados ainda em décadas passadas. Podem ser considerados, embora passados muito tempo, projetos ainda em construção, pois não conseguiram alcançar a sustentabilidade econômica e social almejada, como uma boa parte dos assentamentos do Brasil.

O projeto do município de Apuí possui o maior número de assentados e já chegou a ser o maior da América Latina, mantendo até hoje o tamanho da área e o número de agricultores que foram assentados. A maioria dos assentados veio de outros lugares do país como o Sul e Nordeste. A minoria é do Amazonas.

O assentamento no Amazonas tem características próprias, neste sentido, a natureza e o homem amazônico pelas suas especificidades dão aos assentamentos

²³ A Pedagogia da Alternância é um processo formativo contínuo na descontinuidade de atividades e de espaços e tempos. Para que haja uma integração formativa nos diferentes espaços escola-família é necessário uma didática específica, com instrumentos metodológicos que ajudam a articular o tempo escola e o tempo sócio-profissional. A Pedagogia da Alternância alterna momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário. É um processo de ensino-aprendizagem que ocorre através do seguinte itinerário: casa-escola-casa. A Alternância é uma pedagogia que vai do concreto ao abstrato, que prioriza a experiência do aluno, que valoriza os conhecimentos existentes no meio, a formação desenvolvida a partir da realidade específica de cada jovem e a troca de experiências com os colegas, famílias, monitores e outros atores envolvidos.

²⁴ Centros Familiares de Formação por Alternância – é uma associação de famílias, pessoas e instituições que se unem para promover o Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Campo, através da formação dos adolescentes, jovens e suas famílias adotando a Pedagogia da Alternância.

²⁵ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é o órgão oficial do governo brasileiro responsável pela implementação da política de Reforma Agrária no país.

uma forma peculiar desde a relação com a floresta, o aspecto geográfico da área onde a pessoa se assenta deve ser levado em consideração, pois implica preparo da terra para plantio. Muitos assentados são ribeirinhos/pescadores, moradores da floresta, homens que convivem no seu dia-a-dia com as águas, com a floresta. No caso dos sujeitos amazônicos assentados estes se caracterizam notadamente pela sua identidade e cultura. Isto reflete em muito na sua maneira de produzir e se relacionar com a terra.

Outro argumento importante a ser colocado é a questão do território e sua formação cultural, pois o seu lugar e o seu modo de vida é determinante no conjunto das suas relações e no processo educativo como um todo.

A educação do campo é uma predominantemente uma educação camponesa no que diz respeito aos seus sujeitos. A legislação neste sentido contempla os diferentes sujeitos que moram nas áreas rurais.

Aprofundando mais esta discussão parece estranho para alguns, falar de camponeses na Amazônia, mas estudos importantes na região estão sendo produzidos e fazem menção ao camponês amazônico. Fraxe (2000, 2004) em suas pesquisas²⁶ identifica o trabalhador rural do campo como ribeirinhos, caboclos, agricultores familiares, pescadores, homens que vivem as margens dos rios, lagos e igarapés da Amazônia. A estes sujeitos sociais ela denomina metaforicamente como homens anfíbios e sociologicamente como camponeses.

Outro estudo de grande valia nesta direção é o trabalho recentemente publicado pelo Professor Antonio Carlos Witkoski intitulado Terras, florestas e águas de Trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Nesta obra, Witkoski (2007) utiliza a categoria camponês amazônico para se referir sociologicamente ao ribeirinho, ao seringueiro, ao quilombola, dentre outros sujeitos amazônicos que tem suas relações econômicas e culturais desenhados pelos elementos da terra, da floresta e das águas, onde vivem e trabalham com suas famílias.

²⁶ Para aprofundamento do assunto ver Fraxe, Therezinha J..P. Homens Anfíbios: Etnografia de um camponato das águas, Annablume, 2000. Ver também da mesma autora a obra Cultura Cabocla-Ribeirinha: Mitos, lendas e transculturalidade, Annablume, 2004.

CAPÍTULO III

APLICAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

...Então [o trabalhador] descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história

Paulo Freire

Nesta parte apresentamos o processo da pesquisa de campo, seus resultados e interpretações. A Educação do Campo no Estado do Amazonas é discutida pelos múltiplos olhares dos trabalhadores rurais que identificam dificuldades e desafios regionais.

O estudo se configurou, desde o início, como um intento de explicitação da política de educação do campo e seu correlato com o meio rural amazônico, especificamente no caso do Estado do Amazonas. As políticas públicas de educação do campo estão adequadas para garantir educação pública e de qualidade aos homens e mulheres que vivem no e do campo? Neste sentido, nossa análise caminhou no sentido de compreender a relação entre o que dizem os representantes dos trabalhadores rurais sobre as políticas públicas educacionais, seus olhares sobre a prática educativa e ela mesma enquanto intencionalidade política. Daí porque a importância de esclarecer as contradições que se apresentam entre os anseios dos trabalhadores e os resultados alcançados pelas políticas públicas de educação específicas para a área rural e a forma como ela se figura no conjunto da realidade amazônica.

3.1 Aplicação, Lócus e Características Metodológicas da Pesquisa

A Pesquisa de campo foi desenvolvida com uma amostra significativa dos dirigentes da FETAGRI-AM e representantes de STR's-AM da capital e dos demais municípios do estado. Através dos resultados identificou-se a problemática educacional nas áreas rurais e elementos empíricos que possibilitaram a compreensão das particularidades do objeto de estudo.

O universo da pesquisa de campo compreendeu a FETAGRI e os STR's de 19 municípios do estado perfazendo um total de 17 STR's, haja vista, que o STR de Manaus incorpora também os municípios de Careiro da Várzea e Iranduba.

No geral, foram entrevistados 23 representantes de trabalhadores, distribuídos da seguinte maneira: 7(sete) integrantes ativos da FETAGRI, sendo 4(quatro) homens e 3(três) mulheres. Dessa maneira, foram portanto, entrevistados todos os dirigentes em atividade da FETAGRI perfazendo um percentual de 57,14% de homens e 42,86% de mulheres. Estes dirigentes são procedentes dos municípios de Manaus (02 representantes), Novo Airão (02 representantes), Manaquiri (01 representante), Urucará (01 representante) e Lábrea (01 representante).

Foram entrevistados também 16 representantes dos STR's, sendo 13 homens (81,25%) e 3 mulheres (18,75%). Estes representantes são procedentes dos seguintes municípios: Alvarães (01 representante), Autazes(01 representante), Beruri(01 representante), Boa Vista do Ramos(01 representante), Careiro/Manaus/Iranduba(03 representantes), Codajás(01 representante), Itacoatiara(01 representante), Manacapuru(01 representante), Novo Aripuanã(01 representante), Parintins(02 representantes), Rio Preto da Eva(01 representante), Silves(01 representante) e Urucurituba(01 representante).

Ao todo foram consultados 17 STR's incluindo os que compõem a FETAGRI representando 39,53% dos 43 STR's existentes oficialmente no Estado do Amazonas. Do total de 23 entrevistados 7(30,44) eram dirigentes e 16(59,56) representantes da base da FETAGRI.

A pesquisa de campo constituiu-se basicamente de um roteiro de entrevista de 25 questões que foi aplicado a 23 sujeitos, sendo 7 dirigentes²⁷ da FETAGRI, que estão em atividade e 16 representantes²⁸ de STR's, que estão a frentes dos sindicatos.

A opção por trabalhadores e trabalhadoras que integram a direção e a base da FETAGRI-AM nasceu da preocupação pelo entendimento da concepção e experiências dos trabalhadores rurais, muitas vezes esquecidas ou silenciadas. A partir da experiência vivenciada pelos trabalhadores , seus olhares, anseios e preocupações e sobre as políticas da educação do campo, suas formas participativas no processo educacional e sócio-político.

A pesquisa de campo foi desenvolvida com os representantes e lideranças da FETAGRI englobando os dirigentes ativos, ex-dirigentes licenciados, sujeitos diretamente envolvidos com a problemática da educação do campo nos assentamentos do Amazonas e com larga experiência no movimento sindical organizado na luta por políticas públicas para o campo na região.

3.1.1 A FETAGRI: algumas aproximações e importância para os movimentos e escolas do campo

²⁷ O termo dirigente será utilizado para designar os integrantes da FETAGRI que estão em atividade na entidade.

²⁸ O termo representante será utilizado para designar os representantes dos STR's que participaram da pesquisa.

A FETAGRI-AM é uma entidade que congrega juridicamente sindicatos de trabalhadores rurais pertencentes aos diversos municípios do Estado do Amazonas. O total de sindicatos de trabalhadores rurais filiados a FETAGRI-AM é de 43 sindicatos.

A FETAGRI-AM é filiada a CUT e a CONTAG e participa a nível regional e nacional de lutas por políticas públicas em várias áreas, inclusive educação do campo.

A FETAGRI, organização sindical foco do estudo desta pesquisa, congrega sindicatos de trabalhadores rurais da maioria dos municípios do estado, que participam também de associações e conselhos comunitários, de escola, de conselhos municipais, associações de moradores e de pequenos agricultores; e os trabalhadores rurais encontram apoio e se organizam, também, no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que registra em seu cadastro 43 sindicatos filiados oficialmente à FETAGRI, que estão ativos (que contribuem financeiramente e participam das atividades cotidianas da entidade).

3.2 Desenhos dos materiais de pesquisa e instrumentos

3.2.1 Como foram construídos os roteiros de pesquisa

Desde o princípio buscou-se garantir flexibilidade ao planejamento da pesquisa para melhor entendimento das diversificadas nuances do problema e, ainda, para possibilitar uma análise relacional dos dados (Gil, 1994). Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista em profundidade por se

entender que esta técnica poderia revelar opiniões objetivas e valores subjetivos explícitos e não explícitos, verbais e não verbais dos informantes.

Para tanto, lançamos mão de um roteiro semi-aberto, como forma de garantir maior flexibilidade à entrevista, esta constituída por perguntas abertas, o que foi possível ter acesso a dados objetivos e subjetivos. O roteiro de entrevista acabou por converter-se em uma conversação direcionada , mas ao mesmo tempo flexível.

Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista em profundidade por se entender que esta técnica poderia revelar opiniões objetivas e valores subjetivos explícitos e não explícitos, verbais e não verbais dos informantes.

Para tanto, lançamos mão de um roteiro semi-aberto, como forma de garantir maior flexibilidade à entrevista, esta constituída por perguntas abertas, o que foi possível ter acesso a dados objetivos e subjetivos. O roteiro de entrevista acabou por converter-se em uma conversação direcionada , mas ao mesmo tempo flexível.

O roteiro foi composto por 4 grandes eixos. No primeiro eixo as perguntas foram direcionadas com a perspectiva de esclarecer as questões conceituais e explicitação da concepção de educação do campo no meio rural amazônico a partir do olhar focal dos representantes sindicais.

Com o segundo eixo a intenção foi colher as experiências educativas dos trabalhadores inseridos no movimento sindical e como mecanismo de explicitação das questões de ordem operacional sobre educação no meio rural, buscando estabelecer uma relação comparativa entre o a concepção e a prática sócio-política da FETAGRI e, ainda, compreender as opiniões dos sujeitos da pesquisa sobre a política nacional no oferecimento da educação do trabalhador.

Através do terceiro eixo procurou-se compreender a situação educacional a partir do diagnóstico da problemática educacional na perspectiva dos trabalhadores rurais. Considera-se que esse eixo é central para a indicação da importância política da organização do movimento sindical como processo fomentador da conscientização, da organização e da participação política dos trabalhadores nos fóruns de decisão.

No quarto eixo buscou-se entender as expectativas dos trabalhadores em relação às políticas públicas por educação do campo, um prognóstico em relação à educação do campo e explicitar as expectativas do movimento sindical organizado.

No quarto eixo buscou-se entender as expectativas dos trabalhadores em relação às políticas públicas por educação do campo, um prognóstico em relação à educação do campo e explicitar as expectativas do movimento sindical organizado.

O primeiro contato estabelecido com a realidade educacional do estado do Amazonas se deu pela minha visita em municípios que possuem áreas de assentamento a saber: Manacapuru, Itacoatiara, Rio Preto da Eva e Manicoré mediante contato com os educadores do campo, coordenadores, educadores e alunos do PRONERA, técnicos do INCRA, Professores e Estudantes universitários ligados a UFAM e a UEA. Vale dizer que, a princípio, as primeiras entrevistas com os representantes de STR's seriam em caráter experimental mas, em função da riqueza dos dados e das dificuldades de acesso e contato com a comunidade e com os próprios trabalhadores se concluiu por incorporar essas entrevistas no conjunto das informações.

O acesso às áreas de assentamento foi dificultado por conta da localização geográfica e pela precariedade do transporte local. Para a realização das entrevistas com os dirigentes da FETAGRI e representantes de STR's da base, tivemos que

visitar comunidades, municípios, participar de reuniões, assembléias, encontros e intensificar nossas visitas na sede da FETAGRI, local onde aconteceram a maioria das entrevistas que foram articuladas quando da visita dos líderes na capital ou quando da passagem destes para eventos nacionais e regionais.

Some-se a essas dificuldades o estilo de vida dos representantes, sempre envolvidos com questões de defesa dos direitos dos trabalhadores rurais e seus compromissos com a agenda sindical e inserção como lideranças nas comunidades rurais. Os trabalhadores rurais possuem rotinas muito particulares, rotinas essas que vão sendo construídas em torno das atividades do campo, do ciclo agrícola e da agenda de trabalho, como sindicalista. Ao contrário do que se poderia supor, os sindicalistas não mudaram suas rotinas em função das entrevistas.

Por conta disso, foi necessário encontrar brechas entre uma atividade e outra: entre uma reunião e o almoço ou jantar, entre o café da manhã e os compromissos da entidade e assim por diante. Foi possível entrevistar todos os 7(sete) dirigentes que compõe a direção atual e que participam ativamente da entidade e por isso estão sempre se deslocando para comunidades e municípios sem o devido aporte nos deslocamentos, que muitas vezes levam semanas. Por essa razão, a saída encontrada foi agendar com os entrevistados, quando da sua passagem pela sede da FETAGRI que funciona com centro de articulação e estadia para muitos. Devido as dificuldades de deslocamento pra as áreas de assentamento e pela experiência em outras regiões optou-se por entrevistar trabalhadores rurais que fossem com mais freqüência ao centro urbano de Manaus, capital do estado do Amazonas para resolver questões no sindicato ou ainda pelo fato de terem parentes com residência fixa na zona urbana.

Apesar desses cuidados tomados, foi difícil encontrar trabalhadores com disponibilidade para uma entrevista, não por falta de vontade, mas porque a vida imediata corre e as necessidades urgem. Foi preciso três meses para concluir as entrevistas com os dirigentes da FETAGRI. Por todas essas dificuldades que se apresentaram e pela necessidade de se equiparar o número de sujeitos entrevistados tanto na Direção da FETAGRI quanto na base do movimento, decidiu-se por entrevistar 16 representantes de trabalhadores rurais que não fazem parte da direção atual para comparar visões e experiências, também de um universo de 41 STR's oficialmente constituídos e reconhecidos legalmente pela FETAGRI.

Em resumo, entrevistou-se 23 representantes de trabalhadores, dentre esses 6 (seis) mulheres e 14(catorze) homens. Não houve intencionalidade em priorizar sujeitos do sexo masculino; os problemas acima apontados acabaram, também, por definir esse quadro. Além disso, nas duas frentes que participaram da pesquisa havia predominância de homens.

De outra feita, a presença maior de homens a frente de entidades é um fato que revela muitos aspectos das relações sociais de gênero e a divisão social do trabalho nas comunidades rurais. É comum que as mulheres se encarreguem das atividades domésticas enquanto aos homens cabe garantir o sustento familiar. Embora essa divisão reflita as diferenças de possibilidades de acesso à educação entre homens e mulheres, no cotidiano ela é mais formal que prática, visto que as mulheres além de manter a vida cotidiana funcionando quando lhes sobra tempo contribuem nas atividades da lavoura. Confrontando-se a este quadro predominante a FETAGRI é um bom exemplo de que as mulheres estão quebrando tabus e preconceitos, este fato se revela por exemplo no fato da FETAGRI ser liderada por

uma mulher trabalhadora rural e mãe de família. Isso aponta novos caminhos decorrentes de uma visão menos sexista e mais democrática e participativa.

De forma geral pode-se considerar que todos os entrevistados são trabalhadores rurais. A maioria nasceu na roça, são filhos de agricultores e iniciaram ainda criança nas atividades da lavoura e, a grande maioria ainda desenvolve atividades na lavoura.

Quanto a participação atual nos sindicatos e na federação os dados se apresentam da seguinte forma: nos STR's pesquisados todos os 16 (dezesesseis) trabalhadores entrevistados participam na comunidade, ainda que para alguns essa participação seja mais efetiva que para outros. Quanto a FETAGRI, todos os trabalhadores dessa federação desenvolve qualquer tipo de participação na comunidade. Todavia, para alguns a participação é mais intensa no sindicato e para outros na comunidade; para outros, ainda, a participação é eventual tanto na comunidade quanto no sindicato.

A faixa etária dos trabalhadores varia entre 20 (vinte) e 65 (sessenta e cinco) anos de idade.

A pesquisa foi realizada em Manaus, na capital do Estado do Amazonas. Manaus é o maior município do estado do Amazonas para onde afluem milhares de trabalhadores e trabalhadoras do campo, expulsos de seu lugar de origem por falta de políticas públicas como emprego, habitação, agricultura, saúde e educação. Manaus atrai também muitos imigrantes de outras regiões do Brasil, por causa dos milhares de empregos diretos e indiretos gerados pelo Pólo Industrial. Manaus, devido os inúmeros incentivos fiscais atrai principalmente investimentos de empresas multinacionais que contribui significativamente para o crescimento econômico do estado, mas por outro lado, de forma paradoxal, possui problemas

comuns aos milhares de municípios do Brasil, e que tem a singularidade de possuir uma sociedade civil inquieta, atuante, embora atravessada pelas fragilidades e pelas contradições características de toda a sociedade civil brasileira.

A investigação foi conduzida a partir de um levantamento documental que consistiu em estudos sobre as cartilhas, anais, documentos, atas e relatórios. Em seguida foi feita uma observações e visitas na FETAGRI por seis meses na tentativa de verificar o cotidiano do sindicalista, suas ações e relações com a comunidade, órgãos parceiros e base. Foram realizadas 23 entrevistas com sindicalistas, foram ouvidas lideranças comunitárias (não-sindicais), sócios das associações, professores universitários que estão ligados a projetos educacionais nos assentamentos, foram ouvidos moradores dos assentamentos, conselheiros fiscais, associação de mulheres e professores de áreas de assentamentos com o intuito de conhecer a problemática educacional a partir de vários olhares, contudo contabilizou-se para efeito de análise quantitativa e qualitativa somente as entrevistas formais com 7 dirigentes em atividade na FETAGRI e 16 representantes de STR'S que compõe a base da FEDERAÇÃO.

A observação fez-se com base em encontros de formação política, encontro regional de educadores do campo, conferências regionais, conferências nacionais de educação do campo, assembléias, reuniões, manifestações políticas, além das entrevistas e das conversas informais – sempre ricas fontes de informação.

Para aprofundamento da análise, a observação desenvolveu-se a partir do acompanhamento sistemático da Federação de Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Estado do Amazonas (FETAGRI),cujas lutas consolidaram algumas conquistas num percurso de cerca de 32 anos. Outros Sindicatos de Trabalhadores que não compõe a direção atual da Fetagri foram observados, porém, com

acompanhamento menos sistemático. Vali-me, também, de atas de conselhos, reuniões e de artigos de periódicos para o levantamento de dados.

O estudo procurou movimentar conceitos que permitissem compreender a experiência participativa dos trabalhadores e trabalhadoras rurais no sentido da construção da Política Pública de Educação do Campo esfera pública, considerando a cultura política brasileira autoritária, atravessada por ambigüidades e ambivalências e pelo clientelismo, e caracterizada pela cordialidade, segundo os termos de Sérgio Buarque de Holanda (1984). Assim, procurou-se articular teórica e empiricamente conceitos como educação, campo, educação do campo, política pública, homem do campo, experiência e senso comum, cotidiano, cidadania, democracia e direitos.

Não pretendo, com base neste estudo, generalizar afirmações sobre a educação uma, dentre centenas que estão sendo vividas pelos povos do campo na Amazônia , capaz de revelar aspectos singulares e aspectos que se repetem e, assim, contribuir, em alguma medida, para a ampliação do conhecimento que se vem produzindo sobre a política de educação do campo na região amazônica, em especial no Estado do Amazonas.

3.3 Análise e Interpretação dos Resultados

3.3.1 Aspectos Conceituais

3.3.1.1 Entendimento Conceitual de Educação

A pesquisa de campo se estrutura como já foi dito anteriormente em quatro eixos. O primeiro eixo contempla os aspectos conceituais, que são de suma importância para a explicitação da problemática deste estudo.

Ao serem perguntados sobre qual conceito tinham de educação, muitos depoimentos revelaram elementos teóricos e empíricos que se mesclam no olhar do trabalhador que constrói sua base formação na maioria das vezes na própria inserção ativa e concreta da dinâmica da vida social, política e cultural, sem necessariamente ser um saber polido pela escolarização formal, mas sim criado no calor das lutas e no espírito da resistência do movimento social. Portanto em nível de esclarecimento, este elemento conceitual de que estamos falando não se refere a idéias ou aprendizados engessados necessariamente em teorias, mas sim no aprendizado do cotidiano e na capacidade reflexiva dos sujeitos da pesquisa.

Na tabela 01 emerge uma visão conceitual de educação alicerçada fundamentalmente em duas perspectivas, uma que define como escolar toda a educação e outra que revela a educação para além dos muros da escola.

Fica claro na análise das entrevistas que os trabalhadores inquiridos aderem a uma base conceitual progressista de educação, colocando-a como um processo de aprendizagem multidimensional capaz de formar o homem com um ser integral. Nesta perspectiva de entendimento 73,91% dos entrevistados foram incisivos e seguros nas suas construções conceituais a respeito deste item.

Tabela 1
Entendimento Conceitual de Educação

	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Muito Bom	2	28,57%	8	50,00%	10	43,48%
Bom	3	42,86%	4	25,00%	7	30,43%
Razoável	2	28,57%	3	18,75%	5	21,74%
Sofrível	0	0,00%	1	6,25%	1	4,35%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

Não se pode dizer que há um entendimento conceitual único entre os dirigentes e representantes, porém a maioria dos entrevistados apresentaram uma concepção crítica sobre a educação. Revelavam em muitos momentos que os interesses são, ao mesmo tempo, comuns e individuais. Isto é compreensivo já que, embora haja um pressuposto de unidade e pertencimento social, cada trabalhador e cada trabalhadora possuem sua própria concepção de educação e compartilham de um projeto idealizado pela categoria.

Há que dizer ainda que os conceitos desenhados pelos entrevistados são diversificados e, até mesmo, divergentes. A tabela 01 não faz senão espelhar esta tendência de apreciação conceitual. No âmbito individual, porém alguns entrevistados não conseguiram definir claramente o conceito de educação a não ser numa perspectiva de questionamento sobre a educação que conhecem ou pôr em cheque a educação escolar que é ofertada ou a sua ausência. Isto sem dúvida, reflete a negação dos direitos sociais e educacionais, que historicamente vitimou os trabalhadores rurais.

Todavia, ao sabor desta questão, quando perguntados sobre qual o entendimento conceitual deles sobre educação os trabalhadores responderam:

[...] nós entendemos por educação não só aquela questão da *educação formal* (grifo nosso), mas educação que possa exatamente não só aprender a ler, a escrever, tem a questão do analfabetismo, e de trabalhar pra zerar isso, mas tem também as condições de participar da elevação da escolaridade, e ter também condições de se profissionalizar. Acho que isso aí é que faz com que a educação voltada pro trabalhador rural, da agricultura possa ter esse acesso a esse tipo de educação. Com que eu possa permanecer no campo, trabalhando no campo, produzindo o seu próprio alimento e o excedente poder comercializar no mercado local, na casa do consumidor. E se sentir bem no seu local de trabalho. Que possa realmente gostar do seu local de trabalho, não ter necessidade de abandoná-lo para outros municípios à procura de emprego. Uma vez que ele não é preparado para exercer atividade profissional no meio urbano. Por isso que nós entendemos que a educação para o agricultor tem que ser nessa visão, de ele poder continuar trabalhando permanecendo no seu habitat. E a partir daí, não só a parte de produção, mas também a questão da cultura, do lazer, do esporte, de que ele possa estar ali participando tendo acesso a esse tipo de cultura. Nós entendemos que educação para o homem do campo, para o agricultor, ribeirinho, tem que estar lá no seu dia-a-dia, no seu trabalho. (Representante 11)

Os elementos desse longo depoimento, no nosso entender vêm caracterizar uma ruptura com o ideário de educação presente na maioria das políticas públicas de educação, no qual o ponto de partida é uma visão centrada na escolarização do trabalhador, sem contudo considerar suas múltiplas necessidades locais, a natureza do lugar e suas particularidades concretas. O depoimento transcrito aponta contradições no atendimento educacional do homem que vive no campo e que produz muito mais do que alimentos, mas também idéias e conhecimentos que merecem ser valorizados e tomados como parâmetro para as políticas públicas em várias áreas.

Outro aspecto relevante presente neste depoimento é a relação trabalho e educação, pois se verifica uma total falta de articulação entre essas dimensões, pois a escola tem predominantemente trabalhado conteúdos como um fim em si mesmo, não tendo a capacidade de dialogar coerentemente com o sistema produtivo, a despeito da lei de diretrizes e bases da educação nacional e das diretrizes operacionais para as escolas do campo. A escola como está (des)organizada no meio rural ainda não foi capaz de superar a lógica reprodutivista de conteúdos e

implantar um processo de formação democrático, participativo e articulado com os outros setores que promoveriam as mudanças qualitativas na maneira de fazer educação, ainda que se saiba que somente a educação não seria capaz de mudar a vida do homem do campo, contudo sem ela a transformação não seria possível, pois sem tomada de consciência social, nenhuma mudança seria verdadeiramente emancipatória e avançada.

A educação tem que ser diferenciada (grifo nosso) e que leve o entendimento dos alunos do interior, um entendimento aberto para que não tenha desistência, porque a maioria das aulas que é aplicada hoje tem levado os alunos a desistência, são poucos os alunos que dão continuidade, os alunos do campo não tem estímulo, o estímulo que eles tem é de sair do campo para a cidade, não é aquele estímulo de ficar, de ficar na sua terra, de cuidar do trabalho deles e ficar dentro da seu município. (Dirigente A)

Este outro depoimento relaciona-se com o anterior e sugere que a educação do campo contemple seus múltiplos aspectos culturais, responda as necessidades da comunidade e permita ao homem do campo a sua realização. A educação deve ser pensada como uma estratégia para manter o homem junto a seu lugar de origem, convivendo com família e garanta seu modo de viver, sem precisar ser expulso do campo para a cidade em busca de emprego. Uma educação diferenciada para os trabalhadores rurais sem dúvida aumentaria as oportunidades. Contudo, a insuficiência de educação formal e de trabalho no campo se constituiu como uma preocupação relevante dos representantes dos trabalhadores rurais. O depoimento a seguir reforça estas considerações.

Olha, a concepção de educação que a gente sempre questiona, nós do movimento sindical, é que infelizmente, a educação que os governos dão prioridade é a educação no meio urbano, e esquece da educação no meio rural. (Representante 8)

Fica claro então, nas falas acima que os trabalhadores concebem a educação como um processo formativo que pode ocorrer não somente nos espaços convencionais, mas principalmente na luta sindical e no movimento social. Depreende-se disso, que a escolaridade aparece como um ponto importante, mas deve ser acompanhado de uma percepção crítica dos problemas da sociedade, uma formação para o trabalho, mas também uma preparação para a cidadania, pela conquista de uma consciência política da situação histórica em que se encontram. Implica em reconhecer a condição de alienação a qual estão submetidos, ou ainda, ter condições de se profissionalizar para participar ativamente da vida econômica do país com autonomia.

Uma das conclusões a que se pode chegar neste momento é que uma parte significativa dos entrevistados identificou uma mudança na concepção de educação, que faz uma ruptura radical com a educação bancária²⁹, a qual por sua vez reproduz o esquema clássico tradicional de escola e de formação.

3.3.1.2 Entendimento Conceitual de Campo

De acordo com a visão dos entrevistados sobre o conceito de campo foi muito importante para se compreender a problemática do estudo, tendo em vista a forma subjetiva e coletiva como vêem o campo. No dizer da maioria dos entrevistados o campo não se reduz apenas a um espaço geográfico, mas é campo de luta e de construção de identidades.

Os conceitos construídos pelos entrevistados expressam uma realidade que é complexa e diversificada na qual a vinculação com o campo não se dá apenas pelo

²⁹ Educação a partir de uma visão conservadora e reprodutivista que predominou e ainda tem forte influência no sistema escolar brasileiro.

fato de morar no lugar ,mas de pertencimento ao meio. Nesta perspectiva é importante refletir sobre a fala deste trabalhador:

É onde os trabalhadores vivem, trabalham e produzem (grifo nosso) a sua agricultura tanto na parte de legumes como na parte pecuária. Nós temos municípios hoje que são produtores de leite, são produtores de queijo e hoje são produtores de hortaliças. O campo hoje é eles terem a terra, é ter lugar. Porque a maioria dos companheiros não pode nem dizer que a terra é deles. Porque eles trabalham agregados, não são livres. (Representante 6)

A idéia contida neste depoimento não é tão simples quanto possa aparentar, o campo para este trabalhador é espaço não só físico mas essencialmente é o lugar onde ele vive, trabalha e produz, mas não em qualquer condição, deve ser em condições de igualdade e liberdade e não de dominação e opressão. O campo não fica restrito apenas ao conceito de ruralidade, mas sim de organização social e emancipação política dos trabalhadores.

A tabela 2 mostra uma apreciação dos conceitos sobre o campo na concepção dos entrevistados. Conhecer a visão de campo cunhada pelos entrevistados foi imprescindível para aprioristicamente conhecer qual a concepção de campo que se aplica no contexto amazônico, com foco no estado do Amazonas. É importante ressaltar que esta questão foi essencial para se criar elementos concretos para se ter uma compreensão mais local da discussão sobre educação do campo em contexto amazônico.

Tabela 2
Entendimento Conceitual de Campo

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Muito Bom	4	57,14%	10	62,50%	14	60,87%
Bom	3	42,86%	2	12,50%	5	21,74%
Razoável	0	0,00%	4	25,00%	4	17,39%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

A partir dos dados apresentados na tabela 2 verificou-se que a maioria dos depoimentos foram satisfatórios e evidenciaram uma compreensão mais próxima do entendimento do movimento social a nível nacional que concebem o campo como um espaço pluriativo e ligado a múltiplas culturas.

Constatou-se também, que o campo assume significados diferentes nos depoimentos dos entrevistados, porém é possível encontrar um núcleo comum conceptual, que emerge principalmente a partir da convivência com trabalhadores procedentes de vários lugares da região e que habitam espaços geográficos, muitas vezes distintos e múltiplos processos culturais e étnicos.

Partindo do exposto, vale a pena citar algumas falas no sentido de alargar esta compreensão:

O campo é dimensionado de várias formas, tem o campo aberto, pelado como se fala no sul, e nos trabalhamos o campo como assim como uma zona rural, mas quando o contexto é nacional temos que englobar tudo como educação do campo.(Dirigente A)

Este depoimento distingue basicamente duas visões de campo, uma decorrente da visão do Sul do Brasil que é predominante e outra que carrega elementos mais regionais e traz consigo traços identitários do modo de viver amazônico. No entanto, é importante ressaltar que estas visões não são

antagônicas, mas complementares. A idéia de considerar o campo como zona rural foi muito utilizada pelos entrevistados, porém foram revelados elementos próprios do espaço geográfico local, da natureza e da cultura amazônica. Neste sentido a fala a seguir é reveladora de significados:

É o espaço rural, nós entendemos que aqui nós temos o trabalhador ribeirinho, companheiros trabalhadores que moram na beira dos rios, dos nossos grandes rios que nós temos aqui, e o pessoal que trabalha na floresta né, e o pessoal hoje que está trabalhando nos assentamentos de reforma agrária são esse pessoal. (Representante 11)

O campo para este representante é o lugar determinado geograficamente que abriga o ribeirinho³⁰, que dependem dos rios³¹ para sua subsistência, acolhe também a idéia dos homens extrativistas³² que vivem na floresta e todos aqueles que moram nos assentamentos.

Por outro lado, outros depoimentos concebem o campo também e principalmente como base, ou seja um espaço de atuação política e de relações concretas. O campo é visto como lugar e território, como zona rural, como campo de trabalho e de atuação. Neste sentido, “para nós, agricultores, nosso campo é o nosso roçado, é a nossa base da nossa produção, da nossa atuação, da atividade. Porque o campo está dentro da agricultura familiar”. (Representante 10)

3.3.1.3 Descrição do Campo na Região Amazônica: Particularidades Espaciais

Ao serem desafiados a descreverem o campo na Região Amazônica e quais seriam estas particularidades os entrevistados em sua maioria identificaram a idéia

³⁰ O termo designa as pessoas que moram às margens dos rios e formam comunidades ribeirinhas.

³¹ Os rios constituem fonte de vida para o homem amazônico. Em função deles se estabeleceram conquistas, povoamentos e modos de vida.

³² Extrativistas são pessoas e comunidades, com suas especificidades culturais, cuja produção de riquezas para o seu desenvolvimento tem por base a coleta de produtos de fontes naturais, como as matas, capoeiras, rios, igarapés, lagos, várzeas, manguezais, igapós, dentre outros.

de campo na região amazônica, em especial no Amazonas, como um lugar caracterizado por especificidades locais reforçando uma das hipóteses desta pesquisa, que se funda numa concepção amazônica de campo tanto do ponto de vista geográfico, quanto nas suas feições sociocultural, diferente da região sul e centro oeste, uma visão que se funda na cultura e geografia do lugar, mas também na idéia de pertencimento ao mundo e a natureza amazônica. As políticas de educação do campo atuais, embora avancem em muitos aspectos, ainda não foram capazes de conceber a realidade amazônica na sua totalidade compreendendo suas diferenças.

Tabela 3

Descrição e Particularidades do Campo na Região Amazônica

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Muito Bom	5	71,43%	7	43,75%	12	52,17%
Bom	2	28,57%	2	12,50%	4	17,39%
Razoável	0	0,00%	4	25,00%	4	17,39%
Sofrível	0	0,00%	3	18,75%	3	13,04%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

A tabela 03 destaca que 71, 43% dos dirigentes e 43,75% dos representantes entrevistados conseguiram responder muito bem esta questão. Para ilustrar ainda mais, é válido destacar alguns depoimentos:

[...] nós amazônidas, nós vivemos numa área que eu chamo de área extrativista, nós vivemos o momento da borracha, da castanha e com isso o campo virou pra nós assim um território protegido por florestas, onde *nós amamos a floresta e queremos bem a floresta*³³ (grifo nosso) , que é a nossa vida, é nossa irmã, é nossa mãe, produz vários frutos, produz alimentação pra todos nós e a visão de isso tudo é que nós nos enquadrámos num processo, que é aquele processo antigo, um processo de que nós vamos produzir o essencial pra nós, o que os nossos pais,

³³ Observa-se neste depoimento a idéia de florestania , que é o sentimento de pertencer à floresta e ser responsável pela sua conservação; conjunto de valores éticos, conceitos e comportamentos apreendidos na convivência com a floresta; direitos dos seres vivos habitantes da floresta, direitos da floresta compreendida como um ser vivo; noção equivalente à de cidadania, porém aplicada as populações da floresta.

nossos avós nos ensinaram que tem perpassado de geração pra geração[...] (Dirigente B)

O campo na questão da região amazônica são os companheiros e companheiras ribeirinhos, os moradores tradicionais que moram nas áreas rurais e também tem os agricultores familiares que estão fora da área urbana, e estão na área rural, mas propriamente dito são os produtores, os agricultores tradicionais da nossa região. (Dirigente G)

O campo, portanto, aparece nos depoimentos citados como um espaço que acolhe os ribeirinhos, os extrativistas, aos assentados, os acampados, os agricultores familiares e as populações dita tradicionais. Outra característica marcante presente na fala dos pesquisados é a idéia de campo associada a atividade produtiva, ao roçado e as plantações. Estas considerações pode ser observada nos depoimentos seguintes:

O que vêm na minha cabeça quando fala de campo é uma plantação de mandioca, uma criação pequena de gado, de porco ou galinha, qualquer coisa, plantação de banana que é o que agente vê aqui no Estado do Amazonas o que mais produz é farinha. Então eles plantam bastante banana e mandioca que são os dois objetos mais plantados no Estado do Amazonas. (Dirigente F)

Ele é diferente, mesmo porque, a nossa dimensão geográfica é muito intensa. Por exemplo, o campo da região nordeste é totalmente diferente da região norte. Lá eles andam mais de carro, de bicicleta, e a nossa região é mais de barco. Porque se não tiver sua canoa para se transportar você não chega no seu roçado, então o campo é totalmente complexo. (Dirigente C)

Portanto, a pesquisa evidencia que há no campo não só uma diversidade de atividades, mas também de sujeitos. E os processos educacionais precisam resgatar a identidade e a cultura destes sujeitos. Por isso se fala em povos do campo.

3.3.1.4 Entendimento Conceitual de Assentamento e Especificidades Amazônicas

A tabela 4 mostra o resultado dos conceitos elaborados pelos pesquisados sobre assentamento e suas descrições sobre as peculiaridades no contexto do Amazonas. Observando a tabela verifica-se que no geral apenas 34,78% conseguiu

fazer uma conceituação bem elaborada sobre o assunto e 30,43% fez uma boa conceituação. A partir das entrevistas desenvolvidas se constatou dificuldades e limitações para conceituarem o objeto em foco. Percebeu-se uma falta de consistência na elaboração conceitual.

Tabela 4
Entendimento Conceitual de Assentamento e Especificidades Amazônicas

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Muito Bom	2	28,57%	6	37,50%	8	34,78%
Bom	4	57,14%	3	18,75%	7	30,43%
Razoável	1	14,29%	6	37,50%	7	30,43%
Sufrível	0	0,00%	1	6,25%	1	4,35%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

Perguntados sobre o que é um assentamento, o dirigente A respondeu firmemente que seria “um retorno do agricultor a raiz”. Tal consideração chamou a atenção pelo fato de que uma grande maioria das pessoas que vão para os assentamentos, na verdade foram vítimas do êxodo rural e vêm nesta política de reforma agrária uma possibilidade de garantir um espaço para produzir e resgatar sua cidadania negada. Outras considerações foram voltadas para os aspectos amazônicos dos assentamentos. Neste sentido destacou-se o seguinte depoimento:

Os nossos assentamentos são assentamentos já antigos do INCRA né, observamos que existem mais de 50 assentamentos no Amazonas mas que foram projetados ainda nas décadas passadas , nós achamos que precisariam ser até modificados, dentro dessa nova visão da questão ambiental, hoje os assentamentos que estão sendo projetados, discutidos e implantados pelo INCRA estão obedecendo essa questão do meio ambiente e da ecologia, eles estão criando projetos extrativistas, e PDS- Projeto de Desenvolvimento Sustentável-, é voltado mas para essa questão da sustentabilidade, respeitando o meio ambiente, respeitando os animais silvestres, enfim o próprio ser humano dessa água, desse espaço físico, da terra e dos animais. Estamos discutindo essa nova visão de assentamento fundada na questão da ecologia. Então as RESEX e as RDS são as propostas mais interessantes para o Amazonas, onde o agricultor possa está lá trabalhando e preservando mas dentro dessa nova concepção de que é melhor manter a floresta em pé, do que derrubá-la ou queimá-la. Os

assentamentos são projetos ainda em construção....que não conseguimos ter a sustentabilidade econômica, social pra eles conseguir viver daquilo ali. Isto está sendo trabalhado ainda. E nosso entendimento da Federação é está discutindo com o INCRA...essa proposta do assentamento pro qual ele foi projetado...O projeto do Apuí é que tem o maior número de assentados. O Projeto do Apuí chegou a ser o maior da América Latina né e até agora ele ainda mantém o tamanho da área e o número de agricultores que foram assentados....Esses assentados vieram de outros lugares do país como o Nordeste, a maioria veio do Sul do país, 98% das pessoas que vivem lá são de fora, a minoria é amazonense.(Representante 11).

A fala acima expressa com veemência as opiniões de vários dos entrevistados com relação aos assentamentos no Amazonas. Segundo os entrevistados os assentamentos devem ser auto-sustentáveis respeitando a natureza e a cultura do lugar. A esse respeito enfatizam as reservas extrativistas (RESEX³⁴) e as reservas de desenvolvimento sustentável(RDS) como estratégias viáveis para o desenvolvimento local e adequadas as populações do campo e da floresta³⁵ na região amazônica.

Outra consideração diz respeito ao fato de que a maioria dos entrevistados afirmam que a visão de assentamento implica na compreensão do que se entende por campo na região amazônica. As opiniões apontam que o conceito de campo, na questão de está situado na região Amazônica reflete muito a realidade do Sul e Centro-Oeste, mas estas áreas segundo os trabalhadores entrevistados estão fora da realidade do estado do Amazonas. Alguns entrevistados tratam muito dentro do movimento sindical com a idéia de comunidades tradicionais³⁶, que é uma

³⁴ Reserva Extrativista na linguagem corrente corresponde a unidade de conservação de uso sustentável, habitada por populações que utilizam os recursos naturais como meios de produção e renda familiar em manejo.

³⁵ Segundo o entendimento da CONTAG as populações do campo e da floresta são povos e comunidades que têm seus modos de vida e reprodução social relacionados predominantemente com o campo, a floresta, os ambientes aquáticos, a agropecuária e o extrativismo, entre elas: camponeses; agricultores e familiares; trabalhadores rurais assalariados e temporários que residam ou não no campo; trabalhadores rurais assentados e acampados; comunidades de quilombos; populações que habitam ou usam reservas extrativistas; populações ribeirinhas; populações atingidas por barragens; outras comunidades tradicionais.

³⁶ Comunidades ou povos tradicionais são grupos culturalmente diferenciados que se reconhecem como tradicionais, possuem formas próprias de organização social, e ocupam e utilizam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos e inovações práticas gerados e transmitidos pela tradição.

denominação voltada para identificar que a região Amazônica tem especificidades e principalmente características diferentes de outras regiões. Nesta linha de reflexão o depoimento a seguir reafirma as assertivas anteriores:

Então nós vemos que na questão de assentamento, por exemplo, no meu município, nós temos o assentamento “_” e o assentamento “_” e são projetos completamente diferentes e que não atendem a realidade. Porque são pessoas que foram assentadas, pessoas que eram pedreiros, carpinteiros, eletricitas, pessoas de outros Estados. E quando vieram e se depararam com a realidade, é completamente diferente. E a questão de assentamento hoje no Amazonas é um problema muito sério. Na verdade não se tomou nenhuma solução para a questão agrícola, e sim o problema porque as pessoas têm características e uma formação completamente diferentes e hoje o Estado não está preparado para essa realidade. Eu vejo na questão de RDS, muitas vezes ela é uma proposta do governo. Sempre para combater a grilagem da terra, o desmatamento, a exploração de madeira ilegal, mas que na verdade ela se torna uma solução para preservar a Amazônia, mas que na verdade muitas das vezes não traz resultados esperados pelas populações que habitam aquela região. Isso faz com que aquela reserva que foi criada, se torne um instrumento de proteção da Amazônia e não a solução para as pessoas que vivem lá naquela região. Isso faz com que as pessoas que estão ali sofram. Porque muitas vezes o governo demora a realizar a gestão dessas reservas. Isso muitas das vezes não é a solução. Simplesmente ela inclusive ela passa a criar transtornos para a população. Porque as comunidades ficam à mercê dos governos, esperando que o governo resolva os problemas delas e acabam não resolvendo. Não ter organização de base. E isso simplesmente cria o transtorno. Então nós vemos hoje as reservas, as RESEX's e as RDS's na verdade tem um projeto de tentar proteger a floresta amazônica contra a exploração ilegal dos recursos naturais da Amazônia. (Representante 7)

Constatou através deste rico depoimento que até por uma questão de ver a diferença, a maioria das ações voltadas para a região Amazônica tem o mesmo objetivo de outras regiões, não se vê a diferença. Os projetos educacionais não são específicos e aqui a realidade é completamente diferente, são valores completamente diferentes e por isso mesmo merecem um tratamento diferenciado.

3.3.1.5 Entendimento Conceitual de Educação do Campo

Conhecer o que significava conceitualmente a educação do campo na ótica de dirigentes e representantes de trabalhadores constituiu um eixo fundamental para a explicitação dos objetivos desta pesquisa.

Ao analisar a referida questão buscou-se conhecer se os sujeitos da pesquisa estavam familiarizados com esta temática e a discussão de sua problemática no contexto amazônico. A partir dos dados coletados nas entrevistas foi possível identificar que alguns entrevistados usavam o termo educação do campo como sinônimo de educação rural, não fazendo distinção entre ambas, ainda que falassem de uma educação centrada na realidade dos homens e mulheres do campo.

Tabela 5

Entendimento Conceitual de Educação do Campo

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Muito Bom	4	57,14%	6	37,50%	10	43,48%
Bom	3	42,86%	3	18,75%	6	26,09%
Razoável	0	0,00%	6	37,50%	6	26,09%
Sofrível	0	0,00%	1	6,25%	1	4,35%
Não sabe	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

A tabela 5 confirma estas considerações e mostra que 43,48% dos entrevistados realizaram uma conceituação mais próxima do entendimento difundido no contexto do movimento por uma educação do campo e 26,09% fizeram uma boa conceituação, contudo esperava-se que os dirigentes e representantes que são a linha de frente do movimento sindical pudessem ter maior clareza conceitual pelo fato de estarem inseridos em lutas nacionais e em constante processo de formação sindical.

Tomando como parâmetro esta questão verificou-se uma compreensão mais clara entre os dirigentes da FETAGRI, pois 57,14 localizaram-se numa escla de apreciação muito boa e os demais 42,86% situaram-se numa boa avaliação conceitual. Por outro lado, os representantes, quando forma questionados sobre o que seria educação do campo, a maioria dos representantes não tiveram clareza conceitual ou empírica para discorrer sobre o assunto, o que revela até certo ponto o distanciamento ente a direção e suas articulações de base, fato reconhecido pelos dirigentes da FETAGRI em vários momentos da pesquisa. Assim confirma-se pelas considerações dos entrevistados a falta de um aprofundamento no debate desta temática no contexto específico do Amazonas.

A partir dos dados obtidos na tabela 5 pode-se destacar algumas declarações a respeito deste debate. Neste sentido quando perguntados sobre o que era educação do campo, afirmaram que :

É levar pro campo uma educação diferenciada do homem da cidade. Hoje o que se aplica às vezes na cidade se aplica no campo. Mas tem uma diferença, o pessoal do campo tem sua cultura local, então precisa haver uma educação voltada para a realidade local, dedicada ao interior, porque vindo da municipal, há uma diferença de cultura, de hábito e tudo mais.(Dirigente G)

O entrevistado acima ainda que tenha reconhecido a especificidade da educação do campo como uma educação diferenciada e focada na realidade local, não identificou a educação do campo como uma elaboração do campo. Sua declaração não concebeu os sujeitos do campo como protagonistas desta educação e sim como recebedores de algo produzido por terceiros para o campo. Neste sentido, o depoimento a seguir complementa o anterior na medida em que vê o campo como um espaço político e de produção de saberes.

[...] na verdade é uma ação inovadora, uma ação que faz com que estar com a intenção de trazer não só a questão da educação, na questão lingüística, mas na questão da saúde, na questão de formação do cidadão, e a questão da educação do campo, hoje para o movimento sindical, é uma barreira que está sendo discutida, trabalhada e que está chegando aos poucos ao homem do campo lá na sua base [...] Quando nós falávamos em educação rural, sabemos que as dificuldades eram muitas. Então o que acontece? O movimento social buscou uma alternativa de estar melhorando a vida do homem do campo. É através da educação do campo, foi como lhe falei, nós buscamos não só a alfabetização, a formação do homem do campo, mas também um conjunto de ações que vai desde a formação profissional do homem do campo, à sua estabilidade financeira. Passa pela questão da educação, passa pela questão cultural, pela questão do lazer, social como um todo. Então a educação do campo está voltada hoje para fazer com que a sociedade rural seja reconhecida de fato, porque nós vemos as ações dos governos municipais uma ação muito isolada da questão da educação rural. E o programa da educação do campo, tem uma abrangência maior faz com que realmente a classe trabalhadora seja reconhecida na sua base. (Representante 7)

Observando este depoimento, verificou-se um entendimento claro de como é concebida a educação do campo no âmbito do movimento social. Este entendimento situa a educação do campo como uma concepção político-pedagógica não circunscrita a um espaço geográfico, vinculada os sujeitos sociais a que se destina. Outro aspecto verificado neste depoimento e que é muito importante é o fato da distinção entre a educação rural e a educação do campo. A educação rural foi percebida como àquela que não foi capaz de identificar os múltiplos sujeitos e processos identitários, esteve colada a uma visão da geografia física e a algo homogêneo, uma visão única, dicotômica e cristalizada, ao passo que a educação do campo que emerge nos movimentos sociais e sindicais supera esta visão na medida em que concebe a educação do campo a partir não mais do espaço físico mas a partir de uma outra dimensão, a dos sujeitos sociais do campo. No caso do Amazonas esta educação do campo contempla os processos educativos do povo ribeirinho e dos extrativistas da floresta.

Outra entrevista rica corrobora com estas reflexões:

Olha a educação do campo é um processo que eu chamo de um processo que atende a demanda do agricultor, atende a vocação do agricultor, atende a vontade, o objetivo do agricultor, porque eu chamo de educação convencional a educação que o governo promove, por que na educação convencional nós não estudamos nas escolas, por exemplo quantas a questão da banana, a questão do açaí, da bacaba, do buriti, nós não estudamos isso numa escola, nos vemos muitas vezes um avião, nos vemos a história do computador, a história lá dos Estados Unidos, menos a história nossa, da nossa cultura, então a educação do campo pelo que eu vejo ela não é só dar o caderno, dar o lápis, essa não é a escola e nem a educação que nós sonhávamos, então a educação do campo vem com esta, como se diz, é resgatando essa cultura que realmente é a cultura nossa do Amazonas, não é, a educação do campo, não é que o urbano entre dentro da vida dos rurais, mas é assim colocando iguais rurais e urbanos, ta certo! (Dirigente B)

Ficou claro pelo depoimento que a educação do campo se opõe a educação convencional que foi historicamente destinada aos homens do campo. A educação convencional esteve restrita à escolarização, sem conceber os sujeitos do campo a partir de sua própria história e contexto sociocultural. Isto resultou na destruição da identidade do homem do campo, pois muitos não valorizam o campo mas sim a cidade, o urbano. Outro depoimento, ilustra muito bem esta problemática:

É agente não perder de vista tudo aquilo que nossos avós, nossos pais nos ensinaram. Nós temos, por exemplo, a questão do extrativismo. Nós vimos que é muito difícil para nós muitas coisas que os nossos avós nos ensinaram já estão se perdendo. Bem como as culturas que nós tínhamos na nossa região, vão ficando abandonados por essa estrutura. Nós não temos melhores condições de saúde, não tem melhores condições de educação, não tem melhores condições de infra-estrutura então o povo que está na floresta, é obrigado a sair de lá para vir para o meio urbano. (Representante 8)

Na fala destes entrevistados estava explícito que a participação sindical desperta uma compreensão crítica da realidade, redefine as relações de poder na comunidade e oferece caminhos para a transformação da sociedade. O depoimento a seguir demonstra também esta perspectiva:

O dia que o homem do campo pegar um grau de escolaridade eficiente ele vai ver o outro lado da vida, ele vai saber reivindicar, ele vai saber lutar pelo seu direito, ele vai deixar de ter medo, muitos recebem um benefício da

prefeitura, de um político e não tem coragem de criticar ou de reivindicar alguma coisa porque alguém pode ameaçar ele [...]. Então a pessoa educada é uma pessoa é a que enxerga longe. (Representante 1)

Verificou-se neste depoimento, um sentimento de esclarecimento político e um bom conhecimento sobre as relações de poder, ainda baseadas na lógica da dominação política, social e educacional. O acesso a educação, para este trabalhador representaria a possibilidade de embates com o poder local e poderia causar impactos na mecânica da política da comunidade ou município. Assim, verificou-se pelos depoimentos mais críticos que a educação é um importante caminho para a emancipação do trabalhador rural.

3.3.2 Aspectos Operacionais

3.3.2.1 Os povos que vivem do campo no Estado do Amazonas

Uma importante questão relacionada com a problemática deste estudo foi explicitada quando da identificação pelos entrevistados de quem seriam os homens e mulheres que viveriam do campo no Amazonas. A esse respeito a fala seguinte é muito rica e significativa:

Aqui no Estado do Amazonas é muito complicado dizer quem verdadeiramente é. Porque nós temos várias qualificações, que são os ribeirinhos, que são os povos indígenas, de várias etnias, nós temos o povo da floresta, talvez não sejam índios, mas que são aquelas pessoas de dentro da floresta. Então todas essas pessoas diversas, extrativistas, aquelas pessoas que vivem da extração do óleo, da copaíba, da andiroba e de outra extração. (Representante 8)

A tabela 6 apresenta que 100% dos dirigentes e 62,50% dos representantes identificaram ribeirinhos, extrativistas, indígenas, assentados, agricultores, dentre

outros como sendo os sujeitos que vivem no campo no estado do Amazonas. No geral 73,91% dos pesquisados foram capazes de identificá-los.

Tabela 6
Identificação dos Homens e Mulheres
Que Vivem do Campo no Amazonas

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	n ^o	%	n ^o	%		
Identificaram	7	100%	10	62,50%	17	73,91%
Identificaram em parte	0	0,00%	5	31,25%	5	21,74%
Identificaram alguns	0	0,00%	1	6,25%	1	4,35%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

Considerando estes dados , ficou claro que a maioria dos entrevistados chegam a um consenso. No entanto, o olhar e experiências de cada um ficam mais restritos a realidade dos municípios a que pertencem, sem necessariamente refletir o entendimento do movimento social e sindical, embora alguns até expressem uma visão mais emancipada sobre o assunto:

Nós na Federação trabalhamos com gênero, raça e etnia, não temos diferença de ninguém, temos até quilombolas em Novo Airão que dizem que é uma descoberta recente.(Dirigente A)

Ao serem indagados sobre quem são povos que vivem do campo no contexto do estado do Amazonas. Sobre isto dizem os entrevistados:

[...] nós entendemos que quem vive no campo ele tem vários apelidos, nós temos o agricultor familiar, nós temos o extrativista, nós temos os artesões, pescadores artesanais né, nós temos povo ribeirinho, povo de floresta, povo de água, população tradicional e agora povos e comunidades tradicionais, o novo decreto do Presidente da República enquadrado nesse conceito de povos e comunidades tradicionais, ou seja na nossa interpretação, as colocações assim homem e mulher, hoje generalizou-se ...o processo diz o seguinte: agricultores familiares, ou seja o conceito de agricultor familiar ele parte do princípio de coisas pequenas né, então a idéia dessa situação é que tanto homem quanto mulher tem o mesmo direito e vivem dentro do mesmo conceito. (Dirigente B)

Geralmente são pessoas que tiveram sua vida voltada para a agricultura. Filho de agricultor, descendentes de agricultores, de um modo geral. Ainda um percentual pouco que sai do centro urbano para fazer práticas agrícolas no campo, mas a grande maioria são pessoas oriundas do campo que nasceram, se criaram e aonde viviam seu espaço ficou pequeno, a família cresceu e foi necessário se dividir em outras famílias então estão procurando novos locais para práticas agrícolas. (Representante 16)

Principalmente aquelas pessoas antigas, que tem aquelas culturas que cultivam há anos e que querem manter aqueles familiares, os povos, a união dentro da área rural e no campo. Os agricultores, os ribeirinhos, os pescadores, seringueiros, extrativistas, isso tudo são os povos que permanecem no campo.(Representante 5)

Como se pode ver na maioria das entrevistas reaparece a idéia já discutida anteriormente. Daí deriva a compreensão de que existe um compartilhamento coletivo de idéias e experiências referente a este quesito.

3.3.2.2 Os trabalhadores e seus conhecimentos sobre as Diretrizes peracionais das Escolas do Campo e sua Efetivação no Estado do Amazonas

Tabela 7

Os trabalhadores e seus Conhecimentos Sobre as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo e sua Efetivação no Estado do Amazonas

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Conhecem	3	42,86%	6	37,50%	9	39,13%
Conhecem Pouco	2	28,57%	3	18,75%	5	21,74%
Não Conhecem	2	28,57%	7	43,75%	9	39,13%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

A tabela 7 mostra que dos pesquisados 39,13% conhecem, 21,74% conhecem em parte e 39,13% não conhecem as Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo. Os dados coletados indicaram que as diretrizes precisam ser popularizadas e amplamente discutidas no contexto do movimento dos trabalhadores. O percentual de 39,13% aponta para o desconhecimento da legislação, fato confirmado durante as entrevistas.

Os dados mostraram que falta uma maior integração entre a direção e a base. Em muitos momentos de suas falas se percebeu que os entrevistados faziam relação as diretrizes, porém sem o devido aporte do conteúdo. Apenas poucos entrevistados deram respostas adequadas e com fundamento na temática. Outros reconhecem a dificuldade no processo de efetivação das diretrizes. Neste sentido, o depoimento seguinte identifica que

Elas não estão sendo concretizadas nem no Estado do Amazonas e nem em nenhum outro local do país. Mesmo porque a nossa luta no movimento nós viemos trabalhando a questão de se tornar uma educação do campo como uma política pública. As diretrizes operacionais não conseguem enxergar nem pela SEDUC, nem pelas secretarias municipais e muito menos pelo MEC. O MEC já sinalizou através do governo uma porta aberta para essa discussão o tema que ele trata com bastante aceitação. Eu acho que o processo da educação do campo esta evoluindo mas cada vez mais no sistema dos trabalhadores e trabalhadoras rurais através dos encontros em Brasília que leva pautas, que leva uma mesa redonda com o Ministério está se chegando mais. Mesmo porque estamos orientados de fazer com que os comitês de educação no campo sejam implementados, sejam trabalhados as políticas e os planos, os programas voltados para a educação no campo que realmente sejam trabalhados em cada região do estado. (Dirigente D)

A compreensão das contribuições e limites da legislação específica sobre a educação do campo é um importante instrumento reivindicatório. Alguns dirigentes afirmaram que as diretrizes estão sendo muito pouco trabalhadas no contexto do movimento local e não estão voltadas para o caso amazônico.

É claro que conhecemos as diretrizes e a gente tem batalhado muito para que aconteça aqui, participando a nível nacional, pra ver se muda um pouco este contexto, justamente é importante que também seja voltado para o olhar amazônico, assim nós participamos da 2ª conferência³⁷. (Dirigente A)

Este depoimento foi muito significativo, principalmente por que reconhece que a região amazônica precisa de um tratamento diferenciado, ainda não

³⁷ A II Conferência Por uma Política de Educação do Campo aconteceu em Lusiânia-DF no ano de 2004 e contou com a participação de representantes dos trabalhadores rurais do Amazonas. Foi um evento decisivo na luta por políticas públicas de educação do campo.

contemplado pelas diretrizes do MEC. Esta é uma questão importante por que pelo próprio texto das diretrizes não se procura tratar da especificidade local quanto à natureza, a cultura e toda pluralidade de situações que identificam diferentes processos identitários. Na verdade, o que se tem é uma homogeneização forçada para questões e processos que só são entendidos na sua especificidade própria. Ao nosso ver, quando as diretrizes reúnem como povos do campo todos os sujeitos que vivem em áreas rurais, pois nem todo campo é realmente rural. Neste sentido a Educação do Campo no Amazonas só tem sentido segundo a fala dos entrevistados se for compreendida também como educação da floresta e ribeirinha. Somente assim sairíamos da discussão que polariza os processos em urbano e rural, e abriríamos discussões mais amplas, onde cada dimensão teria suas especificidades locais aprofundadas.

O problema posto, quando se projeta tal entendimento para a educação do campo no Amazonas, é o de compreender que campo na região amazônica seria aceitar que ribeirinhos e homens da floresta sejam considerados como habitantes do campo. Sem dúvida é uma problemática que se estabelece e pelos próprios marcos desta pesquisa, não podem ser aqui estudados e aprofundados, sob pena de cairmos no imprevisto da análise ou superficialidade das questões, merece assim tratamento próprio e específico.

Pelas entrevistas realizadas constatou-se que a maioria dos entrevistados desconhecia o conteúdo e finalidade das diretrizes operacionais. Isto mostra também uma falta de articulação e preparação em relação às políticas públicas. Neste sentido, algumas falas mostram total falta de conhecimento sobre o assunto:

A pesquisa revelou também que tanto dirigentes quanto representantes estão descrentes em relação aos desdobramentos das diretrizes no Amazonas, em

virtude da falta de articulação entre os sistemas de educação e o movimento social organizado. Neste sentido, os entrevistados afirmaram:

[...] nós temos conhecimento das diretrizes, mas é a questão estrutural. Nós já tivemos três reuniões com a SEDUC, que é uma secretaria destinada a trabalhar exclusivamente a questão da educação do campo, e a gente não consegue implementar as políticas do governo, porque infelizmente a questão de recursos para que agente possa, por exemplo, fazer uma viagem daqui para Tabatinga, uma viagem daqui para Apuí, uma viagem daqui para Lábrea, é como se fosse uma viagem daqui para os Estados Unidos. Então é uma questão estrutural. Nós precisamos fazer com que essas políticas realmente aconteçam. Desde que sejam compreendidas as diferenças regionais[...] Essa desigualdade faz com que, hoje, nós temos 82 assentamentos do INCRA. Desses 82 assentamentos, eu não conheço nenhuma política ainda nessa questão de educação no campo, por causa dessa questão estrutural, infelizmente não existe uma política que possa levar mesmo a educação para que ela realmente aconteça. Existe muito aquela educação que eu falei, a “educação-faz-de-conta”, aonde os professores não têm qualificação, essa questão da estrutura é muito difícil mesmo para nós. (Representante 8)

A gente discute muito as diretrizes operacionais, mas no caso, para nós, elas ainda não estão muito claras para a questão da implantação. Essas diretrizes ainda não foram implantadas. Recursos, tem. Essa questão da educação no campo não é uma discussão nova, é uma discussão muito antiga que a gente trava junto com o governo, dentro do Ministério da Educação, mas agente tem avançado pouco. Não querendo dizer que o governo não tem cumprido a sua parte, mas está faltando alguma coisa com mais segurança. Quando se trata dessa questão da educação no campo, ela volta de novo uma política pública, mas dentro do geral que seria a SEDUC. (Representante 10)

Estas respostas evidenciaram que os entrevistados mesmo tendo conhecimento e participação no processo de implantação das diretrizes no contexto amazônico, ainda assim não se sentem satisfeitos com este processo, pois pela própria experiência dos mesmos, a realidade concreta e estrutural é um grande desafio para as políticas de educação do campo, por isso afirmaram que as diretrizes estão sendo muito pouco trabalhadas.

Por outro lado, um grupo significativo dos entrevistados alegou total desconhecimento das diretrizes:

Não, nunca ouvi falar. (Representante 12)

Pessoalmente não conheço, mas tem uma diretriz. O que está faltando digamos assim, é agente expandir mais o conhecimento dessa diretriz. Mas existe lei, existe tudo isso lá no campo. Um dos avanços muito grandes é através dos assentamentos é o PRONERA.[...] .(Dirigente G)

[...] Eu também nunca tinha ouvido falar nisso, depois dessas etapas que eu estou ouvindo falar e agora estamos cobrando para ver o que acontece na área rural.(Dirigente F)

Neste ponto, especificamente, é preciso considerar primeiramente que existem diferenças significativas entre a participação política dos trabalhadores que compõem a direção da FETAGRI e a base do movimento. O conhecimento ou desconhecimento das Diretrizes Operacionais mostra que no movimento sindical a sua forma de ver o mundo resulta de uma prática inserida e contextualizada.

3.3.2.3 A FETAGRI-AM e suas propostas para Educação do Campo

Os dados apresentados na tabela 8 identificaram as propostas de educação do campo para o estado do Amazonas segundo os 23 entrevistados.

Tabela 8

A FETAGRI e suas Propostas para a Educação do Campo

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Boas	3	42,86%	7	43,75%	10	43,48%
Regulares	4	57,14%	2	12,50%	6	26,09%
Ruins	0	0,00%	5	31,25%	5	21,74%
Inexistentes	0	0,00%	2	12,50%	2	8,70%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

Pelos dados coletados nas entrevistas realizadas constatou-se que a FETAGRI não possui proposta específica para a educação do campo no Amazonas,

ela acompanha a orientação da CONTAG que por sua vez, reúne os encaminhamentos dos STTR's a nível nacional. Neste sentido, as falas seguintes endossam muito bem esta compreensão:

Nós temos um projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável solidário. Dentro deste projeto, estão as políticas voltadas para a melhoria da educação do campo. Mesmo porque são exigências em congressos, no congresso nacional dos trabalhadores rurais, feito na CONTAG. E nós estamos seguindo essa linha. É verdade que as discussões elas são feitas por coletivos, a nível nacional, onde cada estado tem seus representantes através do secretário de políticas sociais, que levam para esses encontros para formalizar uma pauta, um documento que venha para cada estado. E num todo tem uma política pública voltada à educação do campo. (Dirigente D)

A FETAGRI tem uma proposta que já foi discutida em dois seminários. Nós conseguimos colocar isso para o Secretário de Educação, que é a questão das apostilas, dos livros didáticos, tudo na realidade do campo. Você pode observar que as cartilhas hoje em dia que vêm para nós estudarmos, o caboclo amazonense, tem lá uma maçã, uma uva. E qual é o nosso futuro? É uma fruta, uma banana, alguma coisa que é da comunidade, um barco. As coisas que são da nossa região. A nossa proposta é que dentro dessa educação do campo nós tenhamos nosso próprio material didático dentro da cultura local. (Dirigente G)

Depreende-se destes depoimentos, que por sua vez são reforçados pela tabela anterior que a FETAGRI almeja desenvolver uma educação do campo mais intensivamente, mas tem enfrentado dificuldades para ocupar espaços e qualificar a presença nas instâncias colegiadas.

Segundo os trabalhadores rurais entrevistados, que representam o movimento sindical de trabalhadores rurais no Amazonas, suas participações políticas sempre estiveram no âmbito dos problemas imediatos da comunidade, dentre estes os problemas educacionais. A maioria sempre está envolvida na maioria das lutas. Em muitos casos, a não participação no sindicato se deve, segundo eles, à falta de consciência de muitos trabalhadores sobre a importância do sindicato para organização política dos trabalhadores e, também, pela não existência de um estado comprometido com os interesses dos trabalhadores.

Pelas entrevistas verificou-se que o movimento nacional por uma educação do campo estimulou a nível regional a intensificação da defesa da educação do campo e outras políticas públicas articuladas.

Na fala dos entrevistados está explícito que o conjunto do movimento social e sindical provocou uma certa conscientização sobre a importância de um projeto de educação do campo articulado com os interesses dos trabalhadores, sobre a força da coletividade e do quanto é motivante saber que não se luta sozinho, mas ao lado de seus iguais. É claro que a fala do entrevistado, nela mesma, não pressupõe uma participação política efetiva, por outro lado, a fala revela uma predisposição para o engajamento, uma visão crítica sobre a necessidade de se assumir a responsabilidade pelas possíveis mudanças na realidade concreta. Em nosso entendimento, essa visão crítica se figura como um ponto de partida, como uma possibilidade, ainda que no plano subjetivo, de concretização da organização e participação política desses trabalhadores.

3.3.2.4 A visão da FETAGRI sobre Políticas Públicas Educacionais e suas relações com o setor agrícola no contexto amazônico

Quando perguntados quais as políticas educacionais voltadas para o setor agrícola e se estas estavam apropriadas para a realidade amazônica 39,13% dos pesquisados afirmaram que elas existem mais são insipientes e inadequadas não havendo uma atenção ou preocupação dos governos com o desenvolvimento rural do estado, as políticas que estão aí segundo eles tem um fim mais eleitoreiro do que o desenho de políticas públicas capazes de mudar o cenário. Apenas 3

entrevistados disseram que as políticas estavam adequadas (13,04%). A tabela abaixo reforça estas considerações.

Tabela 9

Políticas Públicas Educacionais voltadas para o Setor Agrícola no contexto Amazônico

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Estão Adequadas	2	28,57%	1	6,25%	3	13,04%
Adequadas em Parte	1	14,29%	3	18,75%	4	17,39%
Pouco Adequadas	1	14,29%	4	25,00%	5	21,74%
Inadequadas	3	42,86%	6	37,50%	9	39,13%
Não Sabe	0	0,00%	2	12,50%	2	8,70%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

Ao serem indagados sobre este assunto os entrevistados declararam:

Na realidade o Estado do Amazonas nunca teve um desenvolvimento agrícola, o desenvolvimento voltado para o estado sempre foi Zona Franca, é tanto que ano passado tinha apenas 0,89 % de recursos voltados para a agricultura, nenhum dos governos teve um olhar voltado para a agricultura, houve um olhar do governo voltado pra preservação, mas não desenvolvimento do estado pro termo agricultura, não teve um olhar voltado pra agricultura, até porque nós temos uma cultura diferente, é a cultura do peixe e farinha, não teve aquelas grandes dimensões de desmatamento com máquinas, nós não temos isso, temos essa grande briga no Sul do Amazonas com relação a soja, você sabe que a soja é só uma farsa, atrás da soja vem o gado e a madeira.(Dirigente A)

A educação ainda está distanciada do setor agrícola. Ela está chegando aos pouco, mas precisa da inclusão do trabalhador rural, que ele participe mais da área rural e não da urbana. Porque a urbana geralmente funciona ali então a oportunidade é mais para o urbano do que para o rural. Enquanto deve ser aproveitado o caboclo rural para adquirir o conhecimento para poder desenvolver melhor os trabalhos dele. Geralmente, quando se fala em educação, nunca é tarde para se aprender. Uma das maiores dificuldades é quando chegam os projetos para o município, ele não sabe analisar o projeto, ou mesmo elaborar um projeto para que tenha fortalecimento na agricultura familiar, isso é um dos maiores entraves. Por causa da falta de uma educação no campo, falta também conhecimento ao trabalhador rural.(Representante 5)

Um dos fatores apontados pelos pesquisados foi a falta de investimentos significativos no setor agrícola e a ausência de políticas públicas educacionais co-

relacionadas com o setor. Consideram importante a educação para o trabalhador rural, como forma de esclarecimento e tomada de consciência de seus direitos sociais. Segundo eles a educação ajudaria no desenvolvimento da agricultura. O depoimento abaixo chama atenção para a falta de capacitação para os filhos dos agricultores:

Eu acho que a questão do envolvimento do homem do campo na educação deve ser focada mais pra capacitação técnica do filho do agricultor, do próprio agricultor, acho que as escolas agrotécnicas deveriam ser implementadas em todos os municípios. Não só esta questão, mas também voltada para a formação, porque a gente vê que está muito deficiente aqui, as pessoas ouvem falar a muito disso aqui mas não sabem nem como fazer o manejo no sistema.(Dirigente E)

Dos dados coletados emergiu o caso da Casa Familiar Rural (CFR) como uma alternativa viável para resgatar o processo educativo relacionado com o desenvolvimento da agricultura. Segundo as falas observou-se que os trabalhadores vêm na CFR uma possibilidade de evitar o êxodo rural, diminuindo os problemas sociais e desenvolvendo de maneira sustentável as comunidades amazônicas:

Acho que a proposta em si é positiva, a execução da forma como está sendo implementada, ela está sendo negativa por falta de recursos, pra implementar as casas que hoje tem só três pólos onde tem essas casas implementadas: Rio Preto da Eva, Boa Vista do Ramos e Parintins. Não está funcionando hoje por conta disso, não tem recursos definidos, não tem parcerias que acho que deveria ter essa parceria fundamental para agente implementar esse sistema educacional no nosso meio rural.(Dirigente E)

O projeto, o programa Casa Familiar Rural para nós é ideal. Por que ela concilia o tempo do jovem com a escola e o tempo do jovem na agricultura. Isso é importante. Mesmo porque ela vai ensinar também as políticas do movimento, técnicas agrícolas, a organização social, tudo isso tem que se considerar.(Dirigente D)

Os posicionamentos destes trabalhadores justificam a necessidade de revisão dos projetos e programas voltados para a educação dos trabalhadores

rurais, pois os modelos governamentais parecem não atender os anseios e necessidades das populações que vivem no meio rural.

3.3.2.5 A Escola do Campo e valorização dos saberes do trabalhador rural

Pela pesquisa desenvolvida foi possível identificar que a escola do campo do Amazonas que compreende o universo pesquisado está distante dos saberes e conhecimentos requeridos pelos homens e mulheres que dependem do campo para viver.

Tabela 10

A Escola do Campo e Valorização dos Saberes do Trabalhador Rural

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Valoriza	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Valoriza Parcialmente	0	0,00%	3	18,75%	3	13,04%
Valoriza Pouco	2	28,57%	0	0,00%	2	8,70%
Não Valoriza	5	71,43%	13	81,25%	18	78,26%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

A tabela 10 expressa os dados coletados com relação a esta questão e indica que 78,26% dos entrevistados afirmaram que a escola não valoriza os saberes rurais, 8,790% entende que a escola valoriza pouco e 13,04% disse que a escola valoriza em parte estes saberes. Resulta daí a conclusão de que a escola destinada ao campo no seu conjunto maior historicamente privilegiou uma formação elitista e urbana, fundada na dicotomia campo-cidade.

Ao serem indagados se a escola do campo valoriza os saberes e experiências dos homens do campo, os pesquisados responderam:

Quando perguntados se a escola do campo valoriza o saber dos trabalhadores afirmaram:

Os saberes lá não tem nada a ver com a gente, é urbano, todas as aplicações que a gente tem passado dentro da área onde eu moro é tudo urbano, não que não temos que saber das coisas do urbano, mas sem esconder o nosso modo de ser e ver as coisas, o ensino não tem nada a ver com a gente, com a nossa realidade local, nada nada mesmo [...](Dirigente A)

Não. É aquilo que nós viemos debatendo: os professores saem da cidade grande com uma técnica e não consideram os saberes. Mesmo porque tratam nossa classe como os “coitadinhos”, não tem respeito pelas culturas locais, pelos saberes, não tem considerado o nosso valor. (Dirigente D)

Como se vê, a tabela 10 reforça sobremaneira as falas em destaque, pois mostra que a maioria dos entrevistados partem do pressuposto de que a escola do campo não valoriza os saberes e experiências dos trabalhadores e está focada numa formação deslocada da realidade local, não valorizando os conhecimentos do homem do campo. Esta escola é pensada a partir da lógica do mundo urbano, pautado seu currículo em saberes que não se relacionam com os processos identitários do homem do campo. A escola pensada sob esta lógica contraria o artigo 28 da LDB 9394/96 quando determina que:

Na oferta da 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:

- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural
- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- adequação à natureza do trabalho na zona rural

Nesta Perspectiva Legal as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo diz nos seus artigos 5º e 7º respectivamente:

Art.5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§1º - O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§2º - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Fica claro aí então que os fundamentos legais da educação do campo dão margem para um ensino diferenciado com base numa proposta pedagógica que garante a valorização da identidade cultural dos diferentes sujeitos. Então porque isto não é desenvolvido pelos sistemas de educação, qual o papel do estado? Qual o papel do movimento social e sindical?

A este respeito é oportuno mencionar o papel do Comitê de Educação do Campo, que no caso específico do Amazonas, ainda que criado se encontra inoperante, por razões que fogem ao fito desta pesquisa. Contudo algumas falas e levantamento de dados feitos na Secretaria de Estado de Educação do Amazonas podem ser brevemente abordados, a título de contextualização. Alguns depoimentos sobre esta questão indicam a falta de articulação entre os vários segmentos que

compõe o comitê. O depoimento a seguir é relevante para a compreensão desta questão:

Olha, o comitê foi criado, nós criamos o comitê em 2003, quando começou a discussão aqui. Mas infelizmente não houve interesse das duas partes, e o movimento também pecou, porque nós também “afrouxamos”. O governo tem pouco interesse e aí pega o movimento de “calças-curtas” com pouco interesse e bate esse desânimo tão grande que foi. E nós estamos trabalhando isso e não conseguimos fazer com que o movimento pudesse assumir o seu papel com essas instituições quando foi montada a questão da educação do campo, o secretário na época era o sub-secretário, se eu não me engano [...] que nos ajudou também a construir essa questão da educação do campo, nos ajudou a construir o Conselho Gestor que foi formado de 18 membros, sendo 9 do movimento social e 9 do governo. Infelizmente nós estamos com mais de um ano e meio, quase dois, que o Conselho Gestor da Educação do Campo não se reuniu mais. Inclusive o pessoal da Universidade que também faziam parte, o pessoal do governo federal, e o pessoal da SEDUC que representava o estadual. E acabou que nós do movimento não cobramos mais, e eles também deixaram de falar na questão deste conselho gestor de educação do campo, e por enquanto está parado. E nós estamos discutindo aqui na FETAGRI no sentido de dar vida novamente ao conselho gestor que nós achamos que é muito importante dentro do movimento da educação no nosso Estado. (Representante 8)

Outra liderança reforça estas considerações:

Participamos do Comitê de Educação no Campo, mas essa ligação ainda não está forte[...] ainda não tivemos esse intercâmbio. Porque precisa ter, inclusive dentro do Estado. O comitê não está atuante. Porque quem ficou nessa parte da coordenação foi a federação, mas houve algumas mudanças e isso ainda não aconteceu[...] (Dirigente C)

Em relação a este assunto, muitos entrevistados preferiram não falar sobre o assunto e outros declararam que o comitê não funciona por falta de vontade política do estado e desarticulação do movimento social como um todo, os dirigentes da FETAGRI que se pronunciaram sobre este assunto reconheceram a falta de atuação da entidade no comitê e afirmaram que irão restabelecer novas articulações por

considerarem um importante instrumento de defesa da educação e dos direitos dos trabalhadores do campo.

3.3.3 Aspectos de Caráter Educacional

3.3.3.1 Identificação do projeto de educação proposto pela FETAGRI-AM para os trabalhadores rurais

Tabela 11

Projeto de Educação da FETAGRI para os Trabalhadores Rurais

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Existem muitos	0	0,00%	1	6,25%	1	4,35%
Existem	5	71,43%	6	37,50%	11	47,83%
Existem Alguns	2	28,57%	3	18,75%	5	21,74%
Não Existem	0	0,00%	2	12,50%	2	8,70%
Não sabem	0	0,00%	4	25,00%	4	17,39%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

Ao serem perguntados sobre qual o projeto de educação proposto pela FETAGRI 47,83% dos entrevistados alegaram conhecer a existência de propostas vinculadas a educação, 21,74 afirmaram existir algumas iniciativas , 8,70% disseram não existir nenhum projeto e 17, 39 alegaram não saber responder. Apenas 1 entrevistado (4,35) afirmou existir várias propostas de educação da FETAGRI.

Nesta questão específica verificou-se que a maioria fez menção a CFR e se ateve a refletir sobre a falta de propostas do estado para a educação do campo, ainda que reconheceram existir a proposta do movimento sindical organizado.

[...] então a proposta da federação é trabalhar dentro da metodologia das casa familiares rurais e escola agrícola que se trabalha no Pará e em outras regiões...Temos a Casa Familiar de Boa Vista do Ramos e é muito boa, foi

nossa primeira aplicação de escola do campo, só que essa proposta de escola do campo não tem apoio do governo do estado, nem da prefeitura e quando esta dá apoio é tipo uma migalha, e como se fosse de cem em cem anos, mas o contexto da casa agrícola é muito boa, por que ela forma pra ficar, ela não forma pra sair e é uma formação que tira a fome do interior, por que a gente sabe que o estado do Amazonas como região norte está num ranque de estado faminto, a região amazônica está batendo com a região nordeste, nordeste num primeiro plano e região amazônica num segundo, por incrível que pareça, e a casa familiar trabalha educando e formando pra ficar, mas não é ficar de qualquer jeito, é produzindo e sabendo ficar útil no lugar, tem também a questão da segurança alimentar. (Dirigente A)

3.3.3.2 Problemas e dificuldades enfrentados pela FETAGRI-AM na implantação da Educação do Campo

A tabela 12 destaca que 30,43% dos pesquisados apontaram o transporte escolar, também 30,43% apontaram a falta de parcerias, 21,74% apontaram a geografia do lugar, 13,04% disseram se tratar da falta de recursos financeiros e 4,35% identificaram outras razões que se caracterizam como problemas e dificuldades para que a FETAGRI implante e desenvolva a escola do campo na região. Esta tabela foi elaborada com registro da maior incidência de problemas identificados, não que outros não tenham sido ilustrados nos vários momentos da pesquisa.

Tabela 12

Problemas e Dificuldades Enfrentados pela FETAGRI na Implantação de Educação do Campo

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Geografia do lugar	2	28,57%	3	18,75%	5	21,74%
Transporte	1	14,29%	6	37,50%	7	30,43%
Recursos Financeiros	0	0,00%	3	18,75%	3	13,04%
Parcerias	4	57,14%	3	18,75%	7	30,43%
Outros	0	0,00%	1	6,25%	1	4,35%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

Os entrevistados afirmaram que os problemas são muitos e são históricos, o que revela a falta de políticas públicas consistentes para área rural. Dizem os trabalhadores que a situação é preocupante e inaceitável, não é de hoje que a população rural vive uma educação fundada em problemas e dificuldades, nunca foi diferente. Percebeu-se em determinados momentos uma certa descrença individual em relação a educação, o que não é uma posição do coletivo de trabalhadores, nem do movimento sindical, mas sim estritamente subjetivo.

Os entrevistados dirigentes apontam ainda as seguintes questões:

A maior dificuldade que temos tido é a questão geográfica, essa é a grande dificuldade, é porque pra você ir daqui de Manaus pra sensibilizar, vamos falar aqui próximo né de Autazes, Castanho e Manaquiri, a gente tem uma dificuldade, ou seja falta recurso né, falta os meios de transporte que sejam viáveis, mais rápidos e questão maior é a sensibilização desse público para participar das grandes discussões que é uma proposta mesmo, ta certo! A outra que nós enfrentamos é a questão institucional, com a questão governo, é porque nós não podemos trabalhar um processo aonde o governo esteja alheio, por que quem vai implementar as políticas dessa situação é o governo, tanto o governo estadual quanto o governo federal, já que o governo federal tem no seu decreto tem sua proposta, mas não tem nas suas diretrizes né recursos destinados pra ser implementado educação do campo.(Dirigente B)

Os problemas são inúmeros. Mas os principais não somente com a educação do campo, mas para todas as políticas que a FETAGRI defende, é a questão geográfica mesmo. O estado é muito grande, você veja que para chegar em uma cidade, por exemplo Lábrea, você viaja seis dias. E nesses seis dias você passa somente três cidades. A questão também de incentivos por parte dos órgãos seriam as parcerias, são poucas as parcerias. Faltam recursos para se desenvolver esses projetos, esses trabalhos com a educação do campo [...]. (Dirigente D)

O reflexo deste processo na realidade rural resulta em muitos prejuízos para os trabalhadores rurais e para a população como um todo. Como consequência se tem o alargamento das diferenças entre o mundo rural e o urbano. Isto revela a urgência de (re)articulação das organizações políticas e sindicais que defendam os

interesses da classe trabalhadora e a necessidade de que esses movimentos sindicais entendam que o acesso ao conhecimento e à informação é um instrumento de luta contra as forças opressoras. Não se trata, entretanto, de qualquer conhecimento nem de qualquer informação, mas de um processo educativo popular que se empenhe na tarefa de descortinar as relações de poder dessa sociedade opressora e neste sentido, a educação do campo é um caminho possível.

3.3.3.3 Principais experiências de educação do campo nos assentamentos

A partir dos dados obtidos na pesquisa, foi possível identificar as principais experiências de educação do campo no estado. A esse respeito 30,43% apontou o PRONERA, 26,09% apontou a CFR, 26,09% diz que a principal experiência é a formação de educadores do campo e 17,39% apontou outras experiências.

O PRONERA aparece em primeiro lugar nas experiências apontadas, porém os entrevistados não deixaram de externar algumas críticas ao programa em virtude de um distanciamento da proposta inicial discutida e aprovada no âmbito dos movimentos sociais e sindicais. Será dada melhor atenção a esta questão na parte que trata especificamente do assunto.

Tabela 13

Principais Experiências de Educação do Campo nos Assentamentos

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
PRONERA	1	14,29%	5	31,25%	6	26,09%
CFR	3	42,86%	4	25,00%	7	30,43%
Formação de Educadores	3	42,86%	3	18,75%	6	26,09%
Outros	0	0,00%	4	25,00%	4	17,39%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

A tabela 13 permite fazer uma análise comparativa no sentido de que os dirigentes apontaram a CFR e a formação de educadores como experiências significativas e apenas 1 dirigente fez menção ao PRONERA. Por outro lado, já os representantes dos STR's destacam o PRONERA em primeiro lugar. Este comparativo até certo ponto mostra perspectivas diferentes de conceber as políticas públicas de educação do campo, questões muitas vezes que divide opiniões dos grupos e sujeitos diretamente envolvidos com as estratégias de desenvolvimento local.

3.3.3.4 Saberes do homem do campo que devem estar presentes na escola dos assentamentos

A tabela 14 traz no seu conjunto os saberes e tronco de conhecimentos que segundo os entrevistados deveriam compor o currículo das escolas do campo. A pesquisa apresenta que 52,17 concluíram que o currículo que deve ser ensinado deve conter saberes ligados a atividades agrícolas e florestais, 30,43% entende que deve incorporar os direitos sociais e estudos de cidadania, 13,04 apontou conhecimentos na párea ambiental e 4,35 destacou outros tipos de saberes.

Tabela 14
Saberes do Homem do Campo Presentes
na Escola do Assentamento

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Atividades Agrícolas/ Florestais	5	71,43%	7	43,75%	12	52,17%
Atividades Ambientais	0	0,00%	3	18,75%	3	13,04%
Direitos Sociais/ Cidadania	2	28,57%	5	31,25%	7	30,43%
Outros	0	0,00%	1	6,25%	1	4,35%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

Alguns entrevistados destacam que os conhecimentos referentes a cultura que cada povo possui deve ser valorizado pela escola, como forma de garantir a questão da diversidade cultural. A educação do campo pensada pelo movimento de trabalhadores rurais deve dialogar com a cultura, uma educação intercultural e de valorização dos múltiplos processos identitários.

Quando nós falamos de educação do campo, nós discutimos dentro do movimento sindical a valorização da cultura do homem do campo. Então a educação do campo é isso: é valorizar os conhecimentos que aquela população rural tem. Então o que nós vemos hoje? Hoje os livros que chegam aos alunos nas escolas municipais elas valorizam muito mais às regiões que não são de conhecimento daquela população que está sendo educada, os livros discutem mais a questão da região sul, nordeste, que é uma realidade contrária aquela. Então qual é o objetivo da educação do campo para o meio rural? É valorizar em cada região, a cultura, o conhecimento daquele povo que está lá. Então hoje, na realidade, as escolas rurais elas não estão adequadas à realidade. Elas faltam na questão de currículos, ainda está muito distante de cada realidade. Então a educação do campo busca isso: tentar fazer com que o homem do campo possa trabalhar a sua própria cultura na questão da busca de conhecimentos. (Representante 7)

A questão dos estudos de cidadania aparece como saberes importantes para a elevação cultural e exercício democrático na área rural:

Eu vou voltar a falar do ensino tradicional por que eu já passei por isso: mas assim, hoje em dia é difícil encontrar um educador na sala de aula abordando os direitos sociais que o indivíduo, o cidadão tem. Isso é muito

difícil. A questão da lei do idoso, do adolescente, da criança, e todos os direitos que nós conquistamos através de pressão, através de emenda e, o ensino, ainda não está voltado pra isso e nós precisamos muito disso, né? Dos direitos adquiridos que às vezes, a pessoa sabe, mas não sabe que foi adquirido. Por conta até da comunicação que o estado do Amazonas é uma diversidade muito grande, até chegar em algum lugar. Em alguns lugares a comunicação celular já chegou, mas a televisão ainda não. Ontem eu estava lendo uma matéria no jornal que o meio de comunicação hoje no Estado do Amazonas é o celular. Então essa é uma das dificuldades. Mas eu acho que pra ser abordado isso, digamos que pra enriquecer a questão do campo precisa abrir um debate, colocar uma matéria essa questão dos direitos adquiridos para o cidadão. (Dirigente G)

A postura deste trabalhador contempla a possibilidade de que um processo educativo se converta em instrumento capaz de gerar uma consciência social que extrapola a dimensão das expectativas pessoais e um engajamento político para a superação das condições opressoras. Por outro lado, entende-se que a conscientização não se dá de forma homogênea; por isso mesmo, o respeito aos diferentes ritmos de compreensão da realidade deve estar sempre presente no processo educativo. O necessário movimento contraditório que vai desde uma visão ingênua a uma postura crítica, reflete a construção psicossocial do homem como produto e produtor da realidade. É através da recuperação dessa interseção homem/realidade que o processo educativo deve ser forjado como possibilidade de conscientização.

3.3.3.5 Projetos e atividades educacionais da FETAGRI-AM

Foi perguntado aos pesquisados quais os projetos ou atividades educacionais coordenados ou que contam com a participação da FETAGRI e se verificou que esta é uma questão que envolve um processo mais complexo do que se imaginava, dado o fato de que existem atividades que desde a sua concepção pressupõe um trabalho articulado entre vários segmentos da sociedade, estado e movimento social e sindical a nível nacional.

Os dados obtidos foram organizados pelo grau de importância atribuído pelos entrevistados. Dessa maneira, 30,43% dos entrevistados indicou as parcerias com as várias esferas, também o percentual de 30,43% apontou os projetos da CONTAG executados pela FETAGRI, 21,74% disseram que se trata da participação no Comitê de Educação do Campo, 13,04% apontou o PRONERA e 4,35% outras atividades. A tabela 15 reforça estas considerações.

Tabela 15

Projetos e Atividades Educacionais da FETAGRI-AM

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Comitê de Educação do Campo	1	14,29%	4	25,00%	5	21,74%
PRONERA	0	0,00%	3	18,75%	3	13,04%
Parcerias	2	28,57%	5	31,25%	7	30,43%
Proj. Próprios/ CONTAG	4	57,14%	3	18,75%	7	30,43%
Outros	0	0,00%	1	6,25%	1	4,35%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

A pesquisa mostrou que o conjunto de atividades desenvolvidas pela FETAGRI no campo educacional é resultado predominantemente de programas e projetos do movimento social organizado. Por outro lado, as parcerias principalmente com os governos estadual e municipais, quando existem são marcadas por tensões e contradições.

3.3.4 Aspectos de Caráter Situacional: Construindo uma Diagnose

3.3.4.1 A avaliação da FETAGRI-AM sobre a atual organização educacional das escolas do campo

Tabela 16

Avaliação da FETAGRI Sobre Organização Educacional das Escolas do Campo

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Boa	0	0,00%	3	18,75%	3	13,04%
Regular	2	28,57%	5	31,25%	7	30,43%
Ruim	5	71,43%	8	50,00%	13	56,52%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

Fica claro na tabela 16 que os entrevistados na sua maioria fazem uma avaliação negativa da atual organização educacional nas escolas do campo, com foco principal em áreas de assentamentos. Neste sentido, 71,43% dos dirigentes da FETAGRI e 56,52% dos representantes de STR's consideram ruim a educação ofertada nos assentamentos do Estado do Amazonas. Os depoimentos dos dirigentes e representantes apontam a insuficiência no atendimento educacional. Alegam que o atendimento escolar é fraco e contribui para o péssimo desempenho escolar dos alunos, o que resulta no abandono e reprovação escolar. Segundo os entrevistados os alunos não são estimulados a ficar na escola e por isso migram para a cidade em busca de um ensino de maior qualidade. Mais uma vez o transporte escolar, por ser inexistente ou precário, aparece como um fator de impedimento do desenvolvimento escolar nas áreas rurais. As classes multisseriadas aparecem novamente como um indicador de péssima qualidade de ensino. Reforçam estas considerações os depoimentos a seguir:

A realidade é muito triste[...], eu conheço é a realidade dos cinco assentamentos aqui em Manaus, o máximo que tem é até a 4ª série, é uma luta pra conseguirmos da 5ª a 8ª série, mas aí é o professor itinerante, professor passa três mês aqui, três mês acolá, quer dizer o aluno não consegue....e o tal do 2º grau que está indo pra lá, seria a tal da teleaula que não ensina ninguém, então já é uma realidade precária, então não existe educação escolar dentro dos assentamentos, é muito difícil funcionar de fato. O transporte escolar só existe em alguns municípios, também é precário...no Tarumã tem pra algumas localidades,mas tem locais que as crianças estão andando até 20 km pra chegar na escola....por que não tem acesso, falta abertura de ramal, falta todo um processo pra ele chegar lá, falta infra-estrutura....Tenho visto em alguns municípios que as crianças saem pra estudar fora em canoas, são aqueles rabetinhas e sabemos que há recurso pra um transporte melhor e de qualidade que não arrisque a vida das crianças.E a realidade das classes multisseriadas é uma realidade de brincar com as pessoas, por que quando o professor entra numa sala que tem umas três séries não temos como aprender nada, não tem como captar o que eles estão querendo dizer por que é todo mundo junto ali, não tem como.(Dirigente A)

Acho que ela é mais problemática que a da cidade, né? A questão do transporte, professores qualificados, questão estrutural e você ainda vê muitas escolas com problemas de estrutura física, problema de cadeiras, quadros e tem a questão pedagógica também. Você vê que quando agente fala da educação do campo temos que ver a nossa realidade. Trabalhar com material pedagógico da própria região, do próprio meio rural. Você ainda ver muitos conteúdos que vem do sul, do nordeste pra ser implementado nas nossas escolas. Acho que isso atrapalha muito o nosso desenvolvimento dos alunos, desenvolvimento das pessoas na hora de executar as nossas atividades.(Dirigente E)

Ficou evidente nos depoimentos anteriores que a educação do campo não avança no caso do Amazonas por questões também estruturais. É oportuno destacar que os entrevistados possuem uma leitura muito clara dos problemas que afligem os assentamentos, no caso aqui especificamente a questão educacional. O Dirigente E por exemplo, destaca além dos pontos já citados, outros como o material pedagógico inadequado, o currículo descontextualizado e a insipiente prática pedagógica. Há portanto, convergências na avaliação feita pela maioria dos entrevistados, o que significa que o diagnóstico da problemática educacional feito pelos sujeitos da pesquisa identificou as marcas das desigualdades do sistema escolar no contexto amazônico e em especial no Amazonas.

3.3.4.2 A situação atual das escolas do campo

Tabela 17

A Situação Atual das Escolas do Campo

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Regular	0	0,00%	7	43,75%	7	30,43%
Ruim	7	100%	9	56,25%	16	69,57%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

A tabela 17 enfoca a situação educacional em que se encontram as escolas dos assentamentos no Amazonas. A avaliação feita por 100% dos dirigentes da FETAGRI e cerca de 70% dos representantes foi ruim, como registra a fala de um dos dirigentes durante entrevista realizada no decorrer deste trabalho:

Eu classifico as escolas no meio rural, bem como dos assentamentos, como bem precárias. Não são adequadas, no meu modo de ver não são adequadas para que o aluno tenha um rendimento melhor na sua sala de aula. Recentemente eu tive acesso a um relatório da CGU no qual a merenda escolar estava sendo armazenada no chão, como temos também fotos de escolas com teto cheio de morcegos. Eu estive em Eirunepé recentemente, em um assentamento do INCRA, e lá identifiquei um problema gravíssimo: até no mês de julho de 2007, nenhuma escola no meio rural estava funcionando. Ou seja, não tinham professores, as crianças estavam sem estudar. Isso é um exemplo, mas temos outras localidades. [...] É importante você colocar na sua pesquisa a questão dos professores que não estão preparados para serem professores na área da educação do campo. Eles vão dar aula nos municípios por causa dos seus vencimentos e não porque se identificam. Essa questão da identidade deve ser melhor discutida. Como o professor vai compreender a situação cultural daquela criança que ele ensina? Como ele vai compreender as diferenças entre crianças do meio rural com as da cidade. Isso traz para nós prejuízos enormes. Quando o jovem alcança a maioria não quer ficar no campo. Ele quer ir embora para Manaus, ele quer embora para uma cidade maior, inchando a cidade, e acontecendo o êxodo rural. E enfraquecendo a agricultura familiar. Alguns municípios têm trabalhado a melhoria, mas não são todos. Mas, ainda tem muito o que fazer. (Dirigente D)

Este depoimento, no nosso entender caracteriza sobremaneira a situação atual das escolas do campo tendo em vista que revela problemas educacionais ainda não resolvidos no estado, a despeito das políticas implantadas. A situação das escolas a que se refere os sujeitos entrevistados, de maneira geral, é caótica e

denuncia o descaso do governo com a educação do povo do campo, que convive com os prejuízos deste processo.

Pode-se detectar ainda, no âmbito desta rica entrevista, que a escola do campo, na forma em que está organizada atualmente no Amazonas, priva o desenvolvimento do homem do campo como um ser integral e inserido num contexto sócio-cultural específico, que exige políticas apropriadas à sua realidade. Estas escolas, em sua grande maioria, segundo os entrevistados, são escolas isoladas e unidocentes, onde figuram as classes multisseriadas, onde o professor assume sozinho o ensino de até quatro séries, valendo-se das mais variadas estratégias de ensino para atender os alunos. Sobre este assunto a maioria dos entrevistados tem posicionamento contrário a estas forma de organização de ensino, alegando que ele não possui qualidade e afasta os alunos da escola e os expulsa para a cidade, que também não sabe recebê-los por sua cultura e procedência.

3.3.4.3 Importância da escola para o desenvolvimento do assentamento

Tabela 18
Importância da Escola do Campo para o Desenvolvimento do Assentamento

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
É muito importante	7	100%	12	75,00%	19	82,61%
É importante	0	0,00%	4	25,00%	4	17,39%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

A tabela 18 apresenta os resultados obtidos sobre a seguinte indagação feita aos entrevistados: Qual a importância que você atribui a escola para o desenvolvimento do assentamento? Como resposta foram obtidos os seguintes dados: 82,61 dos pesquisados consideram muito importante e 17,39 consideram

importante. Este resultado mostra o valor que é dado a educação pelos trabalhadores, ainda que esta não ocorra em condições favoráveis e como preceitua a LDB nº 9394/96 em termos de direito público subjetivo, um direito inalienável.

Em muitos momentos das falas dos pesquisados há uma comparação entre a escola formal e outras experiências educativas que sejam voltadas para o trato da terra, do plantio e indiquem uma formação mais próxima das suas necessidades. As diferenças entre este ensinar que é reclamado e a escola formal são muitas; as semelhanças existem mas, ainda assim, são limitadas. Em geral, eles dizem que a escola formal prioriza conteúdos fechados, distanciados de suas vidas e do trabalho, organiza-se a partir de uma disciplina rígida e hierárquica e utiliza métodos conteudistas. Ao estabelecerem suas críticas à escola formal os trabalhadores dizem que:

[...] geralmente, as escolas que temos no meio rural, elas vão ensinar apenas a ler, a escrever, a contar, mas não tem uma técnica pra ensinar agricultura, uma formação técnica e social pra um aproveitamento das frutas e verduras essas coisas que se estragam. Então nós não temos nas escolas esse tipo de ensinamento. A importância é muito grande porque sabe que o trabalhador rural tiveram na sua juventude muita dificuldade de aprender, porque muitas vezes na época não existia escola, já hoje não, já está mais freqüente as escolas e é de grande valia eles aprenderem a ler. (Representante 3)

Por outro lado, outros trabalhadores entrevistados embora reconheçam que a escola formal não foi capaz de fazer uma formação completa se percebe que para todos os entrevistados há um certo recuperar de dignidade em saber algo mais, em ter acesso a informações e a conhecimentos, antes negados. O acesso à formação escolar desperta nesses trabalhadores a possibilidade de sonhar com uma vida e com um trabalho dignos. Até mesmo o valor burguês de provar, de certificar o *saber*, é legítimo. Assim, eles se sentem mais humanos, mais dignos, mais respeitáveis diante de seus pares e até de seus opressores. Outros dizem não querer o mesmo

para seus filhos, por isso vêm no movimento sindical uma alternativa concreta de fazer da escola do campo uma realidade concreta em busca de um sonho possível.

[..] Primeiro eu não comungo da escola convencional, muito embora eu tenha estudado, né graças a Deus eu conseguir estudar numa escola convencional que eu chamo né e a questão duma escola no assentamento. Primeiro é o sistema educacional que eu faço críticas, eu defendo a educação do campo e coloco a grande situação seguinte: qual é o sistema educacional hoje que devia ter no Estado do Amazonas e eu acho que na maior parte do Brasil é o sistema multisseriado, qual é esta situação dentro do assentamento? Um menino que vem da roça, que vem lá do seu local pra estudar ele tem... o professor tem numa sala de aula cinco séries, cinco séries dentro de uma sala de aula, então eu acho brincar de se fazer educação, então pra nós educação, essa estrutura ela vai atender o aluno de forma integral, o que que é? Se é a primeira série, é a primeira série em que? Aí vai estudar educação da primeira série, segunda, terceira, quarta e quinta, não é todo mundo junto, mas uma após a outra. As classes multisseriadas não atendem as necessidades de forma nenhuma. (Dirigente B)

Como se vê, a exclusão escolar e a falta de uma educação de qualidade sofrida por esses trabalhadores está no cerne dos motivos que os levaram a valorizar a escola como um espaço de formação, mas não é qualquer formação. A maioria dos entrevistados se ressentem da exclusão escolar sofrida por eles, sendo obrigados a deixarem suas famílias e virem morar na cidade em busca de estudo e trabalho. Outros, ainda, vislumbravam a possibilidade de acesso a conhecimentos que pudessem, de alguma forma, melhorar o trabalho e mudar a vida no campo.

Primordial, isso é inadmissível, não ter a escola. A escola é importantíssima. É uma das primeiras coisas que nós estamos defendendo aqui mas tem que ter escola com qualidade, escola com professores preparados para a educação do campo e no modo de nós verificarmos isso dentro do movimento sindical dos trabalhadores rurais, é uma coisa que não pode deixar de ter. é primordial. Não só a escola, como saúde e outras coisas [...] (Dirigente D)

Acho que quando a pessoa vai se desenvolvendo intelectualmente, ela também vai desenvolvendo a forma de melhorar a sua qualidade de vida, a sua qualidade produção. Acho que isso aí é uma das principais vantagens que agente têm com a questão escolar no meio rural. (Dirigente E)

Está claro que a educação, por si só, não transforma a realidade; ela impulsiona, alimenta, rega a mudança. A educação não prescinde da ação humana para se traduzir em mudança, para provocar novas atitudes e novas mentalidades. Entretanto, em muitos momentos das falas dos trabalhadores, há uma fé redentora no processo educativo, uma fé que não pressupõe o homem trabalhador se predispondo a provocar as mudanças necessárias; uma fé que impregna de magia o instrumento educativo e lhe tira o caráter histórico.

3.3.4.4 A situação do ensino ofertado

Tabela 19

A Situação do Ensino ofertado

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Bom	0	0,00%	1	6,25%	1	4,35%
Regular	0	0,00%	4	25,00%	4	17,39%
Ruim	7	100%	11	68,75%	18	78,26%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

A tabela 19 mostra que 100% dos dirigentes e cerca de 70% dos representantes entrevistados consideram ruim a situação do ensino na escolas do campo no estado do Amazonas.

Percebeu-se a partir da pesquisa que a situação do ensino nas escolas do campo é marcada por muitas contradições e desigualdades. O depoimento a seguir sintetiza com muita propriedade a realidade do ensino na escola do campo. A questão do calendário escolar foi apontado como um fator decisivo para permanência do aluno na escola, em virtude da colheita ou do plantio. No caso

amazônico se tem a questão do ciclo hidrológico³⁸, contudo alegam os entrevistados que isto nem sempre é respeitado pelo sistema de ensino tanto municipal quanto estadual. A falta de professores foi apontada como uma problemática muito constante na escola do campo do Amazonas. O transporte escolar e classes multisseriadas continua criando empecilhos para o desenvolvimento do ensino nas escolas do campo. O depoimento a seguir ilustra muito bem estas questões:

São muitos os problemas , por exemplo essa questão do calendário escolar é uma das questões que a federação tem discutido, tanto no seminário de educação do campo, os filhos de agricultores ficam muitas vezes sem aula por causa da falta de professores...por que o calendário escolar não está adequado a realidade escolar do nosso estado, essa foi uma proposta que ficou como encaminhamento do seminário... Outra questão é a distância e o problema do transporte escolar. As classes multisseriadas foi assunto em debate no Seminário de Educação do Campo e saiu como encaminhamento.....pois a sala multisseriada é muito complicada para ter aproveitamento.(Representante 11)

Outros depoimentos coletados no decorrer do trabalho corroboram com o anterior na identificação dos problemas:

Aqui no interior a situação do ensino é precária, tudo é de barco, canoa, rabeta, sabemos que são muitas a dificuldades do homem do campo pra ir pra uma escola, pro seu aprendizado. Você sabe que o nosso estado é cheio de ilhas, igarapés, vicinais, em [...] nós temos transporte, mas não é muito adequado, os nossos educadores ainda são fracos no ensino, principalmente no meio rural. No campo a maioria que aleciona pro filho do agricultor já vieram de uma escola de formação fraca, o aluno que se forma no ensino fundamental sabe pouco, alguns fazem vestibular e não passa, tem aluno formado que terminou o segundo grau mas não sabe nada, hoje estão trazendo os professores do interior pra fazer faculdade. Eles estão formados mas não se alfabetizaram. É sabido que estão se formando muitos professores na UEA e na Universidade Federal, mas eu pensei que com essa formação fosse melhor, por isso eu acho que as autoridades precisam criar um campus universitário [...]. Temos filhos de agricultores que vem pra cidade mas não completa nem o ensino fundamental e vai embora por que os pais não têm condição financeira de bancar a escolaridade deles, até por que não é só um, são muitas vezes vários, na cidade não é fácil.(Representante 1)

Em linhas gerais neste item a pesquisa revela uma avaliação negativa feita pelos entrevistados a respeito do ensino nas escolas do campo. Observa-se que a

³⁸ Ciclo hidrológico: enchentes e vazantes dos rios, os homens ribeirinhos têm a sua vida condicionado pelo tempo do rio

capacidade das políticas públicas para o campo não supera as desigualdades impostas historicamente pelas relações de dominação social e política. Em relação a esta problemática educacional no campo Arroyo alerta que

Torna-se urgente promover políticas e ações afirmativas. O sistema educativo no campo tem que ser construído como um sistema de afirmação para correção das desigualdades e da dívida acumulada. Não é suficiente esperar que um dia chegue ao campo o que já chegou à cidade! [...] a própria natureza das desigualdades históricas exige políticas afirmativas, sistema afirmativo, escola afirmativa [...] (2006, p.86)

As políticas públicas recentes ainda não foram capazes de alterar este quadro caótico vivido pela escola do campo em vários aspectos, pelo melo menos no caso do Amazonas.

3.3.4.5 Conhecimento do PRONERA pelos Entrevistados

Tabela 20

Conhecimento do PRONERA pelos Entrevistados

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Conhece e Participa	1	14,29%	3	18,75%	4	17,39%
Conhece	2	28,57%	4	25,00%	6	26,09%
Conhece e não participa	4	57,14%	4	25,00%	8	34,78%
Não conhece	0	0,00%	5	31,25%	5	21,74%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

Segundo os sujeitos pesquisados o PRONERA enquanto uma política pública de educação do campo ainda não mostrou a que veio realmente. Muitos entrevistados não demonstraram muito interesse em discutir sobre este assunto, talvez até por falta de conhecimento sobre o assunto. Isto revela uma grande contradição, por que os trabalhadores deveriam estar alinhados ao programa como co-participes, conforme reza as diretrizes do programa. Por outro lado, 34,78 dos

entrevistados até conhecem o programa, mas não estão participando do mesmo, 21,74 nunca ouviram falar no assunto, 26,09 apenas conhecem , mas não sabem dar informação ou se posicionar a respeito do mesmo. Somente 17,39 dos sujeitos pesquisados afirmaram conhecer e participarem deste programa.

A tabela destaca as considerações acima de forma mais explícita. Algumas falas sobre o PRONERA resultam numa avaliação positiva e até reconhece as limitações do processo.

[...] é um avanço também dentro dos assentamentos. Mas ainda precisa fortalecer uma aproximação maior tanto dos movimentos sociais no caso o sindicato dos trabalhadores rurais, uma aproximação maior nas discussões, nas avaliações do PRONERA. (Dirigente D)

[...] Um dos avanços muito grandes é através dos assentamentos é o PRONERA[...].Tem parte negativa e tem a parte positiva. As negativas é muito ruim agente citar porque agente acaba tendo culpa no processo. Mas assim, a parte positiva é que hoje tem vários filhos de agricultores fazendo universidade, fazendo faculdade, por conta desse programa. Então esse é o lado mais positivo que nós temos. (Dirigente G)

Por outro lado, alguns trabalhadores, embora considerem positivo o PRONERA não parecem certos de que este seja um projeto de educação capaz de mudar o quadro educacional nas áreas de assentamento, uma vez que, segundo eles, não interessa ao governo de quem quer que seja potencializar a conscientização e a politização dos trabalhadores. Alguns entrevistados entendem que o financiamento do PRONERA não como favor ou caridade, mas como o retorno devido do dinheiro público a sua origem. Esse entendimento é indicador de que, a despeito da exclusão social e política desses trabalhadores e, quiçá, por causa disso, há um olhar crítico em relação ao papel do Estado e sobre aquilo que lhes é devido enquanto cidadãos. A fala seguinte aponta nesta direção:

No início do Pronera foi muito bonito, o programa está chegando, vamos nos articular, vamos ajudar da qui, vamos ajudar da li, depois que a coisa começou a vim dinheiro não é mais isso, a coisa acabou, a única coisa que está se realizando e que é bom é a formação dos professores pela UEA, pela menos a minha comunidade queria desistir do PRONERA, por que a coisa nunca aconteceu do jeito que o programa diz, o programa tem mil e umas coisas, mas nunca aconteceu pelo menos de fato, então não existe um Pronera de qualidade dentro do estado, o Pronera é uma farsa.(Dirigente A)

Eu vejo que, um exemplo da educação do campo, que foi feito através de uma reivindicação nossa, foi o PRONERA. O PRONERA teve até uma instituição da própria Universidade do Amazonas, chamada de UNISOL, na época. Ela utilizou um recurso para trabalhar nos assentamentos e trabalhou nos assentamentos próximos de Manaus, deixando os municípios aonde tem assentamentos, vou citar um exemplo de um assentamento “ _ ” que fica lá em Erunepé. De acordo com o censo que houve lá, 76% dos assentados são analfabetos. Então nem por isso, o PRONERA, priorizou esses assentamentos que deu nesse censo dessa dificuldade das pessoas analfabetas [...] Então os governos priorizam quem está mais próximo. (Representante 8)

Verificou-se portanto, que a questão do PRONERA dividiu opiniões, porém o que é importante é exatamente a compreensão pelo processo, que sem dúvida não pode está isento de avaliações sejam elas negativas ou positivas e isto é papel dos sindicatos de trabalhadores e da Federação. Além disto, constatamos através de conversas informais com professores, estudantes e coordenadores que o PRONERA enfrenta no Amazonas além das dificuldades operacionais enfrenta também as problemáticas regionais.

3.3.5 Aspectos de Prognóstico Educacional: Apontando Caminhos

3.3.5.1 Como promover melhorias educacionais nas Escolas do Campo

Tabela 21
Demonstrativo da Promoção de Melhorias Educacionais
nas Escolas do Campo

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
PRONERA	2	28,57%	4	25,00%	6	26,09%
rede física das escolas	2	28,57%	7	43,75%	9	39,13%
CFR	2	28,57%	3	18,75%	5	21,74%
Merenda Escolar	1	14,29%	2	12,50%	3	13,04%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

Ao serem inquiridos sobre como promover a melhoria das condições educacionais das Escolas do Campo do Amazonas 39,13% respondeu que é preciso ampliar a rede física das escolas através de construção e reformas de escolas, 26,09% disse que dependeria de ações efetivas do PRONERA e/ou implantação do programa em comunidades que ainda não são beneficiadas, 21,74% fez menção a criação de casas familiares rurais e 13,04% afirmaram que a melhoria está relacionada com a garantia da merenda escolar para os alunos. Os dados revelam assim uma situação de carência no campo das políticas públicas, principalmente pelo fato de os problemas serem estruturais como sala de aulas, merenda escolar, currículo inadequado, calendário escolar descontextualizado, falta de materiais didáticos, dentre outros.

A federação está fazendo uma luta pela questão com a implementação do PRONERA, que é uma educação voltada pro meio rural, programa de alfabetização de jovens e adultos, a questão também do superior isso aí é uma coisa que agente vinha avançando. Eu acho que a questão da educação no campo agente cobra muito isso. Que seja uma educação diferenciada, pro meio rural igual a da área urbana, mesmo na questão da merenda escolar, essa questão aí eu acho que a federação vem fazendo a sua parte.(Dirigente E)

3.3.5.2 A Política Nacional de Educação do Campo no atendimento às necessidades educacionais dos trabalhadores rurais

Tabela 22

**A Política Nacional de Educação do Campo no Atendimento
às necessidades educacionais dos trabalhadores rurais**

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Atende	2	28,57%	5	31,25%	7	30,43%
Parcialmente Atende Pouco	3	42,86%	0	0,00%	3	13,04%
Não Atende	2	28,57%	11	68,75%	13	56,52%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

A tabela 22 destaca que 56,52% dos entrevistados afirmaram que a política nacional não atende, 13,04% disse que atende pouco e 30,43% observaram que atende em parte as necessidades educacionais dos trabalhadores reforçando a tese de que as políticas estão desarticuladas da realidade local, por várias razões. O trabalho de campo revela que falta uma maior participação dos sindicatos nos fóruns deliberativos, e quando isto acontece existe falta de articulação dentro do próprio movimento sindical. Destacam que as necessidades são muitas, porém a questão. A seguir uma das muitas falas destaca que a política avançou, mas ainda não o bastante:

Muito pouco, mas já tem um “_” muito grande. Quando se trabalha a questão das historias, das lendas, muito importante isso. Mas ainda tem que ser bastante fortalecida essa questão de valorizar o costume dos povos que lá se encontram na questão da educação. Ainda está levando muita coisa do centro urbano para a educação do campo. [...] para se fortalecer a política nacional da educação do campo, primeiro se deve qualificar melhor os professores, é muito fraca a qualificação dos professores. Tem que ter política educacional principalmente para formar professores no campo. Fundamental. Segundo, a estrutura, porque chove muito. Nós temos mais períodos de chuva do que de verão. Então esses “_”, os ramais todos, é necessário que seja valorizado bastante a questão do verão. Porque no inverno, os alunos são impedidos de sair de casa para ir à escola devido à chuva, temporais essas questões. Tem que melhorar muito a questão da época, aproveitar melhor a época da seca. (Representante 16)

A despeito de todo o conjunto de medidas educacionais adotadas ultimamente para implantar uma nova concepção de educação no meio rural com o

apoio de vários segmentos organizados, ainda assim o quadro não apresenta melhorias qualitativas profundas, muito embora quantitativamente houveram indicadores mais animadores como a redução do analfabetismo.

3.3.5.3 A FETAGRI e Suas Ações para Melhorar a Educação do Campo

Tabela 23

A FETAGRI e Suas Ações para Melhorar a Educação do Campo

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
CONTAG/ Capacitação	3	42,86%	6	37,50%	9,8036	39,21%
CFR	2	28,57%	5	31,25%	7,5982	30,39%
Fóruns e Comissões	2	28,57%	2	12,50%	4,4107	17,64%
Não Sabe	0	0,00%	3	18,75%	3,1875	12,75%
Total	7	100%	16	100%	25	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

A tabela 23 apresenta dados concernentes as ações desenvolvidas pela FETAGRI para melhorar a educação do campo. Dos pesquisados 39,21 apontaram o processo de capacitação CONTAG/FETAGRI como uma ação de melhoria, 30,39% destacaram a CFR, 17,64% destacou a participação em fóruns e comissões e 12,75% não responderam.

Pelas entrevistas se verificou que a FETAGRI acompanha a pauta nacional da CONTAG para proceder ações para educação do campo. Os entrevistados depositaram na CONTAG e sua proposta de educação do campo uma saída viável, mas trabalhosa para a educação do campo. Reconheceram que as condições históricas dos indivíduos na região amazônica é um desafio a ser tratado com a devida atenção quando se fala de políticas públicas. Quando questionados sobre o

que a FETAGRI pode fazer para melhorar a educação do campo no Estado do Amazonas os trabalhadores dizem que:

Acho que buscar melhor qualidade de trabalho para o professor, melhoria na questão salarial, melhor qualidade no material para com os alunos, buscar mais parcerias, ou seja, fazer articulações com os órgãos governamentais e não-governamentais na questão de fomentar a educação no campo, nessa questão de parcerias mesmo. Acho que seria um bom papel da FETAGRI e do sindicato com o governo e prefeitura para melhorar a qualidade de ensino no campo. (Representante 16)

Este depoimento reforça sobremaneira o elemento de articulação que ainda falta no próprio movimento por uma educação do campo no contexto amazônico.

Neste sentido reconhecem também que:

Criamos o comitê de Educação do Campo no Estado do Amazonas, pra nós isto é uma grande conquista, a Assembléia Legislativa ela tem também tem um setor que trabalha isso , mas o valor é tão baixo, tão baixo, que dá até vergonha de dizer. As conquistas maiores pra nós dentro da discussão é que desde as Plenárias das Conferências Nacionais de Educação do Campo já mudou muita coisa pelo menos no médio e baixo amazonas e entorno de Manaus já avançamos enquanto Fetagri em cima das diretrizes e a resposta deles está nos levando pra ir a nível nacional e trazer uma resposta de volta para uma nova etapa de cursos, com mais valorização, levar até o ministério da Educação, porque eles tem um olhar contrário , tudo é visto de forma diferente, eles não sabem qual é a realidade do campo da aqui da Amazônia, eles não sabem o que que é isso.(Dirigente A)

[...] hoje o movimento está buscando retomar o trabalho de base com educação no campo[...]. A finalidade deste trabalho é que o homem do campo venha a ter esse conhecimento. Porque, hoje, o homem do campo não tem. Ele tem pelas suas próprias mãos, pelos próprios trabalhos que ele vem desenvolvendo, mas em cima da educação não existe, porque você sabe que a assistência técnica hoje é muito falha, está muito necessária no campo. E por quê não desenvolver esse trabalho no campo? Só através dos nossos professores rurais, que trabalham lá na base, é que podemos desenvolver esse trabalho. [...] Participamos do Conselho de Educação do Campo, mas essa ligação ainda não está forte. O conselho de educação do campo não está atuante. Porque quem ficou nessa parte da coordenação foi federação, mas houve algumas mudanças e isso ainda não aconteceu. Nós estamos chamando agora, acredito que em agosto, uma reunião para que nós possamos realmente manter esses contatos mais próximos. (Dirigente C)

Este depoimento mostra que a FETAGRI embora esteja atuando na questão da Educação do Campo, esta atuação ainda deixa a desejar, pois como diz a

dirigente falta mais articulação e parcerias, pois o estado tem particularidades que precisam ser consideradas. Segundo dados coletados o trabalho desenvolvido pela FETAGRI tem um diferencial, pois a idéia é manter o trabalhador na área rural. A saída do homem do campo pode ser freada através também da educação, embora não seja a única maneira, é uma alternativa concreta. A pesquisa revela que os trabalhadores consideram a educação formal, voltada para o campo um importante instrumento de emancipação política e de combate ao êxodo rural.

O depoimento acima menciona também o trabalho da FETAGRI em relação a educação do campo voltado para a formação de mobilizadores e educadores³⁹ do campo através do cumprimento da pauta da CONTAG.

A tabela 23 mostra que a maioria dos entrevistados apontou o processo de capacitação promovido pela FETAGRI em parceria com a CONTAG como uma realização de maior expressão da Federação. Neste sentido o depoimento a seguir merece destaque:

O papel do sindicato na sua base é justamente levar a formação, à conscientização do homem do campo naquilo que realmente é necessário para a sua sobrevivência dentro de um mundo hoje que nós chamamos de mundo capitalista. Então o homem do campo muitas vezes não está preparado na sua base. Então qual o papel do movimento sindical através do sindicato? É levar justamente a formação do cidadão para que ele possa gestar as suas próprias ações e, baseado nisto, nós temos contribuído nas reivindicações, nas lutas das massas, reivindicando junto ao governo que realmente ele veja a educação do campo uma alternativa viável para a mudança [...] hoje ele já começa a surgir com uma nova visão, um novo aspecto e, principalmente voltado para a organização de base, que é hoje um dos pontos fundamentais da ação dos movimentos sindicais. É a organização de base porque nós ouvimos muito dizer que existem muitos recursos para a questão da educação, mas o que falta é a organização de base. Então o que o sindicato tem feito? Trabalhado a organização e a conscientização de que os trabalhadores só vão conseguir vencer essas dificuldades através da organização de base. (Representante 7)

³⁹ A formação aconteceu no município de Manaquiri e se dividiu em duas etapas. Na primeira etapa foram capacitados cerca de 40 mobilizadores. A 2ª etapa capacitou cerca de 50 educadores do campo.

A postura e reflexões deste trabalhador são relevantes para compreender que os movimentos sindicais podem e devem ser articuladores e construtores de práticas alternativas de educação, mas o limite de suas ações deve ser a construção de um modelo próprio, classista de educação que pode ser defendido em oposição a educação que aliena e adestra. Como propositor de alternativas de educação para o trabalhador, o sindicato cumpre seu papel de criar mecanismos de inclusão do trabalhador em processos educativos democráticos e compatíveis com aquilo que almeja a classe trabalhadora. Mas este processo não isenta o papel do estado em termos de responsabilidade pela educação. Cabe ao movimento sindical a cobrança do direito e ao estado o cumprimento das políticas públicas para uma educação de qualidade, que acima de tudo seja democrática.

3.3.5.4 A Política Nacional de Educação do Campo atual e suas soluções para os trabalhadores rurais

Tabela 24

A Política Nacional de Educação do Campo atual e suas soluções para os trabalhadores rurais

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Adequadas	0	0,00%	1	6,25%	1	4,35%
Adequadas em parte	1	14,29%	4	25,00%	5	21,74%
Pouco Adequadas	3	42,86%	6	37,50%	9	39,13%
Inadequadas	3	42,86%	5	31,25%	8	34,78%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

Perguntados se a Política Nacional de Educação do Campo está adequada as necessidades dos trabalhadores rurais assentados no Estado do Amazonas responderam o seguinte: 39,13% informaram que estão pouco adequadas, 34,78%

destacaram que estão inadequadas, 21,74% disseram que estão adequadas em parte e 4,35 disseram que estão adequadas. A tabela 24 reforça essa colocações.

Os dados mostram que a maioria dos entrevistados, embora identifiquem a nível nacional ações e estratégias voltadas para a educação do campo, por outro lado, ainda não estão satisfeitos com os desdobramentos destas políticas por entenderem que falta consistência e articulação com as bases locais do movimento social e sindical. Os executores a nível regional são apontados também como responsáveis pela falta de eficácia nas medidas operacionais.

O ponto negativo que nós estamos tendo neste processo, é o conhecimento das pessoas de estar dentro de um projeto de reforma agrária. Estão lá dentro, mas muitas vezes a concepção deles é que alguém está trazendo. Aí leva a questão do paternalismo: que alguém está trazendo, que alguém vai trazer... que vai chegar o crédito de produção, está chegando a infraestrutura, mas vai chegar luz também, tem que furar um poço, tudo são projetos da reforma agrária. Quando é o lado negativo, é a própria estrutura do INCRA que tem uma área muito grande de atuação e tem uma estrutura física pessoal muito pequena[...] (Representante 10)

O PRONERA, enquanto política nacional de educação do campo em áreas de reforma agrária também foi questionado pelos pesquisados pelas limitações e inadequações operacionais para o contexto do Amazonas.

O PRONERA é uma modalidade de ensino oriundo do movimento sem-terra especificamente criado com o movimento social, e para a área de assentamento, aonde você leva a escola até o aluno e não o aluno à escola, você cria uma demanda em uma determinada comunidade local onde tenha no mínimo vinte alunos, e lá você implanta uma sala de aula. O professor muitas vezes pega cinco dias de capacitação e coloca para dar outros alunos que também não tem o conhecimento. o professor de ensino médio tem cinco dias de treinamento e da aula a um cidadão um ano dois anos foi o caso do nosso assentamento, e eu vejo que isso é muito "fraquinho". Acho que a modalidade que leva a escola ao aluno é muito boa. O que não é bom é o tempo de treinamento do professor que vai dar aula para esse aluno. (Representante 16)

Os entrevistados apontaram alguns caminhos para fazer da política nacional uma política eficiente e capaz de superar suas limitações. É importante para os pesquisados que seja capacitado mais lideranças para atuar nos conselhos de base, implementação de programas já existentes, ampliação do PRONERA para além dos assentamentos, emendas específicas para a educação do campo na região amazônica dada as suas particularidades regionais, muito diferente do resto do país, garantia da merenda escolar, pois muitos desistem ou reprovam por falta de alimentação e recursos específicos para aquisição de transporte escolar adequado para a região, formação específica para os educadores do campo amazônico, dentre outros.

3.3.5.5 A Contribuição da Escola do Campo para o Desenvolvimento Sustentável e Solidário

Tabela 25

A Contribuição da Escola do Campo para o Desenvolvimento Sustentável e Solidário

Escala de Apreciação	Dirigentes		Representantes		Total	%
	nº	%	nº	%		
Contribui Muito	4	57,14%	10	62,50%	14	60,87%
Contribui	2	28,57%	4	25,00%	6	26,09%
Contribui Pouco	0	0,00%	1	6,25%	1	4,35%
Não Contribui	1	14,29%	0	0,00%	1	4,35%
Não sabe	0	0,00%	1	6,25%	1	4,35%
Total	7	100%	16	100%	23	100%

Fonte: Pesquisa de Campo 2007

Ao serem perguntados se a escola dos assentamentos poderia contribuir com o desenvolvimento sustentável e solidário na Amazônia, a tabela 25 expressa o seguinte: 60,87% dos pesquisados diz que contribui, 26,09% diz que contribui muito,

4,35% disse que contribui pouco, também 4,35% disse que não contribui e outros 4,35% não soube responder.

Pelos dados coletados, a escola do campo concebida pela maioria dos trabalhadores entrevistados possui um papel de grande importância na questão do desenvolvimento sustentável e solidário como mostra a tabela 25. O desenvolvimento sustentável e solidário⁴⁰ segundo os entrevistados pode ser buscado a partir de uma prática educativa concreta, este deve sair do papel e assumir uma natureza. Nesta percepção a educação é apontada como um importante instrumento de tomada de consciência social e ambiental, capaz de articular saberes e experiências na construção de um projeto de desenvolvimento consubstanciado na solidariedade e cidadania. Segundo os entrevistados a escola do campo pode despertar uma conduta de preservação ambiental, garantindo sustentabilidade para as famílias que vivem no meio rural, sem deprender a natureza. A fala a seguir expressa muito bem a articulação entre transversal entre a educação do campo e a educação ambiental:

Olha, o desenvolvimento sustentável, e isso é uma linguagem do movimento social, que hoje é sustentável e solidário, até mudamos isso, né? Então os governos copiaram isso do movimento social nós colocamos isso da seguinte forma: todos aqueles que habitam na floresta eles já fazem isso através dos produtos da floresta e a escola do campo ela vem ajudar porque hoje o cidadão que está na cidade que volta pro campo ele não está preparado pra isso. Às vezes ele vai lá para deprender a natureza. Então através da educação do campo, dentro de uma metodologia ele vai ser aplicado à educação do campo através também da educação ambiental. A questão de não jogar resíduo no rio...(Dirigente G)

Depreende-se desta afirmação que os habitantes das florestas já vivenciam uma cultura sustentável sem prejuízos ao meio ambiente. A escola do campo deve

⁴⁰ O desenvolvimento sustentável e solidário na ótica do movimento sindical refere-se a organização da sociedade e manejo dos recursos estratégicos, com garantia da continuidade e diversidade da vida, articulando as dimensões ambientais, econômicas, sociais, políticas e culturais.

fazer este resgate através de uma prática pedagógica fundada em saberes e experiências, assim como o desenvolvimento de metodologias emancipadoras.

Outro aspecto relevante constatado pela pesquisa é que a escola do campo numa perspectiva sustentável e solidária seria capaz de combater o êxodo rural através de saberes curriculares voltados para uma agricultura familiar⁴¹ de base sustentável em oposição ao agronegócio⁴². Constatou-se que existem projetos de desenvolvimento sustentável que não atendem os princípios fundamentais defendidos pelo movimento dos trabalhadores como a economia solidária⁴³ e agroecologia⁴⁴. A fala a seguir expressa muito bem esta questão:

O desenvolvimento sustentável ele veio pra desenvolver projetos da sustentabilidade para as famílias do campo, do meio rural. E a questão solidária procura muito focar a questão das cooperativas que estão voltadas para a economia solidária onde todos ganham todos que são cooperados desenvolvem projetos e todos vão buscar o resultado. Acho que a educação no campo tem estar voltada para essa questão de incentivar o desenvolvimento sustentável. Tem tudo pra contribuir com isso. Acho que a única forma que nós temos de atingir esse desenvolvimento, com linha de crédito, com assistência técnica e com uma educação de qualidade. Acho que esse critério, se consolidado, agente consegue desenvolver o meio rural o tal desenvolvimento sustentável solidário. (Dirigente E)

Pode contribuir e muito. Principalmente evitando o êxodo rural. E para nós é o “fim da picada”. Nós temos no estado do Amazonas o distrito industrial que concentra aí uns 110, talvez 120 mil trabalhadores oriundos dos interiores do Amazonas. Para aqueles que estão tudo bem. Mas muitos que estão à procura de trabalho e não conseguem isso incha a metrópole com novas invasões, favelas, condições precárias de vida, e se bem trabalhada a questão da educação do campo, em uma formalização na qual a pessoa do campo seja valorizada no seu meio. Hoje nós estamos muito preocupados com a questão das monoculturas os chamados agronegócios, que se concentram apenas um tipo de cultura como o plantio de cana para a fabricação do etanol. Esses trabalhadores precisam desenvolver melhor a questão da agricultura familiar e sustento a todo o país. Nós não vamos dizer somente de álcool e de etanol. Eu vejo um avanço na educação do

⁴¹ Agricultura familiar é aquela que atende aos seguintes requisitos: não detenha, a qualquer título área maior que 4 módulos fiscais, utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento. Incluem-se nesta categoria silvicultores, aqüicultores, extrativistas e pescadores

⁴² Agronegócio neste caso corresponde a agricultura capitalista sob o domínio da lógica do capital.

⁴³ Economia solidária é aquela que incorpora a cooperação mútua entre os trabalhadores do campo e da cidade, redes solidárias de produção, comercialização e crédito.

⁴⁴ Agroecologia é uma visão capaz de garantir o desenvolvimento em bases sustentáveis, articulação entre agricultura sob uma dimensão ecológica, garantindo a renovação das espécies, sem destruição.

campo neste sentido. De manter o trabalhador e a família no meio rural.
(Dirigente D)

Muitos entrevistados destacam que o desenvolvimento sustentável ainda está só no papel e está distante da realidade enquanto prática. As falas a seguir mostram isto com muita propriedade, observando a relação entre educação e desenvolvimento:

O desenvolvimento tem que ser solidário pelo menos papel e a nossa concepção é tirar esse desenvolvimento do papel e a educação é um bom caminho. Como? é respeitando a cultura local, respeitando os rezadores, respeitando as parceiras, respeitando toda aquela cultura de comunidade e o tal de solidário é a solidariedade que haja realmente uma mudança educacional.(Dirigente A)

[...] Quando você vai em toda reunião é só o que se fala em desenvolvimento sustentável. Mas isso ainda não acontece. Porque não é uma política “casada”, a educação com a sustentabilidade com o desenvolvimento. Então quando nós trabalharmos uma política “casada”, não só falar em desenvolvimento sustentável, mas trabalhar para que isso realmente aconteça, porque até hoje, o povo que está no campo, está esperando por esse desenvolvimento sustentável, porque ele só está no papel, só na teoria de algumas pessoas, mas que na prática nós não vemos ainda nada de concreto lá no campo[...] (Representante 8)

Portanto, a despeito das divergências, fica claro a importância da escola do campo na concretização de um desenvolvimento sustentável e de base solidária que atenda os interesses da sociedade e não exclusivamente da classe capitalista em detrimento da maioria da população, que é excluída e por conseguinte vive sem qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento para a liberdade, deve surgir e a partir dos próprios oprimidos, e a pedagogia decorrente será “aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. Vê-se que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas, que se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização.

Paulo Freire

Ao longo deste trabalho procuramos analisar alguns aspectos da educação do campo na região amazônica, em particular a realidade do Amazonas. O foco deste estudo foi voltado para a Federação dos Trabalhadores da Agricultura tendo como protagonistas os seus dirigentes e representantes de Sindicatos de Trabalhadores Rurais(STR's), entidades na qual centramos nosso foco analítico no sentido de conhecer os olhares dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sobre a educação do campo no contexto amazônico, identificando suas dificuldades e desafios da práxis coletiva voltada para a transformação da realidade educacional.

Assim, ao abordar a educação do campo no Estado do Amazonas percebemos que é uma temática complexa e sujeita à várias reflexões e estudos dadas as particularidades sob o ponto de vista geográfico, antropológico e sociológico.

À medida que se tentou buscar a compreensão dos aspectos da educação do campo no Estado do Amazonas verificou-se que se trata de um processo marcado por elementos identitários e culturais.

O referencial de entendimento das entidades pesquisadas caracteriza-se numa perspectiva crítica da temática em questão e se insere numa visão questionadora dos valores e das idéias.

As bases teórico-práticas dos pesquisados forneceram um rico instrumental de compreensão do objeto de pesquisa. As análises e reflexões feitas pelos sujeitos da pesquisa potencializam um processo conhecimento que reafirma as identidades amazônicas e seus múltiplos processos educativos.

A pesquisa apontou as fragilidades e pontos fortes da educação do campo no Amazonas, limitada à sua área de abrangência. Os resultados indicaram o esforço feito pelo movimento sindical par reivindicar melhorias para a educação, contudo mostrou também relações entre a direção e a base que precisam ser reavaliadas na direção de uma nova prática sindical, que esteja em sintonia nas suas articulações micro e macro política.

A educação do campo no Estado do Amazonas é marcada por muitos problemas operacionais, dificuldades de integração entre governo e sociedade e principalmente.

Constatou-se que a educação do campo no amazonas precisa ter como centralidade o meio rural amazônico, seus sujeitos sociais, suas culturas, seus comportamentos, seus processos educativos não-formais e suas necessidades. As políticas públicas de educação do campo ainda não incorporaram os valores e a essencialidade dos homens e mulheres que vivem nos espaços amazônicos.

Percebeu-se uma leitura crítica em relação a educação, pois o trabalhador reclama pra si uma educação que seja capaz de ir além do domínio da leitura e da escrita, mas que seja capaz de despertar o espírito crítico e participativo na direção de uma conscientização coletiva.

No que concerne a conceituação de campo detectou-se que a maioria dos entrevistados relaciona a idéia de campo com o espaço(zona) rural, como sendo o local onde o trabalhador produz e planta a sua roça, é o lugar onde o trabalhador

rural trabalha, porém outros o definiram como um espaço que inclui ribeirinhos e os moradores da floresta, assim como também um lócus de atuação política e de reivindicação. Constatou-se que para além de uma visão dicotômica essas maneiras de ver o campo se relacionam e se complementam. No contexto da discussão desta temática no contexto local não se pode negar que ainda existem muitas questões a serem tratadas e assimiladas pelo conjunto do movimento sindical e pela sociedade como um todo.

O desenho dos resultados alcançados pela pesquisa realizada mostra enfaticamente a realidade educacional da educação na área rural. Resulta daí um quadro educacional marcado por profundas contradições, que relegam a população rural a uma educação de segunda mão e sem qualidade. Os problemas identificados no decorrer da pesquisa como a falta de professores e sua má formação, a falta de escolas e seu aparelhamento adequado, a existência de classes multisseriadas, o currículo fora da realidade rural, a problemática do transporte escolar, a falta e o mal uso dos recursos financeiros, dentre outros sinalizam para a necessidade de mobilização das autoridades educacionais e da manifestação de diferentes movimentos sociais e sindicais. No nosso entender a retomada do Comitê de Educação do Campo com pauta definida de trabalho seria uma alternativa viável para rearticular as bases e desenvolver uma sensibilização da sociedade.

Tudo isto mostra que, o campo e o assentamento, na questão do Amazonas, é muito complexo e isto implica em saber identificar quais as políticas públicas que estão adequadas, pois segundo uma boa parte das lideranças sindicais estas estão longe de acontecer. A viabilidade das políticas de assentamento para o Amazonas depende do reconhecimento das diferenças locais e do respeito à diversidade cultural.

O movimento social e sindical tem lapidado uma concepção de educação emancipatória alicerçada na participação política e sindical e não necessariamente na escolarização. Na fala dos entrevistados está explícito que a educação deve ser diferenciada e ir além da escolarização, é uma educação concebida como formação para o mundo do conhecimento mas também para a vida produtiva e sustentabilidade econômica .

A concepção de educação que permeia a proposta pedagógica do movimento sindical se funda basicamente no resgate dos saberes e conhecimentos dos povos ribeirinhos, extrativistas, artesãos, agricultoras, permitindo a valorização da cultura local vinculados ao seu território e ao seu lugar.

Nas experiências de educação da FETAGRI analisadas percebeu-se , um limite no que se refere a sua atuação política também do ponto de vista da relação entre as lideranças e a base. Isto é, estas relações parecem estar pautadas sob rígidos limites, hierarquizantes do papel a ser desempenhado pelo conjunto dos militantes desta entidade. E aí reside um processo educativo que precisa ser redimensionado com vistas a superação de suas contradições.

Olhares sobre a educação do campo são muitos, sob diferentes lentes teóricas ou empíricas. O estudo desta temática, em síntese é de natureza histórica e transitória. Respostas prontas e definitivas não existem e se existir não podem ser consideradas verdadeiras, pois são na sua essência provisórias, o que se pretendeu neste estudo foi apresentar uma inquietação que remontou a II Conferência de Educação do Campo realizada em 2004 em Luziânia, em Brasília-DF, na qual participamos e sentimos a necessidade de aprofundar esta discussão na Amazônia, pela sua diferença e riqueza. Dessa maneira, entendemos estar oferecendo uma

contribuição para este debate, suscetível de equívocos e limitações, mas na certeza de que ousamos fazer aquilo que muitos se omitem ou silenciam.

Estudar a temática da Educação do Campo por dentro da dinâmica do movimento social, exigiu muito desprendimento pessoal e dedicação acima daquilo que esperávamos. A falta de referências de estudo da temática na região foi um grande desafio, assim como encontrar pessoas dispostas a conversar sobre o assunto.

Entendemos que ensaiamos os primeiros passos dando um ponta pé inicial e fazendo uma provocação para novos estudos convergentes ou divergentes, mais o mais importante é que novas páginas poderão ser escritas desenvolvendo o fluxo natural de um trabalho desta natureza, afinal nenhuma árvore nascerá se nunca for plantada uma semente.

Vale ainda ressaltar que essas considerações não têm sentido de conclusão, ao contrário, procuram apenas esboçar alguns aspectos da realidade multifacetada da educação do campo no Amazonas a partir dos olhares e compreensão de sujeitos capazes de fazer uma leitura e práxis social no mínimo diferente das políticas públicas no meio rural amazônico. Ao longo deste estudo foi possível se aproximar um pouco daquilo que deveríamos conhecer mais, a educação amazônica, sem precisar emprestar ou importar a lente de terceiros. Assim pretendeu-se iniciar uma reflexão crítica sobre a noção teórico-prática que tem orientado o fazer histórico do movimento social em sua luta por educação do campo no estado do Amazonas, uma luta que precisa fazer a própria universidade atravessar o rio e adentrar a floresta.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R.. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão**_Hucitec-ANPOCS, Campinas, 1992.

ARAÚJO, André Vidal de. **Introdução à Sociologia da Amazônia**. 2. ed. revista. Editora Valer/Governo do Estado do Amazonas/EDUA, 2003 (Coleção Poramduba).

ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas Pedagógicas no Meio Rural**. Manaus: EDUA; FAPEAM, 2004.(Série Amazônia: a terra e o homem)

ARROYO, M.G ; FERNANDES, B.M. **A educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília, D.F: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, v.2).

ARROYO, M. G. (2003). *Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?* In: **Currículo sem Fronteiras**, v 3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun. Minas Gerais.

BEZERRA, Aldenice Alves. **A Escola Pública no Amazonas: as políticas de 1967 a1994**.Manaus: EDUA,2003.

CALDART, Roseli. **Pedagogia da Terra: Formação de identidade e identidade em formação**, in: Pedagogia da Terra. Cadernos do Iterra. R.S.Ano II, Nº 6, 2002.

_____**Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**, in: CALDART, Roseli, CERIOLI, Paulo, KOLING, Edgar (Orgs.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação do Campo, nº4)

_____**Pedagogia do Movimento Sem Terra**.3 ed.São Paulo: Expressão Popular,2004

_____**O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo**. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio(orgs). **A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; CLACSO, 2001.

CASTELLS, Manuel. (1999). **O Poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; WEIGEL, Valéria Augusta C.de M. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios**. Disponível em: <http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/sti/publicações>. Acesso em: 12 de jul. 2005.

CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**.(2001)CNE/MEC: Brasília.

FRAXE, T.J.P. **Cultura Cabocla-Ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. **Homens Anfíbios**: etnografia de um campesinato das águas. São Paulo: Annablume, Secretaria da Cultura e do Desporto do governo do Estado do Ceará, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. O papel do orientador de trabalhos acadêmicos numa perspectiva democrática. In: **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2 ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003 (Série Paulo Freire)

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. Fundamentos da cultura solidária e sustentabilidade na Amazônia: trabalho e desenvolvimento. In: FREITAS, Marcílio de (Org.). **A Ilusão da Sustentabilidade**. Manaus: Governo do Estado do Amazonas. EDUA, 2003. (Série Amazônia: terra e o homem)

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GENTILI, Pablo. A macdonaldização da escola: A propósito de 'Consumindo o outro' In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola Básica na virada do século**: Cultura, Política e Currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.5.).

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HORTA, José Silvério Baia. Planejamento Educacional. In: **Filosofia da Educação Brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1987. (Coleção Educação e Transformação; v.6).

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 de nov. 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino)

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e Violência: a questão política no campo**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A qualificação como construção social e os desafios da educação. In: **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, ano 1, n. 1. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003.

RODRIGUES, Débora Cristina B. **A relação homem - natureza nas formas de uso e propriedade da terra na Amazônia: um estudo baseado nas comunidades do assentamento Iporá**. Disponível em: < <http://nerua.inpa.gov.br/NERUA/06.htm>>. Acesso em: 13 março 2005.

SARABIA, Raul Ortiz. **Educação Ambiental na Região Amazônica e Desenvolvimento Sustentável**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

SILVA, Jorge Gregório da. Análise histórico-crítica do processo de globalização na região amazônica. In: **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, ano 1, n. 1. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003.

_____. Referencial Teórico. In: SILVA, Jorge Gregório da. **O Contexto Político da Formação do Administrador Escolar**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 1996.

SILVA, Rosa Helena Dias. Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo: Uma leitura comparativa, a partir da Temática da educação escolar indígena. In: Kolling, E.J., Cerioli, P.R., Caldart, R.S. (Orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF: articulação Nacional Por Uma Política de Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

UGARTE, Auxiliomar Silva. Margens míticas: a Amazônia no imaginário europeu do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary & GOMES, Flávio. **Os senhores dos rios: Amazônia, margens e histórias**. Rio de Janeiro: Editora Campos, 2003.

WAGLEY, Charles. **Uma Comunidade Amazônica: estudo do homem nos trópicos**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WITKOSKI, A.C. **Terras , Florestas e Águas de Trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2007. (Série Amazônia: a terra e o homem)

VITA, Álvaro de. **Sociologia da sociedade brasileira**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1991.