



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

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA FLORESTA:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA
ASAS DA FLORESTANIA NO ALTO JURUÁ/AC**

JOSÈ VALDERÍ FARIAS DE SOUZA

Manaus, 2013

JOSÉ VALDERÍ FARIAS DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA FLORESTA:
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA
ASAS DA FLORESTANIA NO ALTO JURUÁ/AC**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – linha de pesquisa: Formação e Práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos, Núcleo temático: Educação, Culturas e Desafios Amazônicos.

Orientadora: Rosa Helena Dias da Silva

Manaus, junho de 2013

Aos meus maiores exemplos de vida, Moacir Pedrosa Galvão e Marina Farias de Souza, meus pais, agricultores, pessoas íntegras e inspiradoras.

Aos muitos trabalhadores da Amazônia, que resistiram e resistem à força repressiva e excludente do capitalismo.

À minha esposa Cosma Rosiana da Silva Bonifácio e aos nossos filhos, Emily Bonifácio de Souza e Ygor Bonifácio de Souza, pela compreensão, apoio e partilha de afeto e ternura.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof^a. Dra. Rosa Helena Dias da Silva, minha extraordinária orientadora, não só pela copiosidade de saber, competência, mas especialmente pela capacidade de compreender, pela afetividade, carinho e partilha. O meu muito obrigado, professora Rosa, que Deus a abençoe sempre, e um até logo.

Aos/às entrevistada/as, professores/as do *Programa Asas da Florestania*, pela sempre pronta atenção, escuta, troca de ideias, diálogo e contribuição singular. O meu muito obrigado, as vossas contribuições nos enriqueceram a todos.

À Prof^a. Francisca das Chagas Silva, a professora Chiquinha, coordenadora do *Asas da Florestania*, arguta entusiasta da educação da floresta. Obrigado pela sempre gentil acolhida, pelo cafezinho fresco, aperitivo das boas conversas/diálogos que tivemos.

Aos membros da Banca Examinadora: Prof^a Dra. Ronney da Silva Feitoza, Prof. Dr. José Silvério Baia Horta, Prof. Dr. Carlos Humberto e Prof. Dr. Osmar Fávoro por aceitarem participar desse processo avaliativo e pelas preciosas contribuições sugeridas por ocasião da qualificação. A todos o meu muito obrigado.

À minha esposa, Cosma Rosiana, minha companheira e amiga, pela sempre cordial e afetiva compreensão, pela doação com amor e por ter suportado com serenidade e sabedoria minha ausência.

Aos meus filhos Emily e Igor. Obrigado por se constituírem como parte do meu equilíbrio, descanso... Com vocês e por vocês as esperanças se renovam, o encanto e a serenidade da vida tomam formas nas histórias/estórias ditas ao redor da cama, no aconchego do lar.

Ao casal, Pedro João e Dona Lígia, pela sempre cordial e prazerosa acolhida em sua casa, sempre que estava em Guajará, pela conversa agradável e amiga.

Ao casal de amigos, Cristiuma e Roseires, pelas inúmeras vezes em que me convidaram a partilhar com vocês os alimentos de vossa mesa. Que o Senhor os abençoe sempre.

Ao meu primo Reginaldo, por sua sempre gentil e valorosa colaboração em revisar meus textos.

Ao meu grande amigo, Luiz Mário Padilha, pelo incentivo, palavra amiga, pela amorosidade com que sempre me acolheu.

À minha irmã, Genivalda, coordenadora regional do Asas da Florestania no Alto Juruá, pela sempre pronta amiga e disponível colaboração.

À Secretaria de Estado de Educação do Acre, Núcleo de Cruzeiro do Sul, na pessoa do professor José de Souza Lima, pela importante articulação, facilitando e viabilizando documentos imprescindíveis à nossa pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas/PPGE, em especial aos/as professoras/as que ministraram as disciplinas, pela partilha de sabedoria, companheirismo e compromisso com a ciência.

Aos servidores da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, os meus mais sinceros agradecimentos pela sempre cordial e pronta colaboração.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pela bolsa concedida durante um ano desta pesquisa.

Ao Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA), por terem me permitido acessar o rico acervo de fotografias e documentos do Projeto Seringueiro.

Aos/às colegas da turma do mestrado 2011, pela partilha de ideias e debates, experiências e angústias, pelo companheirismo nos momentos alegres e de incertezas. A vocês, obrigado e sorte, até breve, camaradas.

E a todos/as, que por ventura tenha esquecido de mencioná-los/las, mas que estiveram comigo nessa lida, que me incentivaram e acreditaram nesse sonho possível. O meu muito obrigado e que Deus os abençoe sempre.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Paulo Freire

RESUMO

SOUZA, José Valderí Farias de. **Educação do Campo e da Floresta:** um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/AC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2013.

Esta dissertação - Educação do Campo e da Floresta: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/AC - teve como objeto analisar e compreender um projeto de educação da floresta que vem sendo desenvolvido na região do Alto Juruá/Acre, mais especificamente na cidade de Cruzeiro do Sul, pelo Programa Asas da Florestania, na perspectiva da formação continuada de professores do campo e da floresta, no sentido de compreender, se e em que aspectos, sua proposta é coerente com a perspectiva emancipatória da educação do campo/da floresta/ribeirinha e quais os saberes que estão sendo valorizados na formação continuada de professores. Além de tentar apontar novos paradigmas a respeito da formação docente na floresta, desafios na valorização dos saberes e das lutas do campo, essa proposta se coloca na pauta das grandes discussões de políticas inclusivas. Para desenvolver esta investigação, adotou-se a metodologia da pesquisa de campo, de natureza qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram: contato direto, pesquisa bibliográfica e a técnica de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos ouvidos nesta investigação foram: dez educadores/as, duas coordenadoras regionais e a coordenadora geral do *Programa*. Por meio dos procedimentos adotados na análise dos dados, teoricamente subsidiada por autores de referência, pode-se perceber a forte influência e imposição à floresta, do modelo estatal hegemônico capitalista, pautado na dicotomia urbano/rural e na imposição de modelos educacionais com forte carga discriminatória frente aos saberes construídos no campo/floresta. Percebeu-se, porém, que nas últimas duas décadas, a educação do campo tem conseguido se apresentar em sua singularidade, a partir da concepção de que se vive em um país multicultural, heterogêneo, onde o povo adquiriu diferentes jeitos e olhares de manifestar seu pensamento, sua compreensão de mundo. Nesse sentido, a pesquisa se constitui como uma das formas possíveis de produzir conhecimento, reconhecendo a heterogeneidade e a necessidade de constituição de outros currículos e outras pedagogias, aquelas que sejam capazes de auscultar as vozes e garantir assento aos homens e às mulheres da floresta nas decisões e debates que lhes interessa. A pesquisa propugna pela construção da escola do campo ensejada nos movimentos sociais, que seja capaz de responder aos novos desafios, tensões e contradições presentes no campo/floresta, capaz de elevar a consciência crítica dos trabalhadores e trabalhadoras.

Palavras-Chave: Asas da Florestania. Docência. Formação continuada. Educação do Campo/da floresta/ribeirinha.

ABSTRACT

SOUZA, José Farias de Valderi. **Education Field and Forest**: A look at teacher education in the program "Wings Florestania" the upper Juruá / AC. Dissertation (Master of Education) - Faculty of Education, Federal University of Amazonas, Manaus - AM, 2013.

This dissertation - Education in Rural and Forest: a look at teacher education program in the Wings of Florestania the upper Juruá / AC - had at analyzing and understanding of the project education that has been developed in Cruzeiro do Sul / Acre more specifically in the city of Cruzeiro do Sul, the Program " Wings Florestania" in view of the continuing education of teachers in the field and the forest, in order to understand if and in what ways, its proposal is consistent with the emancipatory perspective of education field / forest / river and what knowledge being valued in the continuing education of teachers. Besides trying to identify new paradigms regarding teacher training in the forest, in valuing the knowledge challenges and struggles of the field, this proposal is put on the agenda of the major debates of inclusive policies. To develop this research, we adopted the methodology of field research, qualitative in nature, whose instruments of data collection were: direct contact, technical literature and semi-structured interviews. The subjects in this investigation were heard: Ten educators / the two regional coordinators and general coordinator of the program. Through the procedures used in the data analysis, theoretically subsidized by authors of reference, one can see the strong influence and imposition of the forest, the hegemonic capitalist state model, based on the urban / rural dichotomy and imposing educational models with heavy load discriminatory against constructed knowledge in the field / forest. It was noticed, however, that in the last two decades, the education field has managed to introduce its uniqueness, from the conception that we live in a multicultural country, heterogeneous, where people got different looks and ways to express your thinking, their understanding of the world. In this sense, the research is constituted as a possible way of producing knowledge, recognizing the heterogeneity and the need for establishment of other resumes and other pedagogies, those who are able to listen to the voices and secure seat to the men and women of the forest in decisions and discussions that interest them. The research advocates the construction of the field school is vested in social movements, it is able to respond to new challenges, tensions and contradictions present in the field / forest, able to raise the critical consciousness of the workers.

Keywords: Wings Florestania. Education. formation continued. Education Field / of the woodland / riverside

LISTA DE SIGLAS

- ABAPORU** - Instituto Abaporu de Educação e Cultura
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- CDDH** - Centro de Defesa dos Direitos Humanos
- CDIH** - Centro de Documentação e Informação Histórica
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEB's** - Comunidades Eclesiais de Base
- CEDOP AMAZÔNIA** - Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia
- CEFLOLA** - Centro de Formação e Tecnologia da Floresta
- CGEC** - Coordenação Geral de Educação do Campo
- CIMI** - Conselho Indigenista Missionário
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNEC** – Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo
- CONTAG** - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPC** - Central de Produção e Consumo
- CPI** - Comissão Parlamentar de Inquérito
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- CTA** - Centro dos Trabalhadores da Amazônia
- FRM** - Fundação Roberto Marinho
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- GPT** - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
- I ENERA** - Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- IBDF** - Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal
- IDM** - Instituto Dom Moacyr
- IFAC** - Instituto Federal do Acre
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB** – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- MCP** - Movimento Cultural Popular
- MEB** - Movimento de Educação de Base
- MEC** - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PAE - Projeto de Assentamento Extrativista

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RE - Reservas Extrativistas

SEAPROF - Secretaria de Estado de Extensão Agroflorestal e Produção Familiar

SEATER - Secretaria de Assistência Técnica e Extensão Agroflorestal

SECAD - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais

UFAC - Universidade Federal do Acre

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Empate realizado por trabalhadores/as rurais no Acre.

Figura 2 - Trabalhadores e trabalhadoras da floresta choram a morte de Chico Mendes.

Figura 3 - Comunitários e alunos participando do projeto de leitura.

Figura 4 - Alunas participando de Projeto de leitura.

Figura 5 - Alunas coletando esterco para projeto de horta comunitária.

Figura 6 – Hortaliças e plantas cultivadas pelos alunos.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE SIGLAS	ix
CEFLORA - Centro de Formação e Tecnologia da Floresta	ix
IBDF - Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal	ix
LISTA DE FIGURAS	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO 1	12
OS ESPAÇOS DO CAMPO E DA FLORESTA NA FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A BRASILEIRO/A	12
1.1 Contextualização histórica do debate da Educação do Campo.....	12
1.2 A educação do Campo no Brasil e as “reformas” a partir da LDB/96	21
1.3 A Construção da identidade da educação do campo a partir do Parecer CNE/CEB 36/2001 e da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.....	30
CAPITULO 2	36
A EDUCAÇÃO DA FLORESTA: UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO/A EDUCADOR/A E DA EDUCAÇÃO COMO PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA..	36
2.1 Os espaços do campo e da floresta acreana – contextualizando	36
2.2 A categoria Movimentos Sociais no contexto da floresta.....	41
2.3 A CONTAG, o STR e a Igreja: papéis para a construção de educação na perspectiva emancipatória para os povos da floresta.	46
2.4 Projeto Seringueiro: princípio de uma educação do campo e da floresta.....	60
CAPITULO 3	70
ASAS DA FLORESTANIA: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DA FLORESTA – PRÁXIS EM CONSTRUÇÃO.....	70
3.1 Concepções de formação docente e fundamentos teóricos norteadores	70
3.2 A <i>florestania</i> e a formação de professores.....	88

3.3 A Formação e as teceduras: educação e práxis na floresta	100
3.4 Repensar o futuro, repensar os saberes	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	126
ANEXO 1 - Roteiro de questões para entrevista das coordenadoras	126
ANEXO 2 – Roteiro de questões para entrevista dos/as professores/as.....	127
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	128
ANEXO 4 – Parecer do Comitê de Ética da UFAM	130

INTRODUÇÃO

“O mundo tem dois campos: os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si, estão em um: os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro”.

José Martí

A dissertação de mestrado **Educação do Campo e da Floresta: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/AC** insere-se nas investigações e estudos da Educação do Campo e da Floresta e foi concebida no âmbito da linha de pesquisa Formação e Práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/FACED/UFAM), tendo como núcleo temático Educação, Culturas e Desafios Amazônicos. Investigou-se um projeto de educação que vem sendo desenvolvida no Acre, através do *Programa Asas da Florestania*. Apresenta-se como uma proposta reflexivo-crítica acerca da formação docente, na tentativa de entender as interfaces do saber que perpassa essa realidade formativa ribeirinha/amazônica.

O *Programa Asas da Florestania* nasceu em 2005 imbuído do sentimento de que é necessário assegurar escolarização às pessoas do campo, como forma de política de estado ao trabalhador, se constituindo como iniciativa conjunta da Fundação Roberto Marinho, Instituto Dom Moacyr e da Secretaria de Educação do Estado do Acre, que procura proporcionar escolarização em comunidades rurais de difícil acesso.

Na concepção do *Programa*, entende-se que era necessário construir uma proposta educacional que rompesse com as concepções historicamente impostas ao campo, especialmente aquelas pensadas e desenvolvidas pela forma capitalista de se entender os espaços rurais brasileiros: de que para cultivar a terra, cuidar do pequeno rebanho, pescar, etc., não se necessitava da formação/escolarização.

Esta forma de se conceber o campo e a floresta se constitui como ação perversa das oligarquias agrárias hegemônicas, especialmente por negar a diversidade e peculiaridades típicas do homem e da mulher do campo/floresta, ao impor modelos, concepções de mundo e ideologias que os descaracterizam em sua cultura, fazendo-os sentir-se envergonhados do lugar que ocupam socialmente.

É preciso, portanto, romper com essa visão hegemônica incorporada pelas populações do campo/floresta, e que se configura como um verdadeiro círculo vicioso, como sublinha Caldart (2004): sair do campo para continuar a ter escola e ter escola para poder sair do campo. Esta ideia traduz singularmente o atual estado em que se encontra a educação do campo brasileiro - na ausência de saúde, educação e condições de vida favorável no campo, muitos jovens se aventuram a ir morar na cidade - ou permanecem no campo sem as mínimas condições de ter acesso às letras e a cultura escolar.

Dados recentemente divulgados pela secretária de Jovens Trabalhadores Rurais da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG, 2013), revelam que cerca de 40% das pessoas entre 16 e 32 anos que moram e trabalham no campo são analfabetas. O analfabetismo atinge 3 milhões dos quase 8 milhões de trabalhadores rurais do país nesta faixa etária, segundo o mesmo relatório.

Desmistificar a concepção de que os povos que residem no campo e floresta, nas margens de rios, lagos e igarapés, nos assentamentos e em outras formas de ocupação do espaço rural são seres exóticos, atrasados e despossuídos de cultura é algo urgente em nossa sociedade. Nesse processo a escola, assim como outras instituições, pode cumprir papel fundamental, na medida em que entender que modelos urbanistas de educação impostos ao longo da história silenciaram as vozes autóctones, quando não, serviram para aliená-las e invisibilizá-las nas discussões e debates do campo.

É necessário enfrentar o debate crítico do modelo educacional e de desenvolvimento implantado no campo, ao mesmo tempo em que se constitui como desafio implementar um projeto de educação popular e desenvolvimento do campo que estabeleça novas relações sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais, capaz de enxergar o campo como lugar de vida, dinâmico, onde vivem pessoas que se organizam e lutam por direitos fundamentais de viver e cultivar a terra com dignidade.

É inconcebível que em um país multicultural, de muitos rostos e vozes, ainda impere a ordem alienante e monocultural do jeito de se fazer educação.

É significativo o que nos fala Silva (2002, p. 122): “Somos plural! E assim precisam ser as nossas escolas”. É necessário que a escola do campo e da floresta esteja circunstanciada nas vivências e nos debates que ensejam os povos do campo, de forma a contribuir com o processo formativo das lideranças e o fortalecimento do movimento. Isso somente poderá ser feito na medida em que a escola do campo e da floresta emergir

como força catalizadora das realidades camponesas, com currículo e práticas pedagógicas pautados nas vivências, contradições e lutas das populações marginalizadas do campo.

Pensando dessa forma é que significativas iniciativas de educação popular têm sido desenvolvidas por todo o Brasil, como forma de enfrentamento ao descaso do Estado capitalista, na tentativa de fortalecer as lutas sociais do campo, elevar as condições sociais e de desenvolvimento do campo. É preciso que o Estado implemente políticas públicas específicas e permanentes a esse setor historicamente esquecido - políticas que considerem a diversidade dos povos do campo/da floresta/das águas e valorizem os saberes dessa gente, que dialoguem com as mais variadas culturas encontradas na Amazônia.

Nesse sentido se constitui como demanda premente, assim como os direitos à posse da terra, ao currículo diferenciado, ao financiamento da produção, aos programas de saúde comunitária do campo/da floresta, à universalização da Educação Básica de qualidade social, à formação específica de educadores(as) do campo/da floresta, à garantia de acesso da população do campo à educação superior, dentre outros.

As experiências significativas no Brasil, como a do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), desenvolvido em parceria com Universidades públicas e movimentos camponeses, os vários cursos de Licenciatura em Educação do Campo, como aqueles oferecidos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Roraima (UFR), Universidade Estadual do Amazonas (UEA), além de ações educacionais populares desenvolvidas em assentamentos do MST, escolas com pedagogias e metodologias nos modelos de alternância, movimentos quilombolas, movimentos de pescadores/as, experiências de alfabetização com crianças de rua, e a experiência desenvolvida com os Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas em curso em várias Universidades Federais, dentre elas, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), têm procurado dialogar com os anseios dos povos do campo/floresta.

A Educação do Campo, com se percebe, emerge dos sujeitos do campo, que têm intensificado suas lutas, formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias,

suas visões de mundo, como expressa Fernandes (2008). Este mesmo entendimento fora apresentado anteriormente pelo mesmo autor (2006, p. 16): “A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo [...]. A Educação Rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses [...]”.

No entanto, a pesquisa revela que não é bem essa a realidade que emerge das falas e dos debates formativos implementados pelo *Asas da Florestania*. O que perpassa é uma concepção de educação pouco comprometida com os ditames e inquietudes vividos pelo homem e a mulher da floresta. Uma educação ainda nos modelos urbanocêntricos imposta ao campo, pensada a partir de outros sujeitos, outras realidades, pensadas para o campo, mas contra o campo e seus povos.

As esperanças, no entanto, ainda existem e é possível percebê-las nas atitudes individualizadas de educadores da floresta que, mesmo em condições extremamente limitadas de trabalho e sofrendo com todo tipo de descaso por parte do Estado e das instituições parceiras (Fundação Roberto Marinho e Instituto Dom Moacyr), encontram alternativas capazes de despertar a consciência crítica e reflexiva das realidades campesinas, especialmente no chamamento de construção dos projetos pedagógicos alternativos com o envolvimento de educadores, alunos e participação comunitária.

A pesquisa aponta as contradições entre a prática pedagógica desenvolvida no *Programa* e as inquietudes que perpassam a defesa de uma educação popular defendida pelos movimentos sociais do campo, sublinhando o papel imprescindível de que a escola da floresta se constrói/construirá no diálogo com a diversidade de povos, culturas, saberes tradicionais e no compromisso com os movimentos sociais do campo.

Dialogando com o pesquisador

Coloquei-me a dialogar com o homem e a mulher da floresta porque minha vida – e agora, minha vida de pesquisador - também está vinculada à floresta, pois foi nela que nasci, cresci e é nela que vivo com minha família e desenvolvo atividade docente e participo de organizações e lutas sociais e políticas. É como homem ribeirinho, habitante das barrancas do Juruá, que comecei a entender muito cedo os segredos da floresta e de sua gente.

A possibilidade real de investigar a formação docente nos espaços da floresta me estimulou/estimula de forma bastante intensa, a investir tempo e esforço intelectual em uma pesquisa que problematize a educação do campo, pois durante toda a vida me

mantive atento às mudanças paradigmáticas ocorridas na escola, bem como procurei entender as práticas sociais e econômicas experimentadas no cotidiano da vida de trabalhadores e trabalhadoras da região amazônica.

No espaço geográfico da zona rural, vivenciei a “tristeza” de abandonar o convívio familiar e as atividades típicas da floresta a fim de poder continuar os estudos e buscar qualificação profissional. Relembrar esse fato possibilita-nos dizer que faltava (e ainda falta) infraestrutura e/ou preocupação do Estado com a qualificação/educação das pessoas que viviam (vivem) na floresta. Lembro-me dos muitos amigos que tiveram que parar os estudos depois de concluir a quarta série do ensino fundamental. Essa é sem dúvida a realidade vivida por milhões de brasileiros, população lembrada apenas como um dado estatístico nos documentos oficiais, referência marginal e pejorativa de uma ruralidade com morte anunciada, como destacam Kolling, Nery & Molina (1999, p. 30).

Venho de um lugar distante, do Vale do Juruá; minha formação básica se consolidou em Guajará - AM, minha cidade natal. A vida sempre foi dura. Desde muito cedo aprendi que para viver na floresta era necessário entender as variadas formas de vivências e inquietudes que tecem a dinâmica social e cultural de nossa gente. Como que em um diálogo imprescindível à sobrevivência da vida fui descobrindo os segredos, mitos e lendas que tomam conta da floresta e que se mostram e se escondem nas explicações dos fenômenos naturais e sobrenaturais do homem e da mulher da floresta.

Foi observando e ouvindo as estórias ao redor da “mesa” que se constituía no chão da sala ou da cozinha que passei a entender os significados de bravura e determinação, enfrentamentos e embates constitutivos da vida difícil da floresta, mas que é também perpassada de solidariedade e compromisso com as pessoas mais próximas.

O período dos cursos Universitários e o processo de Graduação em Pedagogia foram essenciais para perceber as inquietudes que perpassam a vida do homem e da mulher da floresta. Meu gosto se voltou para a Filosofia e a Educação, ciências que me instrumentalizaram para desenvolver esta pesquisa.

Caminhos metodológicos e objetivos da pesquisa

É com a intenção de identificar as interfaces que perpassam a formação do educador da floresta, no *Programa Asas da Florestania*, numa perspectiva reflexivo-crítica, que analisamos a realidade formativa, ribeirinha e amazônica.

Objetivo Geral

Analisar o Programa *Asas da Florestania* na perspectiva da formação continuada de professores do campo e da floresta.

Objetivos específicos

- Investigar se e em que aspectos, a proposta do Programa é coerente com a perspectiva emancipatória da educação do campo e da floresta.
- Identificar como tem sido pensada e desenvolvida a formação continuada de professores da floresta/ribeirinha no Programa *Asas da Florestania*.
- Refletir sobre o Programa *Asas da Florestania* e os saberes que estão sendo valorizados na formação continuada de professores.

Questões norteadoras

Como questões norteadoras, tentamos levantar alguns aspectos acerca do que imaginamos ser relevante na compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre o *Programa Asas da Florestania* no processo de formação de professores, a saber:

Como tem sido construída, no *Programa Asas da Florestania*, a formação continuada de professores do campo e da floresta? A proposta do Programa é coerente com a perspectiva emancipatória da educação do campo e da floresta? É possível pensar numa formação docente da floresta/ribeirinha em um Programa executado pela Fundação Roberto Marinho? Na formação docente do *Asas da Florestania*, os saberes campestinos estão incluídos? Os saberes campestinos - quando aparecem (e se aparecem) - são tratados de que forma?

Metodologia da pesquisa

Entende-se que toda pesquisa científica precisa ter como base um método apropriado ao estudo a que se propõe desenvolver, de forma que o pesquisador encontre nele um caminho razoavelmente confiável. Esse caminho deve propiciar ao estudo alcançar os objetivos a que se propõe, considerando obrigatoriamente os princípios da

originalidade científica, coerência, consistência e objetivação (SILVA & MENEZES, 2001). Por essa razão, a escolha do método apropriado é essencial para a sistematização e compreensão das etapas do processo investigativo.

Nesse sentido, para desenvolver esta pesquisa, adotou-se a metodologia da pesquisa de campo.

A atividade de campo faz parte de um processo de investigação que permite a inserção do pesquisador na sociedade, reconstruindo o sujeito e por consequência sua prática social. [...] Ele permite o aprendizado de uma realidade, na medida em que oportuniza a vivência “in loco” do que deseja estudar. O trabalho de campo também possibilita um maior domínio da instrumentalização e a possibilidade de construção do conhecimento. (SUERTEGARAY, apud TAVARES, 2002, p.104).

Acredita-se que a pesquisa de campo, de natureza qualitativa, associada aos instrumentos de coleta de dados adequados, nesse caso, a técnica de Contato Direto, Pesquisa Bibliográfica e a Entrevista Semiestruturada dará conta das informações e problemáticas pertinentes à investigação. A pesquisa qualitativa enfatiza o processo, as inter-relações entre os sujeitos envolvidos na ação de pesquisador-pesquisado. É nessa inter-relação, onde todos se apresentam como sujeitos de uma ação construtiva, que caminhamos, ouvindo as diferentes vozes, perscrutando e procurando entender as tramas que se tecem no seio da formação de professores da floresta/ribeirinha.

Duas das maiores autoridades no assunto, Bogdan e Biklen, destacam o papel relevante da pesquisa qualitativa em educação, enfatizando a inquietude constante pela qual é tomado o investigador qualitativo em sua forma de abordar, questionar e investigar os sujeitos,

[...] com o objetivo de perceber ‘aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem’ (Pasthas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (1994, p. 51).

Um objetivo importante do pesquisador qualitativo é que ele, ao apreender a dinâmica dos sujeitos da investigação, consegue lançar luz sobre as mais variadas

situações que estão sendo construídas/desconstruídas, etc. Outro ponto importante consiste no fato de que a pesquisa qualitativa trabalha com “textos”. Os métodos usados na coleta de informações produzem dados que serão transformados em textos (transcrições e observações). Os métodos de interpretação partem desses textos. Para Flick (2004, p.27), “esta é uma etapa importante, pois a documentação de dados não é só uma gravação neutra da realidade, mas uma etapa essencial ao todo”.

Ainda segundo Flick (2004, p.20), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa “consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunas, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento”.

O *Contato Direto* do pesquisador com os sujeitos da pesquisa aconteceu em diversos momentos, antes e durante o processo de desenvolvimento do mestrado. Esses contatos incluíram as pessoas responsáveis pela coordenação do *Programa Asas da Florestania*, o contato e diálogo com professores, visitas a algumas escolas, comunidades, alunos e seus familiares. Durante estas visitas foi se percebendo as possíveis fontes as quais poderia acessar e dialogar para obter as informações necessárias à pesquisa. Tudo isso foi devidamente registrado, constituindo-se como importante fonte de informações posteriormente.

Sobre a *Pesquisa Bibliográfica*, fez-se uma revisão da literatura existente, começando com os autores já consagrados que investigam as questões pertinentes à Educação do Campo e da floresta amazônica. Num segundo momento - e por ocasião da elaboração do projeto de pesquisa - me debrucei sobre questões teóricas e metodológicas que me dessem sustentação para tratar de temáticas como educação, educação popular, movimentos sociais, etc.

Para as *Entrevistas* semiestruturadas, foram selecionados 13 sujeitos, sendo todos entrevistados. Fiz essa opção pela entrevista por acreditar que esse procedimento, combinado com outros instrumentos, tem se mostrado relevante em pesquisa de natureza qualitativa. Na concepção de Laville e Dione (1999), esse instrumento possibilita um contato sólido entre o entrevistado e o pesquisador, que colhe informações com o intuito de obter, além da compreensão de sua realidade social, o conhecimento de suas motivações pessoais, bem como a exploração dos conhecimentos pessoais, seus valores, suas crenças, sentimentos e opiniões.

Para tal procedimento, utilizei gravador, câmera fotográfica e um roteiro de questões previamente construídas. No final todas as entrevistas foram transcritas, apresentadas aos/as entrevistados e entrevistadas, para seu conhecimento e possível considerações e esclarecimentos. Todos concordaram com o material transcrito e autorizaram a sua utilização integralmente, utilizando-se para tal de nomes fictícios.

O uso de entrevista, nesse sentido, com os professores do Programa *Asas da Florestania* teve a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer aspectos observados no decorrer dos momentos formativos. No entender de Minayo:

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (2006, p. 261).

Usou-se entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em estudo sem se prender, unicamente, à indagação formulada (MINAYO, 2006), ao mesmo tempo em que permite ao pesquisador fazer novas interrogações na tentativa de complementar ou elucidar falas e fatos.

Acredito que todos esses instrumentos supracitados me deram suporte teórico-científico na consecução da pesquisa, que foi desenvolvida na região do Alto Juruá, mais especificamente na cidade de Cruzeiro do Sul – Acre, extremo Oeste do Estado, onde o *Programa* começou a ser desenvolvido no ano de 2005, primeiramente no município de Rodrigues Alves e, no ano seguinte (2006), na Cidade de Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima.

Todos os sujeitos envolvidos no Programa nos três municípios perfazem um número total de 102 (cento e dois) educadores do ensino fundamental, 77 (setenta e sete) educadores do ensino médio, 11 (onze) supervisores regionais e 1 (uma) coordenadora geral.

Apesar do número total de professores do Ensino Fundamental de Cruzeiro do Sul chegar a 36 profissionais, o universo pesquisado foi de 10 (dez) educadores (6º ao 9º ano), 2 (dois) supervisores regionais e a coordenadora de Educação do Campo da Secretaria de Educação do Estado do Acre, perfazendo um total de 13 sujeitos diretamente ouvidos. Optou-se em investigar apenas os sujeitos do Ensino Fundamental

de Cruzeiro do Sul, por acreditar que aí tem-se uma amostragem relevante do estudo (31% do total, incluindo os dois coordenadores e a coordenadora geral); a seleção dos dez educadores(as) se constituiu do fato de estarem no *Programa* desde o início de sua implantação, acreditando-se que esse fator (experiência/tempo) contribuiu sobremaneira com relatos/histórias relevantes à pesquisa; declinou-se das demais cidades em função de Cruzeiro do Sul por saber que essa oferece maiores facilidades em deslocamento e possibilidade de contato e conversas com docentes envolvidos na pesquisa; o Ensino Fundamental foi implantado dois anos antes do Ensino Médio, por isso a opção em investigá-lo, acreditando que a proporcionalidade espaço/tempo nos forneceria maiores riquezas de experiências e detalhes na investigação, constituindo-se como fator de significativa relevância.

As entrevistas e demais atividades investigativas aconteceram no período de março, junho e agosto de 2012, momento em que as atividades regulares de ensino estavam acontecendo nas comunidades ou os educadores se encontravam em momentos de formação continuada.

De posse das informações coletadas, e em diálogo com o cabedal de autores que orientaram teoricamente a pesquisa, passei a catalogar, organizar e posteriormente a analisar os dados construídos no processo da pesquisa. Os resultados delineados através da seguinte composição: **introdução** - na qual são apresentadas as intenções e motivos da investigação, perpassando pela memória do pesquisador na aproximação com o objeto da pesquisa, assim como os objetivos do estudo, as questões norteadoras e os caminhos metodológicos da pesquisa; **três capítulos e considerações finais**.

No **primeiro capítulo** são apresentadas as questões gerais, de forma panorâmica, do modelo em desenvolvimento da educação do campo no Brasil. Fazendo-se uma análise ancorada nas perspectivas dos novos ventos que sopraram/sopram a partir do advento da nova LDB (lei 9393/96), as Conferências “Por uma Educação do Campo (I e II) e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB 36/2001 e da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002), o que possibilitou significativos avanços e conquistas nas políticas públicas para o setor.

O **segundo capítulo** perfaz a apresentação das questões contextuais e conjunturais dos espaços do campo amazônico, com foco específico na realidade campesina acreana e o ambiente em que se deu o Projeto Seringueiro, compreendido

como experiência exitosa de educação popular, inserido no movimento social de resistência, de luta pela terra e preservação ambiental.

No **terceiro capítulo** dialoga-se com os sujeitos da pesquisa, onde são apresentadas as tensões e os conflitos revelados no decorrer da análise das informações coletadas, apontando alguns desafios a serem enfrentados pelos protagonistas da formação de educadores e educadoras do *Programa Asas da Florestania*, incisivamente relatados pelos sujeitos da pesquisa.

Por fim são apresentadas as **considerações finais** sobre esta pesquisa, quando retomo, de forma sucinta, os objetivos da pesquisa e algumas questões desenvolvidas no decorrer do trabalho, ao mesmo tempo em que aponto alguns desafios a serem superados e as perspectivas e esperanças de construção da escola sonhada pelos movimentos sociais: uma escola capaz de responder as realidades do campo e da floresta.

CAPITULO 1

OS ESPAÇOS DO CAMPO E DA FLORESTA NA FORMAÇÃO DO/A EDUCADOR/A BRASILEIRO/A

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

Neste capítulo, tratar-se-á das questões gerais do modelo de desenvolvimento da educação do campo. A análise estará ancorada nas concepções historicamente em debate, pontuando-se mais especificamente as perspectivas dos novos ventos que sopram com o advento da nova LDB (lei 9394/96), as Conferências “Por uma Educação do Campo (I e II) e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB 36/2001 e da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002) e suas consequências positivas, possibilitando significativos avanços e conquistas nas políticas públicas para o setor.

1.1 Contextualização histórica do debate da Educação do Campo

Nas últimas décadas começa-se a entender, através dos movimentos sociais organizados e das várias vozes que se fizeram/fazem ouvir, o quão pertinente e inquietante têm sido as demandas despertadas pelos povos amazônicos, especialmente, em nosso caso, aquelas levantadas pela formação do educador. Sabe-se, porem, que essas demandas e debates que passam a figurar na pauta das populações do campo amazônico seguem no bojo de discussões mais amplas, especialmente aquelas desencadeadas pelos movimentos de Educação Popular¹, a partir dos anos 1950, com

¹ José Francisco de Melo Neto destaca que Paulo Freire externa seu sentimento de *popular* como sinônimo de *oprimido*. Daqueles que vivem sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania, considerando que também está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente. **O que é popular?**(ANPED, 2002).

Paulo Freire, e enfrentadas de maneira mais ampla a partir do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA, 1997)².

É fundamental entender, porém, que essas demandas perpassam pelo direito desses povos serem reconhecidos como povos da floresta, guardiões de culturas milenares e habitantes de um berço de riquezas naturais insondáveis, mas não somente isso. Entende-se, que os povos ribeirinhos e da floresta precisam ser reconhecidos como guardiões de tudo isso, mas, especialmente, precisam que seus direitos fundamentais sejam efetivamente reconhecidos e respeitados.

É preciso e urgente atentar para o que nos alerta Marilsa Miranda Souza (2004) em seu escrito sobre *Educação do campo no contexto da Amazônia*. Nele a autora faz duras críticas ao modelo desenvolvimentista implantado pelo agronegócio, que delinea as formas de sobrevivência do homem do campo, expropriando-o da natureza e da vida e implantando - como única forma de sobrevivência daqueles - o atrelamento exploratório ao mercado capitalista.

O modelo de desenvolvimento em curso na Amazônia, [...] segue os mesmos padrões da modernidade conservadora, voltados para o agronegócio, para a monocultura da soja e agropecuária monopolizadas pelas grandes empresas nacionais e internacionais, em que o lucro de alguns se sobrepõe à natureza e à vida. Esse modelo proclama a morte do campesinato, revelando que sua única forma de sobrevivência seria sua integração à agroindústria patronal e sua subordinação às exigências do mercado capitalista, cada vez mais inescrupuloso na corrida pela acumulação, a exemplo do comércio de sementes transgênicas (p. 129).

Essas ideias implantadas pelo capital fundamentam-se e difundem a concepção de que existe apenas uma forma, um jeito de entender o mundo e as realidades – o jeito imposto à custa de muitas vidas ceifadas, que desapropria, concentra a terra, gera subemprego, persegue e mata – o jeito capitalista de se conceber as relações humanas. O latifúndio é a forma clientelista, coronelista que o capital encontrou para escravizar o camponês.

Segundo Fernandes (2008), a concepção de agronegócio é remota, origina-se provavelmente no sistema *Plantation*, onde grande porção de terras e propriedades é utilizada na produção para exportação. O agronegócio, pensado teoricamente, é também

² A partir deste encontro surgiram as discussões sobre a formação do PRONERA, atualmente em desenvolvimento no Brasil, através de parcerias entre o governo federal, universidades e movimentos sociais (SOUZA, 2006, p. 34).

uma elaboração ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista, sem considerar as contradições (categorias) presentes no campo.

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriador e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias (FERNANDES, 2008, p.48).

Desta forma, as concepções desenvolvidas por séculos, pensada pelo agronegócio, são perniciosas, na medida em que manipulam não somente a força do trabalho e o capital, mas mantém velado o caráter de manipulação ideológica e hegemônico de suas intenções. Falseia, assim, as ideias de um progresso que carrega consigo as contradições de escolas para poucos ou escolas desnecessárias, uma grave afronta aos movimentos sociais de trabalhadores que propugnam uma escola de caráter progressista, preocupada em entender as contradições presentes no lugar social que ocupam/quêrem ocupar.

Romper com a forma predatória de se conceber o mundo talvez seja uma das alternativas, como salienta Mészáros (2008): “É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (p. 27). Mas qual escola será capaz de construir esse rompimento? Nas ideias de Mészáros, não é essa *escola formal* - comprometida com as elites e seu *status quo*, que assume como objetivo transmitir e perpetuar a ideologia hegemônica do capital - que assumirá esse papel, muito pelo contrário.

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz [...]. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo de tolerância – [...] - à tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental (idem, 2008, p. 45, grifo do autor).

É nessa lógica que caminham as comunidades campesinas amazônicas e brasileiras, no campo das contradições, plenamente conscientes de que a escola que está aí, a urbana, imposta ao espaço rural, não é capaz de compreender e dialogar com a realidade dinâmica e complexa do campo. As comunidades do campo estão ciosas em compreender o papel social da escola, conscientes de que a escola, sozinha, não poderá

resolver as problemáticas do gigantesco mundo rural. É necessário dialogar abertamente com todas as instituições representativas do campo político, econômico e cultural capazes de fomentar ideias e práticas que modifiquem a estrutura vigente, permitindo a implantação de uma nova lógica inclusiva, aquela pensada e gestada no seio das contradições e lutas do campo, como pensam Kolling, Nery e Molina (1999).

Uma primeira condição para construir-se essa escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. E Educação não resolve por si só os problemas do país, tampouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam diretamente no modelo econômico (p 63).

Souza (2004) sublinha, ainda, que esse modelo desenvolvimentista levou as sociedades modernas (pós-modernas) a uma crise sem precedentes – uma crise de cunho social e ambiental. Essa crise, fruto do acúmulo do capital pela exploração do trabalho e apropriação exploratória e desenfreada da natureza, exclusão de milhões de trabalhadores, vem gerando perspectivas de construção de um novo modelo de desenvolvimento preocupado com a implementação de políticas públicas que apontem para a sustentabilidade dos povos amazônicos.

Esse modelo de desenvolvimento trilhado pelas sociedades modernas desencadeou uma crise social e ambiental sem precedentes. O desafio que se coloca na construção de um novo modelo vem avançando a cada dia na agenda das preocupações mundiais, de forma especial na Amazônia, onde ainda resta a maior área de floresta tropical, águas abundantes e uma incalculável biodiversidade. A grande bandeira de luta dos povos do campo na Amazônia (índios, camponeses, seringueiros e ribeirinhos) tem sido a implementação de políticas públicas voltadas para a construção de um novo modelo de desenvolvimento (idem, p. 129-130).

Percebe-se que as populações tradicionais amazônicas (índios, ribeirinhos, seringueiros e camponeses extrativistas), assim como os camponeses migrantes tradicionais, estão em luta permanente por políticas públicas específicas que garantam o desenvolvimento de uma educação pluricultural, multiétnica, específica e diferenciada, a partir do projeto político-pedagógico de cada comunidade/escola. A diversidade,

entendida nesse prisma, passa a ser vista como valor agregador e dinamizador da cultura e dos saberes que se desenvolvem na ambiência do mundo comunitário escolar.

Desmistificar a concepção de que os povos que residem na floresta e nas margens de rios, lagos e igarapés são seres exóticos, atrasados e despossuídos de cultura é algo urgente em nossa sociedade amazônica. Nesse processo, a escola, assim como outras instituições, tem papel fundamental, na medida em que entender que modelos urbanistas de educação impostos ao longo da história silenciaram as vozes autóctones, quando não serviram para aliená-las e invisibilizá-las nas discussões e debates do campo.

Silva (2002) é enfática, em seu estudo comparativo das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, a partir da temática da educação escolar indígena, ao destacar a diversidade de vozes presentes na cultura brasileira e apontar a necessidade de construção da escola com currículo coerente com a vida dos povos, possibilitando ser um espaço gerador do protagonismo e alteridade desses povos.

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 [...] 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 (p. 116).

Ainda Silva nos alerta sobre o modo como historicamente aprendemos a olhar o mundo rural - fomos acostumados a olhar o mundo rural apenas a partir de um aspecto, da concepção hegemônica/urbanocêntrica:

[...] segundo a perspectiva hegemônica da integração, o futuro de todos era alcançar o *status* de uma certa “urbanidade”, sendo necessário superar a situação de atraso, de “primitividade”, de falta de... Em outras palavras, a diversidade de lógicas, sabedorias e racionalidades, a riqueza de culturas, de jeitos de ser humano neste Brasil foi tida como problema, como obstáculo ao modelo de desenvolvimento/progresso que predominou [...] (idem, 2002, p. 114 e 115).

Percebe-se, portanto, enquanto educador, a urgência da implementação de políticas públicas específicas e permanentes a esse setor historicamente esquecido, mas políticas que considerem a diversidade dos povos do campo/da floresta/das águas e

valorizem os saberes dessa gente, que dialoguem com as mais variadas culturas encontradas na Amazônia.

É nesse sentido de dialogar com os povos da floresta/ribeirinha e com os autores de referência na área - já tentando focar as questões mais pertinentes e conceituais sobre o debate que se quer travar nesse campo da pesquisa - que nos sentimos instigados a entender esse mundo. Nesse querer entender cientificamente essas realidades, percebe-se que se precisa compreender as questões que norteiam e dão significado às ideias de educação do campo.

Souza (2008, p.1091) destaca que a educação do campo permite verificar ao menos duas frentes no debate educacional brasileiro:

- a) A proposta de educação do campo e para o campo constrói uma noção de educação pública pautada nos interesses da sociedade civil organizada, em contraponto à educação pública estatal que historicamente marca a gestão e a prática pedagógica no Brasil.
- b) Possibilita o debate acerca da prática pedagógica nas escolas do campo, expressando as divergências políticas entre a concepção de educação rural pautada na política pública estatal e a concepção de campo pautada no debate empreendido pelos movimentos sociais de trabalhadores.

Essa concepção, essas vertentes, colocam educadores, Secretarias de Educação, gestores, comunidade estudantil, movimentos sociais do campo, dentre outros, em processo de indagação constante e desafiador, quanto às práticas historicamente desenvolvidas no campo. Ao mesmo tempo, nos instigam e nos desafiam a construir uma educação do campo pautada nos interesses dos camponeses, delineada por força das lutas históricas desses mesmos movimentos e sistematizada através dos espaços públicos de debates constituídos pela Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, com especial destaque ao Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT). Tal grupo foi criado pelo Ministério da Educação, em 2003, com o intuito de reunir os movimentos sociais e as instituições públicas para debater e definir políticas públicas que atendam às necessidades educacionais dos espaços rurais brasileiros.

Esse mesmo grupo de debates e construção de propostas para o campo (GPT) aponta algumas pistas que ensejam a delimitação de construção da escola do campo, a saber:

(...) conversão em política de Estado das propostas de Educação do Campo que garantam o acesso com qualidade, o respeito às diferenças regionais em cada currículo, a igualdade de oportunidade de estudos e a equidade entre os gêneros; a formação humana e a capacitação dos sujeitos em diferentes campos do conhecimento que possam gerar e gerir novas alternativas e ações no campo, estabelecendo sempre a terra como mediadora deste. A condução dos sujeitos à continuidade dos estudos [...]; o fortalecimento da ampla participação dos movimentos sociais e a organização da sociedade civil. [...] A ampla participação dos povos do campo no direcionamento das atividades, na gestão e no controle social da qualidade da educação [...]; a melhoria das condições de trabalho e perspectiva das educadoras e educadores que atuam nas escolas do campo [...]; a promoção dos processos pedagógicos inovadores e importantes para uma educação voltada para a realidade do campo, incluindo homens e mulheres, sistematizando-os, divulgando-os (MEC & GPT, 2003, p. 35-36).

É imprescindível, portanto, a continuidade da luta visando construir a escola onde os principais sujeitos envolvidos e interessados sejam verdadeiros protagonistas e não meros destinatários, receptores de pacotes prontos, recheados de ideologias alienantes, transmissores de valores camponeses caricaturados, carregados de figuras humanas maltrapilhas, sujas e de dentes apodrecidos, acompanhadas por uma cadela magricela, de linguajar que as expõe ao deboche, muitas vezes com aspecto preguiçoso e prosaico. A mídia e a escola da cidade ainda reproduzem imagens depreciativas do campo, como destaca Miguel Arroyo (2006), na apresentação do trabalho de Maria Antonia Souza - sobre Educação do Campo no MST – “o camponês, o ribeirinho, os homens e mulheres da floresta, indígenas, quilombolas vistos como jecas, ignorantes, serviçais, massa fácil de manobra das elites agrárias e políticas” (idem, p. 10).

Esta é a concepção hegemônica implantada na mente e nos corações do povo brasileiro, atualizada e reforçada hoje pelo agronegócio que delinea a vida do campo como amorfa, sem vida, sem dinâmica. Os povos do campo, no entanto, estão reescrevendo e construindo uma nova forma de se entender o campo em seus aspectos políticos, sociais, culturais, pedagógicos, etc. Ensinam-nos a ver essa gente como sujeitos de fato e de direitos, participantes de uma dinâmica que se contrapõe à lógica exclusivista, reificante do acúmulo do capital a todo custo, mesmo que para isso vidas sejam exterminadas.

O campo passa a ser entendido como espaço pedagógico, espaço educador, formador de sujeitos humanos e não mais como lugar da alienação, do atraso, habitação

e espaço de pessoas incultas. Molina e Jesus (2004) conseguiram sintetizar comparativamente os dois modelos: agronegócio e agricultura camponesa.

Quadro 1 – Comparativo dos dois modelos em curso no Brasil rural.

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
Monocultura	Policultura
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação	Produção para o mercado interno e para exportação
Cultivo e criação onde predominam as espécies exóticas	Cultivo e criação onde predominam as espécies nativas e da cultura local
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia de execução com elevados níveis de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza.
Competitividade e eliminação do emprego	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano-rural
Campo do trabalho assalariado (em crescimento)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação rural	Paradigma da educação do campo
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada – festa, danças, poesias, músicas, jogos
<u>AGRO-NEGÓCIO</u>	<u>AGRI-CULTURA</u>

Fonte: MOLINA & JESUS (Orgs.), 2004, p.85.

A escola do campo, portanto, carrega em sua concepção histórica orgânica profundas diferenças da escola rural sendo que a segunda concepção é constituída pelo

latifúndio e agregada da ideia que para cultivar a terra, puxar enxada e cortar de facão, as letras e as contas são dispensáveis, quando não, atrapalham a labuta.

Dessa forma é fundamental apontarmos as diferenças entre Educação do Campo e a Educação Rural, assim como nos chama a atenção Arroyo (2006, p. 16): “A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo [...]. A Educação Rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinação dos camponeses [...]”. As concepções historicamente impostas ao camponês baseiam-se na forma de entender o mundo do ruralista, sua vontade, e desejo de sempre mais estender as fronteiras do latifúndio, mantendo a hegemonia capitalista.

No Brasil, a educação do campo, gestada e assumida pelos movimentos sociais, encontra-se intrinsecamente associada ao direito de posse da terra, incluindo-se na luta pela implementação de políticas afirmativas camponesas. Nessa luta, a educação do campo tem conseguido se apresentar, em sua singularidade, a partir da concepção de que vive em um país multicultural, heterogêneo, onde o povo adquiriu diferentes jeitos e olhares de manifestar seu pensamento, sua compreensão de mundo. Pensar a educação do campo nesse contexto significa um esforço e uma sensibilidade coletiva para tentar compreender, juntamente com os povos da floresta – seu jeito de ser, suas angústias, seu ritmo de vida – a forma como dialogam consigo e com a floresta. Nesse sentido, Caldart (2002) é enfática ao afirmar a necessidade de se projetar a educação do campo como instrumento da luta pela emancipação das populações camponesas.

Por isso este nosso movimento *por uma educação do campo* se afirma como um basta aos “pacotes” e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. [...]. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo [...] (p. 28).

Mészáros (2008), comentando Marx, enfatiza que o autor defendia a necessidade de se construir uma *contra-hegemonia viável*, como contraponto à progressiva tendência destrutiva do capital. “Ele (Marx) estava plenamente ciente [...] que sem a dedicação consciente das pessoas à realização da tarefa histórica [...] de instituir uma ordem sociometabólica radicalmente diferente e viável de reprodução não poderia haver êxito”

(apud Mészáros, p. 116). Entende-se, portanto, que é preciso e urgente que se construa uma escola que seja contra ponto aos valores ruralistas, não como uma forma de rivalizar e dizer: a escola urbana não serve! Talvez não sirva no modelo que se encontra aí, excludente em sua forma de ingresso, na forma avaliativa, excludente em seu currículo, excludente no trato com a comunidade e com familiares de alunos, excludente no aspecto formativo de seus mestres e na forma como os explora. Configura-se, nesta perspectiva, como uma grande contradição: uma escola excludente que quer incluir os povos do campo na exclusão. Nas palavras de Cury (2008), esses excluídos têm nome:

[...] negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal [...] são vítimas de uma renitente e injusta distribuição da renda. (p. 217).

Construindo esse caminho no caminhar, esperançosas iniciativas de educação do campo vêm sendo gestadas nas ocupações, assentamentos e nas lutas de movimentos do campo preocupados com a análise de que não basta ocupar a terra, é necessário construir condições favoráveis para habitá-la bem. Diante da luta, alguns pequenos fios de esperança começaram a construir um tecido que já se mostra resistente, uma percepção de que a realidade lentamente vem sendo modificada pela prática comprometida de homens e mulheres em marcha no campo.

Segundo Arroyo (1999, p. 9) “a educação do campo cresceu, afirma-se no movimento de renovação pedagógica brasileira. Está em condições de dialogar com os educadores das cidades, das secretarias de educação, [...]”. A própria academia vem, aos poucos, interessando-se pelas práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, na medida em que se percebe que significativas pesquisas, publicações e cursos em licenciatura começam a assumir os desafios pedagógicos de construção de uma educação que considere a diversidade cultural dos povos da Amazônia e do Brasil.

1.2 A educação do Campo no Brasil e as “reformas” a partir da LDB/96

Encontramos na obra de Paulo Freire um diálogo privilegiado para compreender parte significativa da história da educação do campo no Brasil, a educação popular. Freire fez parte, no final da década de 50, de dois movimentos que formaram o contexto

para o programa de educação popular e alfabetização de adultos. Um desses movimentos era o crescimento dos sindicatos rurais ou associações de camponeses conhecidas como Ligas Camponesas. Estas reivindicavam, além do direito de organizar cooperativas para um programa de reforma agrária, o direito de voto para analfabetos(as) que, à época, era negado aos camponeses. O segundo movimento surgiu dos militantes católicos e incluía o Movimento de Educação de Base (MEB)³ e a Ação Popular e a Juventude Universitária Católica, à qual Freire tinha pertencido. Mas foi no início dos anos 60 que Miguel Arraes, eleito prefeito de Recife, endossou a criação do Movimento Cultural Popular (MCP) de Recife, que levaria a cabo um programa de educação comunitária e alfabetização de adultos que tinha como objetivo o desenvolvimento de uma consciência crítica do povo.

A iniciativa ajudaria a mobilizar os trabalhadores rurais e urbanos para que exercessem seu poder político e Freire foi convidado a coordenar o projeto de educação de adultos. O período foi de um grande despertar e mudanças por todo o país, pois se constituiu no rompimento de uma velha sociedade e a emergência de uma ordem social mais pluralista e mais democrática. No entanto, os projetos não foram totalmente realizados devido ao golpe militar de 1964, que extinguiu o Programa Nacional de Alfabetização e proclamou novas leis que privaram os direitos de expressão de muitos membros influentes do antigo governo, obrigando-os a deixar o país. Dentre eles, estava Paulo Freire.

Baseando-se em suas vivências na América Latina, Freire problematiza, em seus primeiros textos, uma visão de sociedade caracterizada por relações de poder e dominação. O foco é o meio ideológico pelo qual aqueles em uma posição de privilégio e poder (os opressores) exercem seu controle sobre aqueles a quem exploram (os oprimidos), como explica Mayo (2004, p. 58).

Nesse sentido, e considerando as reflexões anteriormente postas sobre o debate da educação que se quer construir no espaço rural brasileiro, é imprescindível nos

³ Sobre o MEB, Osmar Fávero, em sua tese de doutorado, faz um brilhante trabalho de reconstrução dos caminhos trilhados pelo Movimento de Educação de Base, desde a sua criação (1961), até o final de 1966, quando a forte repressão militar praticamente inviabilizou sua continuidade. Nas palavras de Celso de Rui Beisiegel, na apresentação da obra – “Com a publicação deste livro, ao lado de Emanuel De Kadt e Luiz Eduardo W. Wanderley, Osmar Fávero contribui para o melhor conhecimento de um dos mais significativos movimentos de educação popular já realizados no país”. FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)**. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

perguntar sobre como tem sido construído, no *Programa Asas da Florestania*, a formação continuada de professores da floresta.

Entende-se que o processo de construção de conhecimento não poder ser concebido como algo dado, pronto, pensado a partir de cabeças iluminadas, fruto da benevolência e “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 2011a, p. 42).

A construção do conhecimento deve ser fruto das demandas sociais, especialmente aquelas gestadas nas florestas de tantos rios, igarapés, lagos e ramais. Conhecimentos que se fundem/confundem intrinsecamente com as manifestações culturais do povo, com as rodas de conversa, com os diálogos nas casas de farinha e nas lutas por políticas públicas capazes de atender a realidade dos sonhos dos povos do campo.

É possível perceber na entrevista com uma das coordenadoras do *Asas da Florestania* que as falas que emergem dos debates formativos desconsideram, quando não, contribuem para o silenciamento das vozes do campo, na medida em que as preocupações recorrentes das contradições conflitivas no espaço rural são relegadas. Nas palavras de Bromélia as falas que emergem dos debates são:

Bastante reclamações por parte dos professores: a falta de material implica muito no processo educativo, pois sua grande maioria deixa de realizar as atividades diferenciadas pela ausência de material. Vale ressaltar que muitos professores além de ensinar ainda fazem todos os serviços gerais como: fazer merenda, limpeza da sala de aula, etc (professora Bromélia).

Os encontros formativos que deveriam ser momentos de socialização de saberes e práticas pedagógicas preocupadas com as questões relevantes de uma formação em diálogo com os povos do campo, tornam-se ambiência de questões estruturais e didáticas. Os saberes, gerados na prática social dos relacionamentos, na convivência diária da vida, são relegados, ignorados pela escola. Mas é exatamente esse saber que, segundo Santos (apud, SAVIANI, 2010), “deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino” (p. 416). Refutar esses saberes é transformar a escola no principal objeto de exclusão e alienação, escola a serviço da burguesia, de ‘inculcação’ e não de ‘produção’ de saberes.

Miguel Arroyo (apud, SAVIANI, 2010) critica a escola existente porque, ao defender a divisão equitativa dos bens culturais às classes subalternas, o faz visando fazer delas, “cidadãos e trabalhadores submissos aos interesses burgueses” e continua, para “construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos, feito para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe” (p. 417). A escola que não ouve as demandas de seu público se projeta como construtora de ‘saberes’ alienantes.

Observando a forma como fora concebido o programa Asas da Florestania percebe-se que o mesmo funcionaria adotando os materiais e instrumentais didáticos já construídos pelo Telecurso 2000⁴ e que as cartilhas seriam construídas pelo grupo ABAPORU⁵, em Brasília. Nas palavras de Cristal, uma das coordenadoras regional do *Programa*, não aconteceu nem uma coisa nem outra – “o material do telecurso nunca foi disponibilizado e as cartilhas prometidas pelo ABAPORU foram esquecidas em Brasília”, – segue dizendo que – “a forma que os professores encontraram foi, num primeiro momento, aproveitar as formações para construir materiais que posteriormente seriam usados em sala de aula, mas com um tempo, nem isso passa a ser feito”. Os espaços formativos tornaram-se tempo para discutir problemáticas vivenciadas na escola e comunidades, - “como problemas com alunos, com a comunidade e com professores”, conclui.

Sabe-se que a escola, por si só, não daria conta das demandas encontradas no campo, mas precisa-se de uma escola comprometida em compreender os sentimentos do povo, capaz de se autoquestionar e criar ambiente de participação democrática com forte vínculo na ação social e política, como muito bem sublinharam as trabalhadoras e trabalhadores em seu *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária*

⁴ É o resultado da parceria entre a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e a Fundação Roberto Marinho, lançado em 1995. Trata-se de uma modalidade de ensino diferenciada, onde o aluno estuda os conteúdos por meio de vídeo-aulas/teleaulas, podendo resolver as atividades propostas através de apostilas. Fruto das experiências anteriores com o Telecurso 2º Grau e o Telecurso 1º Grau, o projeto foi concebido com a intenção de chegar a milhões de brasileiros que não concluíram, por algum motivo, os ensinos fundamental e médio. O acesso ao Telecurso é garantido por meio da recepção livre pela TV Globo, Canal Futura, TV Educativa, TV Cultura, Rede Minas, Rede Vida e Globo Internacional e em circuito fechado e redes setoriais. As escolas costumam adotar o Telecurso como material alternativo.

⁵ O Instituto Abaporu de Educação e Cultura desenvolve, desde 2002, projetos educacionais e sociais em diferentes instituições e estados do país, nas seguintes áreas: assessoria a instituições educativas, projetos sociais e publicações. Informações obtidas no site da instituição: acessado em 06 de março de 2013: <http://www.institutoabaporu.com.br/>

ao Povo Brasileiro: “Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país” (1997, item g, p. 91).

Desconsiderar essa gente e sua forma de olhar o mundo é desacreditá-la de sua função autoeducativa. É repetir os erros do passado e, desta feita, com maior ímpeto de crueldade, pois deixa de aceitar as extraordinárias conquistas históricas nos mais variados campos: cultural, econômico e social, fruto de lutas e de muitos sacrifícios humanos. Comete-se o erro tão duramente criticado pelos movimentos sociais do campo e pelos intelectuais orgânicos deste viés – impõe-se ao campo a necessidade de se construir um certo desenvolvimento pautado nos valores citadinos, uma certa urbanidade que os libertará da alienação e da barbárie.

Romper com o silenciamento dos saberes tradicionais do campo tem se constituído como bandeira das escolas do campo e das instituições que atuam nestes territórios.

Nas palavras de Molina (2006):

A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo, para dentro das universidades? (p. 12).

Significativo é observar as várias experiências e práticas diferenciadas, específicas, de projetos político-pedagógicos articulados e coerentes com os projetos de vida dos povos. Numerosas iniciativas proíficas têm se proliferado por todo o Brasil, a exemplo das casas famílias agrícolas, escolas em práticas de alternância, escolas itinerantes, escolas indígenas, escolas quilombolas, etc. Antônio Alves (1995) destaca duas experiências positivas do passado recente, na elaboração de currículos e materiais didáticos adequados à cultura amazônica, capazes de despertar interesse nos alunos:

[...] O currículo do Projeto Seringueiro, executado pelo Centro dos Trabalhadores da Amazônia, tem sido aplicado em seringais e reservas extrativistas com sucesso. As cartilhas da Comissão Pró-Índio, para alfabetização nas aldeias, são vistosas e coloridas, com excelente

qualidade gráfica e ilustrações feitas pelos professores índios [...] (1995, p. 31).

A educação da floresta não poder viver do falseamento generoso de quem os aliena, defende o latifúndio e a acumulação de riquezas, a falsa caridade a qual denuncia Freire (2011a):

[...] A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do ‘demitido da vida’, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos ‘condenados da terra’. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. [...]. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (p. 42).

Essa generosidade verdadeira somente surgirá se alicerçada no campo do compromisso das lutas sociais, de uma educação dinâmica, aberta ao novo e desprovida de preconceitos, em busca da alteridade de povos que se querem fazer sujeitos, como um “basta” ao modelo hegemônico do capitalismo que segrega, aliena e não permite que novas formas de se entender o mundo e as relações sociais do trabalho ocupem seus espaços nos debates decisórios das políticas de Estado. Essa nova educação, essa nova escola seria um contraponto ao que Freire denominou chamar de educação dominante, “educação bancária”.

A educação dominante é caracterizada pelo que Freire chamou de “educação bancária”, uma abordagem de cima para baixo de transmissão de conhecimentos pela qual o professor é o transmissor exclusivo e os estudantes são receptores passivos. Para Freire, nesta perspectiva pedagógica, o aprendiz é o “objeto” em vez de “sujeito” do processo de aprendizagem, consumindo, de forma acrítica, o conhecimento e fazendo, por conta dessa posição, uma imersão na “cultura do silêncio”. Essa condição constitui-se no processo que Freire chamou de “invasão cultural”, uma vez que o educando torna-se vulnerável às ideias impostas desde cima e desde fora. A partir dessa forte conexão entre a educação e os interesses políticos dominantes, Freire argumenta que a educação não pode ser neutra. Nessa direção, ele demanda dos educadores uma escolha importante: “os educadores devem perguntar-se para quem e em benefício de quem estão trabalhando” (FREIRE, 2003, p. 56).

Vislumbra-se no centro dessa questão a materialidade crítica de um processo que se mostra fracassado, de uma escola pública, de práticas pedagógicas e currículos a serviço das elites burguesas. Nas palavras de Saviani (2010) a educação popular deve ser a construção da organicidade do movimento, - “[...] de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo” (2010, p. 415 - 416).

Seguindo essas concepções sobre educação popular e libertária – comprometida com as ideais de emancipação do homem e da mulher do campo, forjada nas lutas dos movimentos sociais pela construção de políticas públicas que atendam à realidade campesina – inúmeros debates, encontros e construções teóricas foram sendo alinhavados por todo o Brasil nos últimos 30 anos, seguindo, especialmente, o cabedal teórico-prático herdado de Paulo Freire.

A luta fomentada pelos movimentos ligados ao campo, assim como o pensar e o fazer campesino, despertaram para uma maior articulação nacional na luta por uma educação do campo. Segundo Souza (2006, p. 15), a concepção de Educação do Campo só vai surgir no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA, 1997)⁶, um ano depois do massacre de Eldorado dos Carajás⁷. Realizado em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o encontro se constituiu como

⁶ A partir deste encontro surgiram as discussões sobre a formação do PRONERA, atualmente em desenvolvimento no Brasil, através de parcerias entre o governo federal, universidades e movimentos sociais (SOUZA, 2006, p. 34).

⁷ Há pouco mais de 15 anos, uma marcha de trabalhadores rurais que ia para Belém, capital do Pará, terminou em um dos mais sangrentos episódios de violência no campo da história recente do país. No episódio, ocorrido no dia 17 de abril de 1996, 21 sem-terra foram mortos pela Polícia Militar do Estado, quando recorreu à força para desobstruir um trecho da rodovia PA 150, no município de Eldorado dos Carajás, a cerca de 750 quilômetros de Belém. Além dos 21 mortos, 69 pessoas ficaram gravemente feridas. E muitas outras carregam, ainda hoje, marcas físicas e psicológicas da tragédia. Há trabalhadores com balas alojadas no corpo, sobreviventes que ficaram mutilados, gente que perdeu os movimentos dos membros e a visão. De 144 policiais levados ao banco dos réus, 142 foram absolvidos. Houve apenas duas condenações: do coronel Mário Colares Pantoja e do major José Maria Pereira Oliveira, apontados como comandantes da operação. Passados 15 anos do episódio, ninguém está na cadeia. Uma década e meia após o massacre, a violência no campo continua a ser um grave problema no Brasil. Em 2009, segundo balanço da CPT (Comissão Pastoral da Terra), ocorreram 1.184 conflitos rurais, com 25 assassinatos. (Disponível em: <http://noticias.r7.com/brasil/noticias/massacre-de-sem-terra-no-para-completa-15-anos-sem-ninguem-presos-20110417.html>). Acessado em: 31 de agosto de 2011.

objeto motivador da urgência de implementação de políticas públicas específicas aos espaços rurais brasileiros⁸.

A Educação do Campo nasceu com uma concepção que se contrapõe à ideia de Educação Rural. Nasceu do desejo e das lutas dos sujeitos do campo, enquanto a Educação Rural nasceu da cabeça dos ruralistas, como forma de manter a subordinação e o controle dos trabalhadores.

Fernandes (2006), ao refletir sobre o processo de construção da educação do campo desta:

A Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. [...]. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) 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 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. (p. 29).

Esse debate - que fomenta e alimenta as conquistas ensejadas e já alcançadas parcialmente no campo - não surgiu por acaso, é fruto das reivindicações de trabalhadores e trabalhadoras precarizados pela exploração do latifúndio, esquecidos pelos programas estatais de desenvolvimento e que historicamente têm testemunhado, com sua própria vida, as contradições da exploração capitalista, exploração esta que os condiciona à miséria, ao desemprego, a viverem como mendigos num país que concentra terra e mantém o latifúndio improdutivo e especulativo.

Nesse entendimento Fernandes acentua que, diferentemente do que se quer apregoar em setores tradicionais capitalistas, a Constituição e seus avanços não é algo dado pelas elites intelectuais, sensíveis às reivindicações dos movimentos sociais:

A Constituição de 1988 foi resultado de uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de

⁸ O Pronera foi criado em abril de 1980, com o objetivo de proporcionar educação em todos os níveis aos assentados em comunidades rurais mediante processos de Reforma Agrária, a saber: educação de jovens e adultos, alfabetização, ensino fundamental e médio; cursos profissionalizantes de nível médio e curso superior; formação continuada de educadores e educadoras, e formação técnico-profissional para a saúde, a produção agropecuária e a gestão do empreendedorismo rural.

educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento de campo. Igualmente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representam uma conquista de nossa caminhada (FERNANDES, 2004, p.143).

A educação, nesse sentido, não pode estar separada das lutas sociais. Pode-se dizer que é na luta que se constrói as demandas curriculares da educação do campo e é na escola que se faz ouvir pelos trabalhadores, que são fomentadas as esperanças de transformação social.

É dessa forma que se pode dizer que o marco institucional da inserção da educação do campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar, esclarecendo que:

Art. 28. 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: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às áreas necessárias e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Como se percebe, a nova LDB, em seu artigo supracitado, avança muito nas concepções relacionadas à educação nos espaços rurais, na medida em que flexibiliza a possibilidade de adequação do currículo à realidade do trabalhador, considerando a singularidade de cada região, culturas e estações de plantio e colheita, dentre outras.

No artigo 26 da mesma lei é instituída a obrigatoriedade de seguimento de uma base única nacional no currículo, mas se flexibiliza a possibilidade de adequação do currículo às características regionais, considerando os regionalismos, a cultura, a economia e a clientela a qual é destinada.

A LDB, dessa forma e nas palavras de Edla Soares “possibilita a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país” (2001. p. 74). Sobre as Diretrizes nos debruçaremos no próximo tópico.

1.3 A Construção da identidade da educação do campo a partir do Parecer CNE/CEB 36/2001 e da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002

Foi no bojo dessas discussões voltadas à compreensão dos anseios do campesinato que, em julho de 1998, foi realizada a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo⁹. A Conferência trouxe ao debate a reflexão de que é urgente “conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES, CERIOLI & CALDART, 2004, p. 27).

A preparação para a Conferência ocorreu através de 23 encontros estaduais, assumidos por entidades ligadas ao campo e engajadas no processo de construção de uma nova política educacional do campo. Infelizmente, quatro estados não realizaram seus encontros (Amazonas, Roraima, Amapá e Acre), o que os fez perder em reflexões e busca de caminhos e experiências capazes de apontar novas estratégias de atuação no campo dos movimentos sociais, especialmente no tocante à educação.

Arroyo (1999) destaca que “essa conferência não foi uma crítica às políticas (não) existentes nem uma denúncia da situação precária da educação rural – bem que merecia -, foi uma afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo” (p. 9).

Essa riqueza do encontro, que floresceu a partir da diversidade de opiniões e da representatividade de organismos sociais e institucionais participantes, desencadeou um processo de ações que colocou as demandas educacionais do campo em pauta de primeira ordem. O exemplo disso foram as realizações de seminários e encontros municipais, estaduais e nacionais, por meio de parcerias com as secretárias municipais, estaduais e os ministérios de Educação e Cultura; a elaboração dos cadernos *Por uma Educação do Campo*, com ideias inovadoras no campo político-pedagógico, apontando aspectos teórico-norteadores das reais contradições vividas pelo campesinato; a instituição, em 2003, do Grupo Permanente de Trabalho sobre Educação do Campo (GPT); em 2004, a implantação da Coordenadoria da Educação do Campo (CGEC) e a

⁹ A Conferência teve como entidades promotoras: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Universidade de Brasília – UnB.

Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pelo MEC (hoje, SECADI¹⁰). Também, nesse ínterim, foram elaborados os Cadernos de Referências para uma política nacional de Educação do Campo, dentre outras iniciativas importantes.

Este debate e efervescência de ideias e experiências proporcionaram a elaboração das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, aprovadas em dezembro de 2001. Cabe salientar que a sua implementação foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo, e suas orientações referem-se às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar. Da Resolução acima citada retiramos o seguinte trecho:

E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento em que as pessoas se inscrevem como sujeitos de direito. Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional. (CNE/CEB, 2001, p. 18)

O que se pode perceber é que poderá derivar da integração escola/campo princípios de um novo fazer pedagógico que envolva os/as educadores/as e educandos/as com as experiências cotidianas vividas em seu contexto de origem, seus valores e sua realidade.

É preciso assegurar essas conquistas, mas sem perder de vista que é necessário construir os caminhos da inclusão que os povos do campo almejam, considerando as especificidades dos povos, das culturas e dos diferentes entendimentos de se olhar o mundo.

A legalidade da lei por si só não nos assegura uma conquista perene diante da força pernicioso do capitalismo e do Estado neoliberal, significando que uma conquista apenas nos remete a buscar outras ainda maiores. As conquistas alcançadas até agora nos alimentam rumo ao grande compromisso de consecução das políticas vigentes de Estado, fazendo com que efetivamente cheguem aos trabalhadores e trabalhadoras. É preciso construir o Brasil dos brasileiros que habitam o campo, a floresta, os rios. Isso

¹⁰ Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

somente será possível na medida em que se constituírem processos democráticos de discussão, fóruns de debates e assembleias participativas e representativas de setores sociais e governamentais, a exemplo do que vem acontecendo com os setores de educação popular do campo.

A escola que se quer é a escola da diversidade, com educadores e educadoras que se identifiquem com as causas do movimento, com projeto político-pedagógico específico, construído em diálogo com os saberes da terra. Escola que nos assegure o direito de estudar e permanecer no campo, que construa novos olhares, olhares desarraigados de preconceitos, de um campo fértil de criatividade gerada por sua gente.

É nesse sentido que Souza (2004) nos lembra sobre o que chamou de direito cidadão – direito ao estudo – como superação de velhos preconceitos e afirmação consciente da identidade de trabalhador rural.

Todos temos o direito de estudar e permanecer no campo/floresta. É preciso vencer o velho jargão que diz ‘precisa-se estudar para deixar de puxar enxada’, muito comum no discurso dominante, ou a visão integralista pernicioso que há muito tempo vem expulsando índios e seringueiros de seu espaço físico e cultural sob o pretexto da inclusão social apresentada pela educação formal (idem, p. 135).

Propugnando essas ideias, as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica na Escola do Campo* atendem de forma clara as reivindicações dos movimentos sociais do campo, na medida em que compreende a educação do campo em sua diversidade de povos que vivem no espaço não urbano, tratando esses mesmos espaços como lugar de vivência social e criativa, fértil de saberes e oportunidades.

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 dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1).

Registra-se, ainda, nas Diretrizes, a possibilidade de elaboração de Propostas pedagógicas que:

Valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (Idem, *ibid.*, p. 25).

Apesar das conquistas legais para a educação do campo, percebe-se ainda a falta de compromisso do governo com essa realidade. A grande maioria dos projetos educacionais implantados no campo, na grande maioria dos estados brasileiros ainda apresenta forte indício de imposição do modelo urbanocêntrico; as escolas do campo carecem de estrutura física e pedagógica; os professores são despreparados e não se identificam com a realidade do povo; falta estrutura de saúde, financiamento da produção, transporte, etc. Desenvolver ações com foco na diversidade da gente do campo, considerando as demandas político, social, econômico e cultural é um caminho importante a se construir.

Munarin (2006), discorrendo sobre a visão dicotômica e preconceituosa que se construiu sobre o campo-cidade, pontua de forma ímpar a forma como as políticas de estado vêm sendo, ao longo dos anos, praticadas nos espaços urbano e campesino.

[...] a visão dicotômica, que tem a cidade como o ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançado, e o rural como a permanência do atraso, 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. (p. 19-20).

Na continuidade da construção desse projeto de lutas, na busca das conquistas dos direitos, é realizada em 2004, em Luziânia/GO, a II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, tendo como objetivo ampliar e aprofundar os debates acerca da Educação do Campo, apontando a necessidade de se constituir, no Brasil, uma política pública permanente de Estado voltada ao campesinato. O chamamento e as articulações preparatórias do evento surpreenderam positivamente pelo grande número de participantes: foram mais de mil credenciados representativos dos Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, das Universidades, de ONGs, de Centros Familiares de

Formação em Alternância, de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de outros órgãos de gestão pública.

Nas palavras de Arroyo (2007, p. 165): “na II Conferência 2004, os Movimentos Sociais do campo avançaram na defesa do direito a políticas públicas: ‘Educação, direito nosso, dever do Estado’ passou a ser o grito dos militantes educadores”.

Entende-se que é dever do Estado, através de suas instituições públicas, assegurar aos sujeitos do campo, direito a formação. Formação essa que começa nas séries iniciais e percorre todas as etapas do ensino, exigindo-se aos educadores/as em formação inicial ou continuada políticas voltadas às características e especificidades peculiares do campo.

Na declaração final da II Conferência são sintetizadas/sistematizadas as intenções reivindicatórias construídas no decorrer do processo e assumidas pela representatividade das instituições presentes, a saber:

Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social, por meio de uma política pública permanente [...], ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior, [...] valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo [...], formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente [...], respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos (Declaração Final, 2004, p. 3-4).

O que se percebe na declaração é que a educação passa a ser vista como necessidade premente, que considera a diversidade, as várias modalidades do ensino e a formação permanente.

Nesse sentido, é possível perceber que, nas últimas décadas, o Estado, pressionado pelos movimentos sociais do campo, tem buscado suporte científico para sustentar suas políticas públicas e implementar programas voltados à educação rural, enfatizando a formação do professor, sua prática e suas condições de vida e trabalho¹¹. Munarin (2006), reconhecendo os avanços implementados por setores do governo federal, destaca que essas conquistas só foram possíveis graças ao protagonismo e reivindicações dos sujeitos do campo, enfatizando o longo tempo da constituição do MEC à efetivação de políticas públicas nacionais de Educação do Campo:

¹¹ Essa afirmação é feita por Damasceno (2006), baseando-se nos estudos de BARRETO, 1983; THERRIEN, 1987, 1988; FREITAS, 1990; REIS, 1992.

[...] convém destacar o fato de que o MEC, depois de mais de 70 anos de existência, somente agora, neste milênio e a partir do atual governo, se dispôs a criar um espaço formal para acolher e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de Educação do Campo. Ressalte-se que, tal como reivindicado, essa função vem sendo executada levando-se em conta as vozes dos próprios sujeitos do campo que protagonizam e reivindicam esse espaço de política. (p. 15).

Trilhando os passos dessas conquistas é que grande parte dos estados da federação vem somando esforços com movimentos civis organizados, universidades, prefeituras e o governo federal, na tentativa de oferecer essa modalidade de ensino. Os movimentos sociais do campo comungam das ideias de Paludo (2009, p. 70), quando a autora destaca que “numa perspectiva materialista histórico-dialética, sob a hegemonia do projeto atual, não é possível o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, sendo, portanto, necessário transformá-lo”. Essas transformações, porém, não podem ser assumidas sem o enfrentamento dos sujeitos trabalhadores comprometidos com a construção de um projeto contra-hegemônico, capaz de pensar a escola do campo como formadora de cidadãos organicamente preparados para os enfrentamentos do mundo do trabalho.

CAPITULO 2

A EDUCAÇÃO DA FLORESTA: UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO/A EDUCADOR/A E DA EDUCAÇÃO COMO PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

“[...]para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco”.

Paulo Freire

Neste capítulo apresentamos as principais linhas norteadoras e contextual dos espaços do campo amazônico com foco específico na realidade campesina acreana, perfazendo muito brevemente a construção histórica conjuntural do ambiente no qual se dera o Projeto Seringueiro, destacando o fluxo migratório nordestino para o Acre, na segunda metade do século XIX, a política de desenvolvimento implantada pelos militares a partir do golpe de 1964; num segundo momento nos debruçamos sobre a questão conceitual dos movimentos sociais, na tentativa de encontrar elementos plausíveis para sustentar a ideologia, as intenções do projeto seringueiro, como sendo uma experiência de educação popular, inserida num movimento social mais amplo, de luta pela terra, preservação ambiental e garantia de sobrevivência com dignidade social aos povos presentes naquele meio, perpassando pelos princípios de cidadania e emancipação social.

2.1 Os espaços do campo e da floresta acreana – contextualizando

É no seguimento dessas discussões, empreendidas pelos movimentos sociais do campo brasileiro, que se encontram, também, as reflexões acerca da educação ribeirinha e da floresta. Uma educação comprometida com a singularidade dos povos da Amazônia, pautada na resistência histórica da posse da terra, em defesa da diversidade de saberes autóctones e das riquezas naturais da floresta, constituindo-se como grande desafio à práxis formativa docente nesta região.

A análise da formação docente amazônica exige um despojamento de preconceitos e uma abertura às relações interpessoais docente/discente, considerando também a necessidade de se conjugar saberes tradicionais e ciência moderna. Como destaca Freire, - o educador deve deixar-se impregnar pela cultura, “abrir-se a ‘alma’ da cultura é deixar-se ‘molhar’ das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência” (1995, p. 110).

Essa perspectiva - de abrir-se a ‘alma’ da cultura - se constitui como elemento preponderante de qualquer estudo amazônico; sem essa concepção de abertura ao novo, de auscultar as angústias, sonhos, projeto de vida como essa gente entende e interpreta o mundo, a pesquisa estaria fadada ao fracasso. Estudar as populações ribeirinhas e da floresta, a partir do prisma da formação de professores, exige um esforço sistêmico em olhar as suas múltiplas formas de manifestação. Nesse sentido, seria equívoco dos mais graves, senão preconceituoso, imaginar a Amazônia como categoria homogênea. Oliveira, em seu estudo conjunto, denominado Cartografias Ribeirinhas, destaca essa forma de pensar.

Muitas vezes se analisa o espaço amazônico de forma homogênea, desconsiderando-se a sua multiculturalidade e sócio-biodiversidade, desconsiderando-se, inclusive, a identidade de cada povo que *vive e convive* nesse espaço amplo e diverso, que pode ser caracterizado não como Amazônia, mas como Amazônia. Cada uma dessas ‘Amazônias’ representa um *lugar* de determinados atores e grupos sociais, que produzem e reproduzem suas práticas sociais cotidianas, imprimindo assim características próprias a cada um desses lugares (2003, p. 23).

Considerar essa diversidade de povos e culturas, sem esquecer a singularidade identitária de cada um deles, se faz imprescindível no diálogo entre “pedagogias acadêmicas” e “pedagogia do cotidiano”. A educação ribeirinha e da floresta, portanto, quando pensada a partir do viés do educador em formação, jamais poderia prescindir da “pedagogia do cotidiano”, entendendo-a como instrumental significativo na compreensão simbólica que se faz das práticas, imagens e signos da floresta. Para essas populações, quase tudo na relação homem/natureza tem significado simbólico: os rios, lagos, igarapés, a pesca, a mata, as plantações, os animais peçonhentos, a estrada. E é por meio dos saberes práticos que se constroem as mediações culturais dessa relação, como enfatiza Oliveira (2003).

É pensando nas várias interfaces, destes saberes amazônicos, que constroem e reconstroem a história educacional e portanto a história da gente dos estados da floresta, que se pode olhar para a educação que se percebe no campo acreano, através de avanços e retrocessos, fluxos e refluxos de uma história que se dá, muitas vezes, através de lutas armadas e muitos sacrifícios humanos e florestais. É esta a história, história científica ou história da vida: a produção e reprodução da vida material e espiritual dos homens, a produção e reprodução da sociedade (MARX, 1982).

É nesse caudilho de povos, culturas, conflitos e rearranjos que se encontrou/encontra o Acre. Um estado que carrega consigo uma bonita história de luta e resistência de sua gente. Pode-se dizer que é nesse contexto de histórias, lutas e canoas que se cruzam, que o Acre é apresentado ao Brasil e ao mundo - somente a partir da segunda metade do século XIX, por ocasião da grande (apogeu) produção da borracha em seu território. Este fato motivou um grande fluxo migratório de pessoas advindas de outras regiões, especialmente nordestinos, com a intenção de produzir o “ouro negro” amazônico e alimentar a indústria capitalista internacional.

Esse grande número de trabalhadores¹² chegados de outros estados ocasionou inúmeras consequências negativas aos povos nativos. Nas palavras de José Dourado de Souza¹³ (2011), - especialmente dois problemas: o massacre dos povos nativos e a ocupação¹⁴ de um território que não pertencia ao Brasil. Ainda Souza pondera que o massacre levou ao “[...] extermínio de quase toda a população nativa. Dos 50 grupos existentes no início do século XX, restam atualmente apenas 12 deles. E a população nativa do período, então em torno de 60.000 indivíduos, agora não chega a 15.000” (p. 37).

Com o golpe de 1964, e a conseqüente instauração da grande crise da produção gumífera, se inaugurou um novo processo de ocupação e “desenvolvimento do Acre”, desta feita, capitaneado pelo governo militar, que elege o Acre como a última frente

¹² E são esses trabalhadores que nos dias atuais habitam as Reservas Extrativistas (RE) e os Projetos de Assentamento Extrativistas (PAE), os chamados “guardiões da floresta”. As Reservas extrativistas são áreas de florestas protegidas e pertencentes à União, ocupadas por seringueiros que podem explorá-las, mas de conformidade com legislação federal específica.

¹³ Entre Lutas, *Porongas* e Letras – a escola vai ao seringal: (re) *colocações* do projeto seringueiro (Xapuri/Acre 1981 – 1990). Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

¹⁴ Aqui nos referimos a chamada Revolução Acreana, cujo sentido refere-se a um conjunto de Insurreições Acreanas entre seringueiros, seringalistas e setores das classes dominantes regionais, contra o Exército Boliviano. Finalizou com a vitória dos brasileiros, ficando a polêmica acertada com a assinatura do Tratado de Petrópolis, em 17 de novembro de 1903 (SOUZA, 2011, p. 16).

para alavancar o desenvolvimento nacional brasileiro, transformando o Estado numa grande fazenda de gado, campo de especulação fundiária, grilagem de terras e violência das mais variadas, praticadas contra posseiros e nativos, como se destacou anteriormente. *Integrar para não entregar*, se constituiu como o grande lema nos anos 1960/1980. O governador Dantas (1971-1975) financiou a propaganda no Sul do país apresentando as vantagens de se investir no Estado, os incentivos fiscais e créditos do governo. Nas palavras de Costa Sobrinho (2001, p. 33) o slogan da campanha era bem sugestivo: “Acre, a nova Canaã./Um nordeste sem seca./Um Sul sem geadas./Invista no Acre e exporte pelo Pacífico¹⁵”.

Diante dessa realidade o trabalho voltado ao extrativismo da borracha e da castanha encontrava-se em franca decadência, correndo inclusive o risco de desaparecer. Costa Sobrinho (2001) enfatiza que “no lugar de uma floresta exuberante, o destino reservava uma paisagem de extensos campos com pastagens artificiais, cuja monotonia só seria quebrada pelas patas do boi” (idem, p. 36).

O processo de compra das terras por preços irrisórios, grilagem e assassinatos se multiplicaram. Em depoimento à Comissão de Agricultura e Política Rural da Câmara dos Deputados, em 06/09/77, o então governador Geraldo Mesquita denuncia a extensão da farra capitaneada pelos *paulistas*¹⁶:

Dos levantamentos realizados pelo INCRA, pelo IBDF e outros órgãos do Estado de atuação na área, verificou-se que, entre 1970 e 1974, tinham sido vendidos seringais que somavam 4.280.930 hectares a 284 proprietários, todos residentes fora do Estado. [...] 32% dessa área, ou seja, o total de 1.438.450 hectares pertencem a apenas 4 proprietários. A área comercializada, de escrituras levantadas pelo INCRA para propriedades residentes fora do Estado, representa quase 30% da área total do Estado” (apud COSTA SOBRINHO, idem, p. 36).

É somente entendendo esse processo de invasão dos espaços acreanos pela força representativa do capital financeiro e a serviço das oligarquias agrárias e conseqüentemente a resistência no campo/floresta/das águas pelos povos que a

¹⁵ Essa ideia de exportar pelo Pacífico se constituía/se constitui como velho sonho de construção de uma estrada ligando o Acre ao Peru, o que facilitaria o intercâmbio comercial entre os dois países.

¹⁶ Paulistas é a expressão usada, pelos nativos, para denominar os compradores de terras no Acre. Costa Sobrinho (2001, p. 35) ressalta que ao fazer alusão aos forâneos nomeando-os de “paulistas” sem considerar o estado de origem desses indivíduos, os acreanos que sofreram a violência de ocupação da terra, se serviram dessa expressão para identificar seu algoz, diferenciando o “nós” (acreanos) e os “eles” (os “de fora”).

habitaram/habitam que a educação pode ser compreendida nesta região. Nas palavras de Silva (2006) “o espectro da violência sempre esteve presente no processo de formação do espaço agrário amazônico-acreano” (p. 149).

Nessa luta histórica, o processo de legitimação desses territórios, enquanto fronteira de recursos naturais tem obedecido a uma lógica de enfrentamento ao modelo capitalista de se relacionar com a natureza. Enquanto o capital se apropria da natureza como forma de lapidá-la, extraindo até o seu último veio de recursos, tornando-a estéril, destruindo as duas fontes de sua riqueza e reprodução: a natureza e o trabalho, “os povos da floresta” tentam encontrar maneiras que obedecem aos princípios de convivência harmoniosa com a floresta, entendendo que todos estão/são interdependentes e, portanto dentro da mesma lógica de sobrevivência.

A educação da floresta, neste cenário, se vincula a esses processos de resistências historicamente alicerçados na Amazônia, se constituindo como ferramenta imprescindível a favor desses sujeitos, que veem o campo como locus de desenvolvimento e sobrevivência possível para sua família. Com a conquista da terra, o direito à educação é a legitimação que dá esperança de outra realidade possível, - a perspectiva de permanência no campo. Permanecer no campo não simplesmente como possibilidade de sobrevivência, mas como espaço de desenvolvimento e crescimento econômico, social e cultural, em busca de conquistas de políticas públicas específicas e permanentes aos povos da floresta.

A educação presente nesses espaços campestres, portanto, se confunde com as lutas e reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras. Os movimentos sociais, nesse sentido, entendem que a educação não pode estar separada das lutas sociais ou se constituir como um simples adendo ao movimento, muito pelo contrário, a educação do campo/floresta nasce como fruto das demandas desses movimentos. Vendramini (2007), ao discorrer sobre educação popular, sintetiza brilhantemente esse sentido:

É preciso compreender que a Educação do Campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (p.123).

Neste cenário é que se constitui a educação de seringueiros e seringueiras no Acre, como parte das estratégias de enfrentamento e preservação dos costumes, da cultura, da terra, etc.

O Projeto Seringueiro (1981- 2007), exemplo de educação popular, nasce a partir das demandas dos povos da floresta – influenciado pelas ideias e práticas freirianas, da teologia da libertação, ancorado num sindicalismo rural acreano, associado à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) no Acre, se constitui inserido no Movimento Social, Ambiental e de Luta pela Terra.

Nesse cenário de tensões, na luta pela posse da terra, em defesa do meio ambiente, é que os trabalhadores da floresta vão tomando consciência da necessidade de se organizarem, e o fazem amparados nas estruturas da Igreja Católica, da CONTAG, de partidos de Esquerda, instituem seus sindicatos e movimentos sociais e encampam as reivindicações não somente no sentido de assegurar direitos legais da terra, no enfrentamento aos fazendeiros, mas também na luta por direitos civis extintos na ditadura.

Seguindo esses pressupostos delineados anteriormente é que acreditamos ser fundamental conceituar brevemente a categoria movimentos sociais neste contexto.

2.2 A categoria Movimentos Sociais no contexto da floresta

É possível perceber que o Projeto Seringueiro foi concebido e articulado a partir da iniciativa do Movimento Social dos Seringueiros da Amazônia Sul-Occidental, portanto sendo necessário definir a categoria movimentos sociais, tentando entender essa articulação meio ambiente e luta pela terra, fator este que percorre todo o processo de articulação e desenvolvimento do projeto.

Nas palavras de Souza (2011) os movimentos sociais não são novos. Eles surgem ao longo da história e expressam as contradições entre as classes de certa sociedade:

A história da sociedade humana é toda ela marcada pela presença de movimentos sociais. A título de referência, pode-se citar o movimento dos escravos em Roma no século IV; os movimentos camponeses no século XVI na Europa; o movimento dos mendigos na Inglaterra do século XVIII; e, ainda, o movimento dos camponeses durante a Revolução Francesa de 1789. Em nível mais global e recente,

lembramos o movimento hippie, dos anos 60 e 70, presente em várias localidades, países e regiões da terra, o movimento cultural da juventude surgido na década de 1960, na França, dentre outros exemplos (idem, p. 53).

Melo Neto (2002) citando Calado (1986), destaca a ocorrência, na Idade Média, de vários movimentos sociais populares “[...] marcadamente, como dimensões subversivas à situação em vigor”, especialmente à inquisição, destacando-se os *cátaros* ou *albingenses* (apud MELO NETO, 2002, p. 6).

Quando olhamos para o Brasil percebemos que toda a sua história é repleta da manifestação de movimentos sociais, desde a época do Brasil Colônia aos dias atuais, basta ver os movimentos dos negros, dos indígenas e dos religiosos contra os colonos e dos colonos contra a metrópole; o movimento pela Independência do Brasil, pela libertação dos escravos, pela República; os movimentos em defesa da educação, os movimentos estudantis, operários, camponês. Mais recentemente destacam-se os movimentos de meninos e meninas de rua, dos idosos, das mulheres, dos homossexuais e transexuais, movimentos naturalistas, ecologistas. Relacionado ao campo tem-se o movimento dos trabalhadores sem terra (MST), dentre outros.

Na América Latina, especialmente nos anos setenta, os movimentos sociais surgem como ação contestadora e denunciante das forças repressivas do estado, como a ausência das liberdades democráticas e o forte crescimento da miséria e ausência de políticas sociais e econômicas capazes de desenvolver a região. Percebe-se nesse exemplo que os momentos de crise econômica e das liberdades individuais são propícios ao surgimento destes movimentos.

No entendimento de Souza (apud MELO NETO, 2002, p. 11) associa os movimentos sociais *populares* ao *popular* destacando os “seguintes sociais explorados, oprimidos e subordinados, cujos temas, quase sempre de maior incidência em suas vidas, em seu cotidiano são: trabalho, habitação, alimentação, participação, dignidade, paz, direitos humanos, meio-ambiente, gêneros, gerações etc”.

Os movimentos sociais, portanto, surgem como uma forma de lutar por direitos sociais, individuais e coletivos, combatendo a tirania e tentando implantar uma ideologia contestatória de um modelo capitalista fracassado, ao mesmo tempo, em que avançam taticamente para uma ação política prática. Estando eles afastados do contexto institucional do Estado, muitas vezes por força das reivindicações do movimento e

apelo diante das camadas menos favorecida, o Estado vai cedendo e transformando certas reivindicações em políticas de Estado.

Os movimentos sociais não negam o popular, pelo contrário, colocam-no no centro dos debates, constituindo-se como importante categoria no entendimento da luta de classes, que se realiza no seio do movimento.

Nas palavras de Melo Neto (2002), os movimentos sociais se constituem como formas de contestação e afirmação de um povo na busca por justiça. Em Marx, especialmente no *Manifesto Comunista*, amplia-se essa concepção – “ele (Marx) aponta o encaminhamento à classe proletária, a necessidade de luta e de alternativa, ao apresentar como necessária ‘a conquista do poder político pelo proletário’” (apud MELO NETO, p. 7).

Neste sentido também caminham as ideias de Gohn (2008), entendendo os movimentos sociais como força capaz de transformar a realidade social, se constituindo como conjunto de ações construídas pela coletividade:

Movimentos Sociais são o conjunto de ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciadas pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio de solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não institucionalizados (p. 251).

Percebe-se dessa forma que os movimentos sociais são dinâmicos, dialéticos, vivem nas contradições de totalidade encontradas na sociedade. Suas ações compreendem a ocupação dos espaços não institucionais atuando nos espaços onde as políticas do Estado não estão presentes.

Wanderley (apud MELO NETO, 2002, p. 10) “vincula o conceito de *popular* ao de classes populares como algo que é legítimo, que traduz interesses dessas classes, podendo adquirir o significado como algo do ‘povo’”.

As reivindicações e bandeiras encampadas pelos movimentos populares¹⁷ nascem, nesse sentido, como forma de enfrentamento do poder constituído, na busca por alternativas que os assegure direitos fundamentais e os indique alternativas de superação da miséria e opressão, como no caso dos trabalhadores rurais brasileiros e das populações tradicionais amazônicas. Estas, muitas vezes, através de pressão¹⁸, denunciam as injustiças praticadas contra os/as trabalhadores/as, obrigando o Estado a democratizar-se, abrindo fissuras que os faça ser ouvidos/as, especialmente sobre direitos fundamentais à garantia da subsistência e à vida. Dentre outros direitos, destacam-se: o direito à posse da terra, à educação com currículo diferenciado, incluindo todas as etapas e níveis do ensino, com formação específica e valorização do magistério, saúde, financiamento da produção, transporte, moradia e participação decisória nos debates de políticas públicas voltadas ao campo.

A cultura popular, dessa forma, é entendida como movimento orgânico, politizada, prenhe de sentimentos libertários e de reivindicações que se constroem nas tensões. Exemplos vergonhosos foram as milhares de centenas de vidas de povos autóctones exterminadas, grande levas de seringueiros e seringueiras na região amazônica, populações ribeirinhas que vivem em situação de extrema pobreza e ausentes das políticas de Estado.

É nessas tensões¹⁹ que os movimentos populares se inventam e se reinventam, buscam alternativas de resistência e sobrevivem graças à sabedoria encontrada na cultura de sua gente. É nesse sentido que Fávero associa a cultura popular à conscientização, tendo em vista a opção por um projeto histórico de transformação, conflitivo e libertário, apontado nas linhas gerais propositivas do MEB (apud FÁVERO, 2006):

¹⁷ No Brasil, tem-se como expressão maior dos movimentos de trabalhadores rurais populares o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que segundo Melo Neto é um movimento que surge no final do século passado, atento às questões agrárias. Em 1995, lançou um programa de reforma agrária para o país. É um movimento que se define como não tendo nenhuma doutrina política. Mas nas suas análises sobre o país, está explícita a influência do marxismo (2002, p. 9).

¹⁸ O MST faz denúncias de violência no campo, de concentração de renda, demanda saúde, educação e assistência técnica aos assentamentos, reivindica a inserção de temas como educação na agenda política e participa, através das suas entidades jurídicas, das parcerias com o Estado, interferindo nos processos pedagógicos (SOUZA, 2006, p. 22).

¹⁹ Fávero nos alerta sobre o verdadeiro significado da cultura popular: a significação mais profunda da cultura popular não é a descoberta de valores culturais “autênticos” no meio do povo, nem a valorização do folclore; é precisamente entrar em tensão ideológica contra a cultura de uma classe. Só assim se explica o aparecimento de movimentos de cultura popular no mundo todo, com diferentes expressões, mas que apenas na espera política encontram seu sentido último (FÁVERO, 2006, p. 86).

Sendo assim, pode-se dizer que cultura popular não é um fenômeno neutro, indiferente. Ao contrário, nasce de um conflito e nele desemboca, pois ela existe e se apresenta sempre em termos de libertação, de promoção humana, no sentido mais amplo. Donde se conclui que não é possível um trabalho de cultura popular desligado do processo de conscientização. E, por estar ligado a este processo, é que ela deve levar sempre a uma opção. Deve dar possibilidades de opção ao povo, embora não possa impor essa opção, porque ela deve ser encontrada pelo próprio povo. Esta opção decorre da plena consciência que o homem adquire das diferenças e desníveis entre os grupos que formam a sociedade e da necessidade de uma transformação dos padrões culturais, políticos, sociais e econômicos que os determinam (p. 87).

É como expressão de resistência aos desmandos do Estado e de setores conservadores balizados na exploração do homem, da mulher e dos recursos naturais de nosso país que numerosas iniciativas têm sido fomentadas pelo Brasil afora. Exemplo disso têm sido as escolas construídas nos assentamentos do MST, escolas com pedagogias e metodologias nos modelos de alternância, escolas itinerantes, escolas indígenas, escolas quilombolas, etc., experiências educacionais que se proliferam por todas as regiões do país muitas, inclusive, têm demonstrado excelentes resultados.

Os coletivos sociais cada vez mais se afirmam em sua diversidade, questionando o Estado e exigindo políticas capazes de os incluir como almejado pelo movimento, como sabiamente destaca Miguel Arroyo (2012), em sua obra, *Outros sujeitos, outras pedagogias*:

A tomada de consciência dessas populações mantidas por séculos sem direito a ter direitos ao teto, à terra, à saúde, à educação, à igualdade e à cidadania plena se fazem presentes em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam o Estado, suas políticas agrária, urbana, educacional. Interrogam a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar (p. 9).

Dessa forma é que entendemos o Projeto Seringueiro, gestado no seio dos movimentos sociais de seringueiros, em face dos movimentos ambientalistas e de luta pela terra, como parte instrumental do enfrentamento dos trabalhadores da floresta ao latifúndio, a grilagem e a perseguição que muitas vezes ocasionava em morte, constituem um movimento social em defesa da educação, como anteriormente justificamos.

O Projeto Seringueiro, nesse sentido se constitui como mais um instrumento dos trabalhadores em defesa da floresta e suas tradições culturais. É essa mesma floresta que garante o sustento do trabalhador e assegura a permanência dos povos em seu seio.

Destaco que esse projeto ao se dispor em preparar os trabalhadores da floresta, política e pedagogicamente, no enfrentamento dos fazendeiros e seus capangas, se constitui como um autêntico projeto popular e, portanto, com todas as características de movimento social que resiste aos desmandos do campo e aponta para os caminhos da justiça social.

2.3 A CONTAG, o STR e a Igreja: papéis para a construção de educação na perspectiva emancipatória para os povos da floresta.

Projetando-se sobre as concepções que se firmaram ao longo da história acerca do ser social é que compreendemos as contradições presentes no seio das sociedades. Dessa forma, somente compreendendo a realidade empírica dos fatos é que podemos nos projetar no sentido de encontrar novas formas de superação e elucidação das vicissitudes, muitas vezes cruéis, da miséria e dos descasos impostos pela lógica do capital à vida humana.

Marx e Engels (apud TONET, 2009), contrapondo-se a concepção idealista da história na obra *Ideologia Alemã* destacam que o seu ponto de partida para compreender a história *são os indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais da vida...* e que a constatação maior da existência desses indivíduos é a transformação da natureza através do trabalho. É nesse sentido que se veem o caminho construído por homens e mulheres da floresta, sua história é toda ela cotejada de sentimentos, de corpos sofridos e marcados pela labuta que exige a floresta, povos que nas ações coletivas conseguem se robustecer e forçar fissuras no aparelho estatal, conquistando espaços e demandando ações/projetos/proposituras que os favoreça.

Os movimentos de organização popular no seio da floresta forjam-se a partir da resistência a modelos imperialistas impostos pelo capital, que tentam segregar os povos e expulsá-los de seu habitat prometendo-lhes um mundo de prosperidade e oportunidades, muitas vezes como vassalos.

Com o golpe militar de 1964 e a implantação inconsequente do projeto de desenvolvimento para a Amazônia, o Acre passa a ser “priorizado” como espaço de criação de gado. Para produzir carne e exportar pelo Pacífico, como se propagandeava. Inicia-se, dessa forma e estrategicamente, a compra simbólica dos seringais, a grilagem de terras, a expulsão de posseiros, extermínio de grande parte da população nativa, tudo isso, muitas vezes, sem assegurar nenhum direito a esses povos.

Nas palavras de Sant’Ana (apud PAULA, 2006, p. 109), a expansão capitalista para o Acre segue rigorosamente os intentos ambicionistas da acumulação territorial nacional: “a conquista do Acre não é uma corrida de pioneiros, nem a epopeia de idealistas e abnegados que a propaganda oficial e burguesa alardeia, mas a marcha batida do capital que se expande coletivamente, subordinando tudo a seu domínio”. Prossegue o autor com sua ideia, “aí também se produzem, à moda local, relações capitalistas que rebatem a estrutura monopolista dos polos difusores, concentrando e centralizando a riqueza social, sobretudo a terra, e os recursos coletivos administrados pelo Estado”.

O caminho para viabilizar o intento desenvolvimentista era limpar a área, expulsar os antigos colonos e seringueiros a qualquer custo, desmatar a floresta e plantar gado em larga escala. Essa política afetou diretamente os trabalhadores do campo acreano, - a terra, antes vista como espaço natural de sustento, seu e de sua família, passa a ser propriedade do *estranho*, objeto de exploração do capital especulativo. Nessas condições, restava ao seringueiro/posseiro se tornar subempregado de fazenda, ganhando mísero salário, obedecendo às regras do patrão e sua exploração ou migrar para a cidade, constituindo bolsões de pobreza e miséria na periferia de Rio Branco e outras grandes cidades, ou resistir e lutar para assegurar direitos conquistados ao longo de muitos anos de posse e exploração racional da terra.

Nas palavras de Costa Sobrinho (idem, 2001, p. 40), os fazendeiros e especuladores das propriedades, após legalizarem “[...] a ocupação da terra pela compra, esticamento da propriedade e o registro fraudulento dos títulos em cartório, a preocupação da horda civilizatória se voltou para a expulsão dos que se encontravam no seu interior”. A operação de limpeza e clareamento das terras contra índios, posseiros e seringueiros passou à ordem do dia. Essa ação, porém, não acontecia sem o real acobertamento das autoridades corrompidas pelo capital – nas palavras do autor,

“advogados, oficiais de justiça, promotores, juízes, policiais, jagunços e pistoleiros²⁰”, constituíam o aparato repressor na floresta.

Emblemático dessa concepção é a fala de Chico Mendes sobre a forma como os fazendeiros agiam diante do posseiro/seringueiro na tentativa de ludibriar sua consciência e torná-lo vassalo, serviçal, alienado de seus direitos.

Eles (os fazendeiros) chegavam e diziam o seguinte: agora vai se acabar essa escravidão de vocês. Em cada seringal, desses que estão sendo comprados, vai ter escola pra vocês, televisão. Essa história de seringa, isso é papo furado, não dá resultado nenhum, só faz é empobrecer vocês. A gente vai precisar da terra e precisamos de vocês para trabalhar com a gente. (Chico Mendes, In: Calixto e outros, 1985, p. 207 e 208).

Muitos trabalhadores aceitaram as condições dos fazendeiros, receberam quantias irrisórias por seus bens de raiz ou, simplesmente, não resistindo a pressão do ronco da motosserra, deixaram tudo e migraram para a cidade. Mas grande parte dos homens e mulheres da floresta preferiu ficar e resistir, apesar da perseguição e os riscos de assassinatos iminentes. A forma de organização comunitária e social que os trabalhadores da floresta encontraram para resistência às perseguições, ameaças e assassinatos foi o enfrentamento através dos “empates”²¹.

²⁰ Alguns desses pistoleiros, carrascos, ficaram famosos e com seus nomes cravados na memória popular: Carlos Sérgio, Olímpio, Osvaldo Gondim, Mato Grosso, Sidney, Gaúcho, Paraguaio, Pedro Celestino, Edson, Zé Gordo, Andirá, Piauí, Filemon, Valdivino, Negão, Mineirinho, Zé Marroque, Ozório, Alexandre, Zarico, Alvarino, Darli Alves e outros, a maioria deles ainda impune pelos crimes e espancamentos, torturas e assassinatos de trabalhadores e líderes sindicais, entre eles Ivair, Wilson Pinheiro e Chico Mendes (COSTA SOBRINHO, 2001, p. 44).

²¹ Nas palavras de Mauro Rocha da Silva (2006), os “empates” foram formas de resistência pacífica que visavam impedir que áreas em litígios fossem desmatadas e consistia na reunião de várias comunidades, que se organizavam em assembleia no meio da mata para impedir que novos desmatamentos fossem efetuados. Essa ação estava alicerçada no Código Civil de 1917, no seu artigo 502, que dispunha sobre o esforço possessório. O referido artigo defendia o direito dos posseiros contra qualquer ação que visasse o despejo dos mesmos (p. 224).

Figura 1 - Empate realizado por trabalhadores/as rurais no Acre.



Fonte: Arquivo CDIH – fotografia do final da década de 1970.

O jornalista Elson Martins da Silveira (apud COSTA SOBRINHO, 2001) consegue, em uma entrevista, captar bem o espírito de intolerância e ódio expresso pelo fazendeiro Arquimedes Barbieri, síntese da visão sanguinária do latifúndio.

[...]. Barbieri, depois de apresentar-se como um espiritualista, declarou-se contra a generalização dos direitos humanos e sugeriu o que fazer com ladrão, vagabundo, malandro, cafajeste ou sujeito que não trabalha: temos que eliminá-los como eliminamos as pragas da agricultura. Não mataríamos, mas os combateríamos biologicamente (p. 41).

É importante, nesse mesmo sentido de entendimento, atentarmos para o que nos diz Paulo Freire (2011a) acerca do pensamento do opressor sobre o oprimido, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, destacando que, para o opressor, é sempre o oprimido o mal feitor, o vândalo, fomentador de ideias e práticas desestabilizadoras da ordem social.

Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas, conforme se situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou de “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos os que

desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores (p. 59).

Dito de outra maneira, o oprimido está sempre errado, aos olhos do opressor, pelo simples fato de existir ou de coexistir nos espaços de uma sociedade que o olha com desdém. Mas os movimentos do campo vêm construindo novas concepções de se entender o campo e as contradições ali presentes, especialmente através do constante processo de politização e das ações demandadas pela urgência de reforma agrária e redistribuição das riquezas historicamente relegadas aos trabalhadores.

Nesses espaços da floresta, a vida do trabalhador, vista aos olhos de seus algozes, se constituía como um empecilho ao avanço auspicioso do desenvolvimento capitalista, podendo, facilmente ser eliminado ou colocado em situação de dependência e alienação de seus direitos. Desarticulá-los, segregá-los e os impor a pecha caricaturada de agitadores e desestabilizadores da ordem estatal é uma das formas de assegurar a perpetuação da miséria sistêmica de um povo marcado pela expropriação de bens incipientes à vida. A impunidade impera num campo onde, muitas vezes, as práticas dos “paulistas” recebem o acobertamento do aparelho estatal.

É, portanto, nesse réquiem das contradições vividas no campo das lutas camponesas e da floresta que vozes começam a ecoar em defesa dos trabalhadores, especialmente denunciando os desmandos praticados contra aqueles e ao mesmo tempo fomentando a construção de espaços organizacionais, espaços pedagógicos de aprendizagem e organização do movimento em defesa da vida – vida do posseiro, do camponês – mas vida que se confunde com a preservação da fauna e da flora, espaços de vivência e sobrevivência de todos.

Em depoimento à CPI da Terra²², Dom Moacyr Grechi expõe com detalhes e veemência engajada a maneira impetrada pelos “novos donos da terra” no intento de limpar/expulsar os trabalhadores da floresta:

[...]. Aproveitando-se do fato de os seringueiros e colonos não conhecerem as leis agrárias e os direitos que elas lhes garantem, ou por não ter como fazê-los respeitar, é comum a prática de expulsar posseiros através de métodos como: a) não fornecimento de mercadorias para os seringueiros, obstrução de varadouros, rios e

²²Depoimento de Dom Moacyr Grechi, bispo da prelazia de Acre-Purus, concedido à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), em 11/05/1977.

igarapés (grifo nosso), proibição de desmatar e fazer roçados; b) destruição de plantação, invasão de posses, derrubada até de parte das casas dos posseiros [...]; c) compra da posse e benfeitorias por preços irrisórios ou, quando muito, em troca de uma área muito inferior ao módulo, que não permitirá ao posseiro trabalhar e progredir; d) atuação de pistoleiros que amedrontam os posseiros numa guerra psicológica através de ameaças ou mesmo espancamentos e outras violências, *como prisões e assassinatos* (grifo nosso); e) ameaças feitas por policiais a serviço de proprietários, prisões de posseiros por questões de terra sem ordem judicial ou por ordem judicial sem que se tenha a ação competente (apud COSTA SOBRINHO, 2001, p. 41-42).

Nessas circunstâncias tudo levava a acreditar que o processo de bovinização no Acre seria um caminho irreversível, restando ao extrator apenas a opção de se submeter aos caprichos hegemônicos do capital em curso.

Mas apesar do ambiente hostil e do crescente número de desalojados de suas terras e assassinatos, a dura repressão militar vivida no Brasil e em grande parte do continente americano, os ventos da esperança começam a soprar.

No âmbito da Igreja Católica, especialmente, com o advento do Concílio Vaticano II (1962 a 1965), opta-se por um tempo de renovação e abertura à dimensão comunitária, considerando os clamores advindos das populações mais sofridas. “É preciso abrir as janelas da Igreja para que entre um ar fresco”; “é preciso discernir os sinais dos tempos”, destaca o Papa João XXIII. Na América Latina, a II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em Medellin (1968), marca o compromisso da Igreja em sua ação pastoral à “opção preferencial pelos pobres”, o que a projeta no engajamento e compromisso com a organização das populações empobrecidas.

Ioki (apud COSTA SOBRINHO, 2001, p. 51), sublinha o sentimento das resoluções tomadas em Medellin: “a necessidade de libertar os homens da violência e injustiça institucionalizadas [...]. A luta pela justiça e pela paz, por meio de greves, marchas, etc”. Diante das injustiças praticadas contra os empobrecidos, se omitir constitui-se como pecado grave a ser extirpado.

A opção pelos pobres, no sentido de libertá-los, se constitui como principal bandeira dos movimentos sociais presentes ou constituídos pela igreja, especialmente nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's).

É necessário, portanto, nesse contexto da floresta acreana, que a organização dos trabalhadores seja efetivada, e para isso os homens e mulheres da floresta contaram com o apoio incontestado da Igreja Católica, da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri (STR/Xapuri).

Mas essa não era tarefa fácil, especialmente porque os trabalhadores e trabalhadoras do campo, ao longo de décadas, tinham se embrenhado na floresta e se mantido isolados de alguma experiência comunitária. Porém, diante das adversidades impostas pelo fazendeiro, era urgente a necessidade de encontrar formas comunitárias de organização que assegurasse a sobrevivência d'aqueles povos e ao mesmo tempo garantisse a adaptação aos novos tempos e modelos econômicos, agora em curso.

A experiência de organização mais evidente d'aquelas populações eram os adjutórios, os mutirões para abertura de roçados, estradas de seringa, colheita, etc. Outro fator importante que acompanhava essa gente eram os laços familiares, muito fortes. Através deles, os seringueiros encontraram a melhor maneira de se organizarem; de transformarem suas lutas pela sobrevivência e contra a dívida ao marreteiro, específica de cada família, em uma luta coletiva, social (SOUZA, 2011).

É dessa forma que as primeiras comunidades vão se constituindo, em torno da solidariedade e partilha da força do trabalho e das constituições e arranjos familiares, “como camponês da floresta com valores próprios, levantando-se em defesa de seu espaço florestal e pela legitimação de seu território de vivência”, como destaca Souza (idem, 2011, p. 128). Essa base familiar, inclusive, será usada pela Igreja Católica para formar as primeiras Comunidades Eclesiais de Base (CEB's²³).

A experiência de fé, alimentada pela Igreja Católica na floresta, através das Comunidades Eclesiais de Base, despertou uma concepção revolucionária na luta pela permanência dos extratores e camponeses naqueles espaços. O trabalhador se despertou para a concepção de que era possível se organizar e lutar por seus direitos, compartilhando sonhos no enfrentamento às adversidades da perseguição do latifúndio, à ausência de políticas públicas para o setor e, ao mesmo tempo, assegurando a construção de um tempo novo.

Nas palavras de Silva (idem, 2011, p. 129):

A luta é um embate contra forças do capitalismo, em que ao se reterritorializar, agrirem as condições existenciais da territorialidade

²³ A esse respeito, FREI BETTO (1981) considera que a Comunidade Eclesial de Base (CEB) surge na constituição de pequenos ou mesmo de um único grupo, através da reunião de pessoas que aos domingos se encontram para celebrar o culto. Chama-se *comunidade* porque congrega pessoas da mesma convicção religiosa, que fazem parte da mesma Igreja e de uma mesma região, compartilhando seus problemas e suas conquistas. É *elesial* porque pertencem à mesma Igreja, tendo como núcleo unificador da comunidade a fé. E é de base porque constituída por pessoas que trabalham com as próprias mãos.

seringueira – expropria as condições de sociabilidade na floresta, desmata a floresta e introduz novas formas de produzir [...].

Esse modelo de desenvolvimento segrega o trabalhador, expulsando-o de seu lugar de sobrevivência. Nessa lógica, não há espaço de vivência para o camponês.

Diante do agravamento dos conflitos agrários e da crescente tensão no interior dos seringueiros, a Igreja, em 1971, começa a organizar as primeiras CEB's, incentivando nas comunidades a vivência de espírito crítico e esclarecendo sobre seus direitos, especialmente através da divulgação - nas paróquias, em suas missas, novenas, programas radiofônicos, encontros de catequese, cultos dominicais e espaços formativos - do documento intitulado "Catecismo da Terra". Este orientava sobre as táticas de ação do posseiro e esclarecia os princípios básicos das questões agrárias, tendo como norte a legalidade das leis vigentes, inspiradas no Estatuto da Terra. Esse novo tempo da Igreja no Acre e a opção por uma ação evangelizadora, pautada nos princípios da Teologia da Libertação, são marcados com o advento da chegada de Dom Moacyr Grechi ao Acre.

Apresentamos a seguir um trecho exemplar do que enfatiza o Catecismo da Terra: 1 – "O que é o INCRA? É o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, sua principal missão é proteger os trabalhadores da terra (colonos, posseiros, seringueiros etc...). O principal interesse desse órgão é a fixação do homem à terra" (1974). E segue fazendo os questionamentos²⁴ e dando as respectivas respostas, sempre de forma muito simples, ao nível da compreensão de trabalhadores analfabetos ou semianalfabetos, de forma que compreendam o conteúdo em questão e daí tirem lições para a prática e a luta cotidiana.

Dom Moacyr sintetiza bem, nesse contexto, a sua atitude de fé e compromisso perante aos desafios que se apresentam:

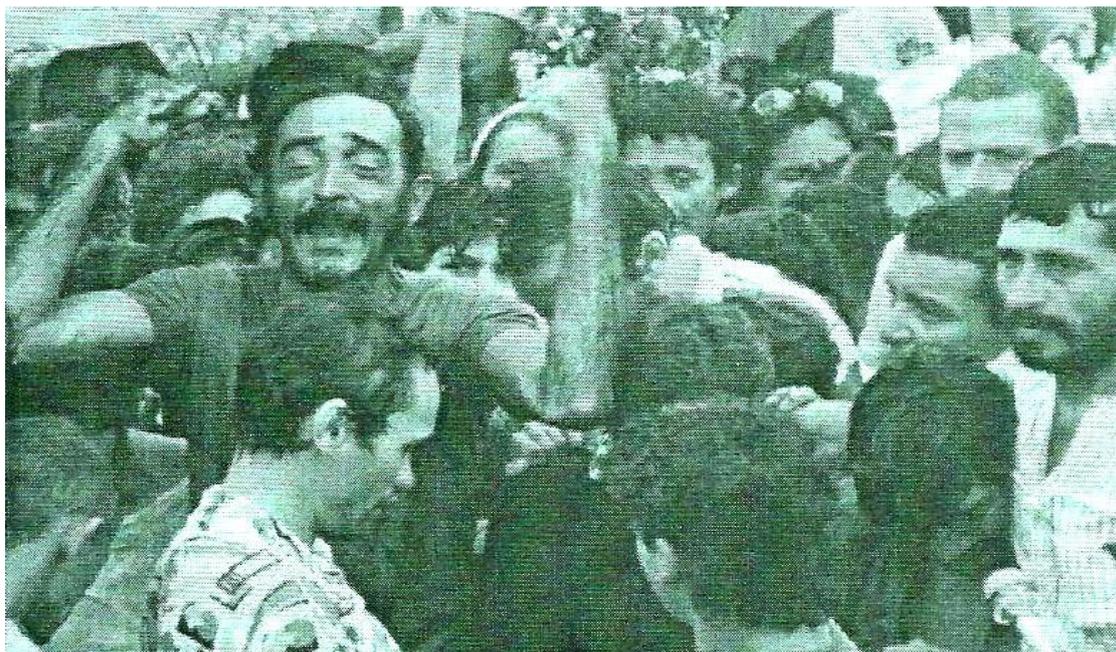
Não tive tempo para uma escolha. Desde que vim para o Acre, em 1972, minha condição de bispo forçava-me a conviver e a sentir bem de perto os problemas da população, em sua grande maioria pobre, e, especialmente, conviver com o homem da mata (seringueiro) e também com os camponeses. No meu íntimo, porém por convicção, teria gostado da neutralidade que, naquele tempo, não só me parecia

²⁴ 2 – Qual é a lei que garante a fixação do homem a terra? 3 – Que diz a Lei 4504 do Estatuto da Terra? 4 – O que significa o módulo da terra? 5 – O que fazer para garantir seu direito à posse da terra? 6 – O que fazer em casos de conflito em razão de vendas de terras? (Documento assinado por Dom Moacyr Grechi e publicado no Boletim Informativo Nós Irmãos, julho de 1974. Arquivo da Prelazia do Acre e Purus, em Rio Branco – Acre).

possível mas até, dada minha missão de pastor, necessária. (...) Minha vinda para o Acre, o contato direto, especialmente nas nascentes Comunidades Eclesiais de Base, com o povo simples, pobre, injustiçado, a ajuda dos padres amigos e muito sensíveis aos problemas do povo, homens lúcidos, corajosos e extremamente evangélicos; a confiança em mim depositada pelas vítimas dos problemas de terra que começaram, em 1973, a se agudizar. Neste campo, fatos bem concretos levaram-me a tomar uma posição: ou assumia a causa dos pobres ou negava minha missão e mesmo minha própria fé (apud DUARTE, 1987, p. 72 e 73).

Na medida em que os trabalhadores vão se organizando, o ódio e a perseguição por parte dos “paulistas” se intensificam. Exemplo disso são os “embates²⁵” que acontecem com maior frequência e os assassinatos de líderes sindicais e de posseiros, como o de Wilson Pinheiro (1980), Ivair Higino, Chico Mendes (1988), dentre outros.

Figura 2 - Trabalhadores e trabalhadoras da floresta choram a morte de Chico Mendes.



Fonte: Arquivo CDIH/UFAC – foto: Pilly Cowell, em dezembro de 1988.

Diante da pressão do fazendeiro, a ação, antes isolada, encabeçada por alguns poucos padres, toma força e se torna ação institucionalizada.

²⁵ Em 1976, houve a primeira ação de resistência, organizada pelo STR de Brasileia e realizada no Seringal Carmen. Por três dias, um grupo de seringueiros, com aproximadamente sessenta (60) pessoas, manteve-se na área de conflito, fazendo o cerco de peões contratados para fazer os desmatamentos. Depois de muita negociação, os dirigentes sindicais e fazendeiros entraram num acordo de trocas das “colocações”. Esse foi o primeiro dos vários “empates” realizados (SILVA, 2006, p. 224).

A Igreja se organiza através dos agentes de pastorais leigos, movimentos de juventude, grupos de evangelização, padres, e pastorais sociais específicas. Em 1975, constitui o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Em 1977, cria o Centro de Defesa dos Direitos Humanos (CDDH). Esses grupos, congregados sob a batuta da Igreja, têm em seu cerne o compromisso de uma evangelização engajada no âmbito das lutas sociais, em defesa dos trabalhadores/as e se alimentam de leituras com base no materialismo histórico dialético marxista e nas ideologias dos partidos de esquerda.

Duarte (1987) é elucidativo desse momento organizacional:

Nos primeiros momentos da organização do seringueiro, para a resistência à expropriação e à exploração, foi de importância decisiva o apoio dado pela Igreja. Antes da criação do Sindicato, era nos salões paroquiais, nas Comunidades de Base que se discutiam as questões da violência, as questões das expulsões. Foi a Igreja que solicitou da CONTAG o envio de uma comissão ao Acre para acompanhar os problemas que estavam se intensificando. Foi na Igreja que se realizaram os cursos sobre sindicalismo, visando a fundação do Sindicato (p. 110).

Com a instalação da CONTAG (1975) (Confederação dos Trabalhadores na Agricultura), o movimento de trabalhadores se fortalece – a instituição se constitui como mais um instrumento aglutinador do processo de politização e organização sindical, priorizando, em parceria com a Igreja, a organização das delegacias sindicais e processos de formação para esclarecimento dos direitos. Para se filiar ao sindicato era necessário, porém, que algumas pessoas soubessem ler e escrever, como também para fazer as leituras no culto dominical, nos encontros de catequese e evangelização, nos encontros formativos, para ler o boletim que circulava nas comunidades apresentando as táticas de ação e esclarecendo de como atuar diante de situações específicas de enfrentamento ao fazendeiro, etc.

É diante dessas circunstâncias em defesa dos trabalhadores da floresta, seringueiros e posseiros, que a Igreja, a Contag e o STR de Xapuri aglutinam a ideia de se constituir a educação de seringueiros. Uma educação/escolarização que considere a realidade e valores culturais das pessoas que a construíram, as pessoas da floresta, que seja um rompimento com o modelo educacional urbano/estatal, que propugne pelas lutas sociais e aponte para a necessidade de superação do modelo capitalista em curso;

que possa ser um dos instrumentos dos trabalhadores da floresta no enfrentamento e na resistência do latifúndio, capacitando-os para uma maior compreensão das questões agrárias que se dão naquele campo.

O pensamento produzido no movimento (CEB's, CONTAG e STR) confundeu-se, entrelaçou-se e se complementa nas ações da escola. Era muito comum a liderança sindical exercer a função de catequista, professor ou mesmo de delegado da Contag.

É nesses termos e olhando para o conjunto das lutas e ações travadas no seio da floresta, e, portanto, dos movimentos sociais que se constituíram ali, que podemos dizer que, naqueles contextos, existiram os elementos incipientes de uma educação cidadã e emancipatória, principalmente se considerarmos a educação também dentro dos contextos não formais e pensando a emancipação como processo histórico de rompimento de um estado de acomodação, crítica aos desmandos individuais e coletivos presentes no Estado, constitutivo de indivíduos no decurso de superação da alienação complacente, na busca da liberdade consciente.

É nesse entendimento que Paulo Freire, em toda a sua obra, defende uma educação comprometida com a constituição de uma sociedade nova, de superação da opressão e instauração de uma nova lógica relacional: aquela pautada no reino da liberdade e da práxis subversiva, revolucionária e crítica, onde as pessoas possam gozar de todos os seus direitos civis e políticos presentes no Estado, se constituindo como seres plenamente livres e comprometidos, como sujeitos, na transformação histórica e permanente da construção de uma sociedade de iguais.

Porém, essa cidadania, essa sociedade de iguais não pode ser tutelada pelo Estado, no sentido de formar a pessoa dentro dos ditames de uma educação que se diz para o povo, mas contra o povo, Estado este distribuidor de direitos e de uma cidadania controlada.

Nas palavras de Freire (2001) “cidadania significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, e que cidadania tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (p. 25), e continua - cidadania entendida “como um ato político, jamais como um que fazer neutro” (p. 30).

Dessa forma é que entendemos a construção histórica da emancipação para a cidadania na floresta, não como objeto pronto e acabado, mas como constitutivo de conquistas alicerçado no desejo de homens e mulheres na luta por direitos fundamentais

e coletivos: como direitos às liberdades individuais e coletivas, de forma a assegurar às pessoas livres e conscientes, o exercício e gozo na partilha dos bens materiais e intelectuais, princípios fundamentais para o exercício da cidadania.

A professora Ronney da Silva Feitoza (2005), em artigo intitulado: *Educação Popular e Emancipação Humana*, criticando a perspectiva liberal de se conceber a ideia de emancipação como ação individual, em contradição à concepção marxista, que a concebe sempre como ação coletiva, destaca:

Para Marx, emancipação difere da perspectiva liberal, para a qual liberdade significa ausência de coerção e ação individual. No marxismo, ser livre é ser autodeterminado, com base no que também propuseram Spinoza, Rousseau, Kant e Hegel. Há, portanto, uma relação direta entre liberdade e emancipação, pois, para os marxistas, a emancipação se dá quando vão sendo eliminados os obstáculos à liberdade, pela associação entre homens e mulheres (p. 6).

É fundamental, nesses termos, que a emancipação seja entendida como rompimento de modelos alienantes individuais e coletivos cimentados pelo capital, construtores de falsa liberdade, como propagandeada pelas ideias liberais. Articular os processos históricos de construção e entendimento dos indivíduos atuais e construir uma educação para a emancipação se faz fundamental.

Ainda segundo Feitoza (2005, 10-11): “a emancipação é um vir-a-ser [...]. A educação para a emancipação deve ter como norte servir mais à contradição e à consciência, que à confirmação e adaptação. [...]”.

É nas contradições conflitivas que a consciência mais profunda da emancipação vai se constituindo, na luta por direitos democráticos. No rompimento das práticas capitalistas de subordinação, de aliciamento da força de trabalho e a consequente desapropriação do trabalhador, é que deve ser fincada a busca pela cidadania emancipatória. É preciso superar o velho modelo de emancipação liberal que apregoa a força da ação individual e a ausência de coerção e a ideia que os homens são livres por natureza, como constitutivo emancipatório, e inaugurar o tempo de acreditar na emancipação baseada na utopia possível, racional e esclarecedora das liberdades do ser consciente e livre.

Vendo dessa maneira é que percebemos que a emancipação possível é aquela que necessariamente perpassa pelo enfrentamento ao modelo capitalista em curso. Ivo

Tonet (2005), citando Coutinho (2000), depois de apontar as contradições entre cidadania plena e classes sociais, enfatiza:

Ora, se há alguma conclusão a tirar disso, ela me parece óbvia [...] só uma sociedade sem classes – uma sociedade socialista – pode realizar o ideal da plena cidadania ou, o que é o mesmo, o ideal da soberania popular e, como tal, da democracia (p. 53).

É fundamental, portanto, romper com a concepção de Estado controlador da cidadania, dos direitos, modelo liberal fortemente criticado por Arroyo (2010, p. 80), que destaca: “[...] a garantia da cidadania e da participação da classe operária não depende do fortalecimento do Estado, pois a história vem mostrando que a exclusão dos trabalhadores da política cresce à medida que o Estado se fortalece”.

Sabe-se que o Estado - alicerçado historicamente nos princípios das oligarquias agrárias - nunca foi e nem nunca será democrático, comprometido com as reivindicações populares porque, em seu cerne, traz as contradições gritantes do capitalismo, que por consequência sente-se ameaçado por qualquer movimento desestabilizador advindo do povo. Arroyo (idem, 2010) consegue, com ênfase, destacar essa ideia:

O capitalismo nunca foi nem pode ser igualitário, democrático e participativo, ao contrário, a desigualdade, o controle do poder são necessários ao movimento de acumulação do capital. A extensão da cidadania real para as camadas populares sempre foi ameaçadora a esse movimento do capital (p. 81).

Somente com a superação do modelo capitalista e a consequente instauração de uma nova ordem social, a partir de “homens novos”, “intelectuais orgânicos”, para lembrar Antonio Gramsci, perfazendo uma nova hegemonia a partir dos “de baixos”, na superação das contradições opressor/oprimido é que se encontram os caminhos possíveis de libertação. Freire (2011a, p. 48) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, sintetiza de maneira magnífica essa ideia, comparando essa superação a um parto: “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”.

Nas lutas empreendidas pelo movimento de seringueiros-posseiros-ecologistas vemos nascer uma nova lógica de entendimento constitutivo das forças populares: aquela fecundada por um modelo inclusivo, pensada nos moldes que os interessa, rompendo com a lógica do Estado opressor e capitalista e se instrumentalizando das forças culturais, dos laços afetivos e familiares, assim como das instituições forjadas na floresta/no movimento/nos “empates”, na dinâmica dos espaços reflexivos e exercícios emancipatórios, na garantia de direitos à permanência na terra, à educação e a preservação dos recursos naturais, fecundos de uma práxis libertadora.

Feitoza (2005, p. 13), refletindo nesse sentido, balizada na concepção freiriana - voltada para os princípios da educação popular - destaca a necessidade de se qualificar a Educação Popular dentro dos princípios da organização popular, diferenciando-a da educação das aristocracias. A autora enfatiza que “não cabe à educação propagar a emancipação humana, mas potencializar espaços, práticas, experiências para o exercício das ideias emancipatórias, que podem contribuir para a organização dos grupos em sua práxis revolucionária”.

Nessa perspectiva também caminham as ideias de Ivo Tonet (idem, 2005, p. 151), ao ponderar que a educação, por si só, não dará conta das transformações necessárias à constituição de uma cidadania para a emancipação, já que as concepções de que vivemos numa sociedade de direitos, livres, carregam veementemente as contradições desagregadoras do capital. “Do ponto de vista ontológico, este papel cabe ao trabalhador”. Necessário, porém, é a articulação revolucionária articulada na luta, podendo ser “realizada pelo conjunto das classes subalternas, para contrapor-se à hegemonia do capital”.

É nesse cenário, portanto, que nasce o projeto seringueiro, no meio das tensões e contradições presentes nos espaços da floresta. Nasce como força aglutinadora das articulações encorajadas de homens e mulheres que, ao longo da vida, haviam acumulado experiências na relação com a mata, no manejo da faca de seringa, na extração e colheita de produtos naturais, na caça aos animais. Nasce como reivindicação do movimento social e se articula no fortalecimento e qualificação desse mesmo movimento.

2.4 Projeto Seringueiro: princípio de uma educação do campo e da floresta

Nosso objetivo nesse item não é fazer uma análise pormenorizada do Projeto Seringueiro em toda a sua extensão, mas apenas apontar aspectos de uma educação que se concebeu popular, experienciada no seio da floresta acreana, em comunidades e realidades adversas vividas por seringueiros, extratores, pescadores, “meeiros”²⁶, donas de casa, benzedeiros, parteiras, etc.

Como temos afirmado, o Projeto Seringueiro nasce como fruto das reivindicações imediatas dos povos da floresta, do Movimento Popular que agrega forças diante das dificuldades, na busca por uma qualificação que lhes assegure noções básicas da escrita, leitura e das operações matemáticas, no engajamento de um movimento pela preservação da floresta e no fortalecimento para o enfrentamento aos desmandos praticados contra o trabalhador.

Na busca pela qualificação político-pedagógica, estavam irremediavelmente presentes os interesses pela superação de um sistema que tornava o trabalhador alienado de sua força de trabalho através do borrão²⁷, anteriormente do patrão seringalista e agora pelo preposto do fazendeiro. A leitura facilitaria também o acesso e entendimento dos documentos, cartilhas/panfletos, distribuídos pela Igreja e o sindicato. Além disso, a militância sindical e a Igreja dependiam de pessoas letradas.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, fundado em 1977, através de seu presidente, Chico Mendes, articulou e motivou os povos da floresta no entendimento desse novo passo imprescindível ao fortalecimento do projeto de permanência no campo. Era necessário entender os desafios que se colocavam no âmbito do “desenvolvimento” em curso e encontrar estratégias e novas formas de assegurar a sobrevivência na floresta, desta feita, na superação de um modelo capitalista excludente e predatório dos recursos naturais, desagregador das populações autóctones e sua cultura.

Mary Allegretti (2002), expondo os motivos da criação do Projeto Seringueiro, destaca a falta de investimento em políticas públicas para o setor, a própria ausência de

²⁶ Pessoa que trabalha a terra de outrem e reparte o resultado da produção ao meio com o proprietário.

²⁷ Caderno de anotação das compras efetuadas pelo freguês/seringueiro no “comércio” do patrão, cujo endividamento gerava relações de dependência – uma espécie de nova escravidão.

educação escolarizada e o que representa a educação do seringueiro no enfrentamento dos desmandos – a libertação frente ao patrão:

Em todo o período em que predominou o extrativismo da borracha na Amazônia, não houve investimento do poder público para mudar este quadro. Essa situação gerou, para os seringueiros, uma ideia ambígua: ao mesmo tempo em que dão grande valor ao conhecimento, ao saber, como dizem, sempre consideraram o acesso à educação um objetivo inalcançável. Chico Mendes identificou dois fatores como responsáveis pela ausência de escolas nos seringais: saber ler poderia levar os seringueiros a conhecer a contabilidade e questionar a exploração a que eram submetidos; e manter uma criança na escola era retirá-la do processo produtivo no qual se envolvia desde muito cedo. [...] Nesse contexto levar a educação para o seringal passou a ser o símbolo da verdadeira libertação dos seringueiros em relação ao antigo sistema e da efetiva autonomia frente aos patrões. Mais do que aprender o código da leitura, da escrita e das contas, construir uma escola representava o início de um novo momento na vida daquelas pessoas. Tão forte quanto o significado da escola era o do controle sobre a comercialização, um aspecto em relação ao qual Chico Mendes sempre se referia, uma vez que liberdade significava, também, poder vender e comprar de quem oferecesse melhor preço (ALLEGRETTI, p. 256-257).

A educação popular na Amazônia, como no restante do país, nasce e cresce, nessa perspectiva, como forma de resistência a modelos de exploração, historicamente alicerçados na forma capitalista de se entender e construir o mundo. Nesta visão hegemônica, o trabalho é visto não como forma de emancipação, de respeito à diversidade aos diferentes saberes, mas como modelo expansionista de exploração ruralista, multiplicação voraz do capital pelo capital, não importando para isso a quantos povos, árvores, rios, igarapés, saberes tradicionais e sonhos tenha que dizimar.

É urgente construir novas relações sociais no campo/na floresta, dimensionando o sentido real do trabalho, novas relações de produção e a apropriação dos bens materiais resultantes da ação humana. Nas palavras de Caldart (2009a, p. 101) “as pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência”.

O trabalho humanizante, entendido pelos trabalhadores do campo e apresentado pela autora citada, diz respeito à valorização da pessoa do educando em todas as suas dimensões.

Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo plenamente educativo à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... (CALDART, 2009a, p. 101).

No entanto, o trabalho, da forma como está posto, isolado da dinâmica social, cultural e econômica do trabalhador transforma tudo em mercadoria, o próprio trabalho, o trabalhador e os próprios bens produzidos. O trabalho visto nessa dimensão torna-se alienante, desumaniza o homem, tornando-o objeto de exploração do capital que o descarta como se descarta uma peça com problema na linha de montagem, sem valor. Quanto mais se produz mais vulnerável se torna, menos se ganha, como mostra Marx.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 1993, p. 159).

Essa concepção hegemônica do capital representa, em nosso caso, a supremacia da classe dos fazendeiros/patrões sobre o seringueiro/extrativista/posseiro. Nas palavras de Fontana (2003):

Hegemonia representa a superioridade de uma classe, de um grupo sobre outras classes e outros grupos, sendo que o primeiro se estabelece pela força da violência, da coerção e dos mais diferentes instrumentos coercitivos. Para Gramsci, a hegemonia também é usada para descrever a posição de liderança da classe trabalhadora no contexto de uma aliança com outras classes (p.114).

É diante das contradições da luta travada na floresta, através das várias vozes que ecoam, que deve ser construído o novo projeto hegemônico, alicerçado nas esperanças de um povo que carrega em seus corpos as marcas da desapropriação, dos direitos negados.

A educação de seringueiros/seringueiras, como percebida, é resultado da culminância histórica de uma população que, no sofrimento, encontra forças, resiste, para não sucumbir diante da barbárie. É por isso que surge engendrada com os

movimentos sociais e se confunde com a educação popular, porque se fundamenta nas lutas do movimento em busca da mudança ensejada.

Paulo Freire (2005) em seu livro conjunto com Adriano Nogueira, *Que fazer – teoria e prática em educação popular* aponta a educação popular como rompimento a modelos educacionais elitistas, alienantes e opressores. A educação popular, segundo os autores, deve ser sempre entendida na perspectiva social, coletiva, numa dimensão político-crítica.

Nas palavras de Freire e Nogueira (2005, p. 62) “[...] educação popular e mudança social andam juntas”, são indissociáveis em suas origens. A educação popular se constitui como parte intrínseca na colaboração das mudanças sociais ensejadas pelo Movimento Popular. “O Movimento Popular é a escola viva[...]”. Lugar onde o processo de politização, aprendizagem, articulação orgânica acontece. “Mesmo que as pessoas não se deem conta, elas estão na escola, elas aprendem que é possível enfrentar dificuldades” (p. 66). Podemos dizer que a escola é o movimento e o movimento é a escola.

Nesses caminhos também se apresentam as ideias de Cury (2000, p.78), “A educação não pode estar separada das lutas sociais. À medida que o espaço de hegemonia exercido pela classe dominante reflui em função das pressões exercidas pela classe subalterna, a educação amplia seu espaço em vista da transformação social”.

Transformação essa que aponta para o compromisso com as mudanças necessárias e fundamentais de que os povos precisam e já vão à utopia das esperanças, conquistando os espaços e se colocando na vanguarda de um tempo revolucionário.

Ainda Cury (2000, p.88) salienta que “a hegemonia se dá no contexto das relações de forças existentes na sociedade de classes e no interior das organizações culturais, e revela o caráter contraditório dessas relações.” Somente nas sociedades capitalistas classistas essas contradições aparecem em forma da barbárie, sendo necessária a superação e instauração de uma nova lógica, não mais aquela fincada na exploração do homem pelo capital, mas naquela balizada na revolução dos “de baixos”, pensada nos movimentos sociais.

O Projeto Seringueiro, portanto, se constitui no enfrentamento das contradições que demarcam o campo/a floresta, podendo essa experiência de educação popular, que se estende de 1981 a 2007, ser dividida em três etapas/momentos distintos. Essa divisão, porém, não é aleatória, surge a partir das várias leituras e pesquisas desenvolvidas no

decorso de nosso trabalho, sendo possível marcar/perceber as rupturas e descontinuidades temporais de certos períodos, concepções e políticas implementadas que influenciaram, como mais adiante poderemos perceber.

O primeiro perfaz os anos de 1981 a 1990; o segundo vai de 1991 a 2000; o terceiro perpassa pelos anos de 2001 a 2007.

No primeiro momento (1981 a 1990) o Projeto se caracterizou pela forte influência das concepções freirianas de educação popular, da teologia da libertação e da luta pela organização sindical. A identificação com os movimentos sociais se projeta na busca pela conquista da terra/lote e a defesa do meio ambiente.

As contradições surgidas no decorrer do desenvolvimento das ações e as seguidas dificuldades em captar recursos fizeram com que, nesse período, se constituíssem as primeiras parcerias com a Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC), sem que isso significasse tirar a autonomia administrativa da equipe de gestores do Projeto.

A educação, a princípio, destinada aos adultos, visava formar lideranças para a constituição do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri (STR-X) e a Central de Produção e Consumo (CPC), agentes de saúde e agentes de pastorais da Igreja Católica. Nos dois primeiros anos, todos os professores são externos às comunidades: são pessoas que se identificaram com o movimento e se apresentaram como voluntários nesta missão.

O Projeto começou com apenas uma escola e quatorze (14)²⁸ alunos adultos, na Colocação “Já com Fome”, no Seringal Nazaré²⁹, em Xapuri/AC, tendo como monitores/professores voluntários, o casal³⁰ Ronaldo Lima de Oliveira e sua esposa Marlete Oliveira.

Nos anos de 1983 a 1984, os professores passam a ser obrigatoriamente seringueiros habitantes das comunidades, pessoas que haviam sido alfabetizadas pelo Projeto e que foram indicadas democraticamente pela comunidade.

²⁸ Quando, em 2007 as últimas unidades escolares do Projeto foram entregues ao Estado, cerca de 100 unidades haviam funcionado por cerca de 26 anos, e aproximadamente 18.000 alunos frequentado suas aulas, com taxa de alfabetização por volta de 40%.

²⁹ O Seringal Nazaré pertencia à Fazenda Bordon, espécie de quartel general dos fazendeiros/“paulistas”, seguimento de um grupo denominado Grupo Bordon.

³⁰ Ronaldo era indigenista, trabalhou com os índios do Km 45 da estrada de Boca do Acre. Teve um problema político com a FUNAI e foi demitido. Marlete participou das Comunidades Eclesiais de Base, em Rio Branco.

Esse é também o período em que o foco das lutas sociais (a partir de 1985) passa do plano das reivindicações por um lote de terra à defesa das Reservas Extrativistas (RE) e aos Projetos de Assentamento Extrativistas (PAE), transformando-se em luta mais voltada ao campo político, em defesa do meio ambiente.

Atendendo às reivindicações surgidas nos debates travados no interior da assembleia constitutiva do Conselho Nacional de Seringueiros (1985), a educação, até então, voltada exclusivamente a atender aos adultos, passa a incluir a grande leva de crianças e adolescentes presentes na floresta, além da defesa e reivindicação das reservas e assentamentos. Abandona-se a concepção mais crítica-popular, voltada à pedagogia freiriana, sistematizada na Cartilha “Poronga” e constrói-se novo material didático e uma nova formação/treinamento de professores. Desta feita, volta-se às preocupações em entender a infância, a partir das teorias de Vygotsky, deixando de priorizar a formação de quadros e militantes para o movimento social.

Nesse período (1981 a 1990), o Projeto teve nos dois primeiros anos, como entidade gestora, o Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia (CEDOP AMAZÔNIA) e, num segundo momento, o Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA).

O CEDOP AMAZÔNIA nasce da inquietude de setores da sociedade preocupados com populações que viviam em situação de exclusão social, política, econômica e cultural. Envolveva especialmente intelectuais das mais variadas áreas do saber, incluindo professores da Universidade Federal do Acre (UFAC) que já desenvolviam pesquisas na área, mas também jornalistas, advogados, artistas, estudantes, sindicalistas, movimento de CEB's e a Antropóloga Mary Helena Allegretti Zanoni, oriunda da Universidade de Brasília (UNB).

Os objetivos da instituição foram delineados por ocasião de sua criação, em outubro de 1981: a ideia era documentar, pesquisar, assessorar projetos e divulgar as pesquisas desenvolvidas na Amazônia, voltadas aos interesses dos povos que aqui residiam. Era uma forma de apontar as contradições de um modelo de “desenvolvimento” governamental perverso, que tentava substituir índios, posseiros e extratores por bois, impondo a dizimação de culturas seculares e descaracterizando a história de forma rápida e quase sempre violenta, impondo-lhes o medo num caminho quase sem volta, de miséria e abandono, distante das políticas de Estado.

Os objetivos do CEDOP AMAZÔNIA foram apresentados nos seguintes termos;

a) reunir informações e documentar a realidade da Amazônia rural, urbana e indígena; b) realizar pesquisas básicas sobre a realidade regional; c) prestar assessoramento, coordenar e executar projetos de desenvolvimento econômico, social e de educação popular; d) divulgar fatos, estudos e resultados de projetos que sejam de interesse da comunidade. (Estatuto do CEDOP AMAZÔNIA, publicado no Diário Oficial do Estado do Acre, em 05 de novembro de 1981, Ano XVIII, nº 3.248, p. 3-4).

O CEDOP AMAZÔNIA, ao assumir a ideia do Projeto Seringueiro, não estava apenas preocupado em desenvolver pesquisa, divulgar resultados. Sua atuação significava uma forma direta de intervenção na realidade dos povos da floresta, na luta em defesa das populações excluídas, tendo como pano de fundo a realidade Amazônica daquele momento histórico.

Mas, em 1982, com a primeira eleição direta para governador, grande parte da diretoria do CEDOP AMAZÔNIA foi convidada a ocupar cargos, tornando a ONG inoperante. Nessas circunstâncias, a equipe do Projeto Seringueiro resolveu criar uma nova entidade proponente e gestora de seus projetos: o Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA), fundado no dia 28 de maio de 1983, com objetivos semelhantes ao CEDOP. Esse segundo momento foi marcado pela defesa de se formar professores voluntários das comunidades para atuarem na educação de seringueiros. Essa equipe durou até 1986, momento em que os professores descobriram que os supervisores/assessores recebiam dinheiro por suas funções. Essa situação forçou a constituição de parcerias com o governo do Estado, que incorporou os membros do Projeto em sua folha de pagamento.

Para dar continuidade ao Projeto é constituída uma nova equipe, desta feita, com novas ideias, modificando o estatuto e defendendo uma nova bandeira de lutas e reivindicações, não mais o movimento de luta pela terra. As questões em voga passam a ser as Reservas Extrativistas, os Projetos de Assentamentos e as questões ambientais, como destacamos anteriormente. A luta agora não é mais por conquista do lote individualizado, mas pela terra coletiva, a reserva, o assentamento.

Na segunda etapa, que vai de 1991 a 2000, defende-se a permanência do trabalhador na floresta, ocupando as reservas e assentamentos, e a presença de uma escola comprometida e identificada com as lutas sociais, em defesa do meio ambiente, se utilizando das novas tecnologias na produção, se aproximando do poder público estatal e se aninhando em parcerias com entidades ligadas ao meio ambiente.

Nas palavras de Silva (2006), pode-se dizer que muito da luta e resistência camponesa almejadas nas décadas anteriores agora se cumprem, pelo menos em parte, com a chegada de forças progressistas nos espaços de poder políticos³¹. “Neste sentido, referimos internamente aos avanços nas organizações coletivas com as associações, Centros de Associações e Cooperativas – a ‘luta na terra’, que será a marca fundamental da resistência agrária nesta década” (p. 168).

Mas a aproximação com o Estado, apesar de necessária, também teve consequências negativas. No momento em que parte do movimento social se atrela ao Estado, perde força, se desarticula de suas bases e das reivindicações dos trabalhadores. É o que destaca Silva (2006): “O poder de embate do movimento social diminui firmemente. Isto ocorre, perante um Estado parceiro em certas situações, mas que sabe impor suas metas como ações fortes, desvirtuando e desviando o sentido da luta. Isto produz, inclusive, divisões internas nos próprios movimentos” (p. 169).

Já no terceiro momento, que perfaz os anos de 2001 a 2007, a Educação do Seringueiro vai aos poucos/gradativamente perdendo as características fundamentais de educação popular, de luta e movimento social e cada vez mais se assumindo como educação estatal oficial, escola no modelo urbano em todos os sentidos, nas concepções, metodologias, material didático, calendário, formação de professores, etc.

Esse é o momento pelo qual o “seringueiro” agora extrator, agricultor, vai passar por forte crise. As leis constitutivas das reservas e assentamentos vão engessar o trabalhador que, nessas circunstâncias, encontra grande dificuldade na apropriação dos espaços territoriais, uso e comercialização dos recursos naturais disponíveis nos espaços que ocupa. Nessas circunstâncias, as famílias vão novamente perdendo a esperança de dias melhores.

As lutas e contradições presentes na floresta e nos movimentos sociais foram esquecidas. A escola deixa de ser *do* seringueiro – pensada pelos trabalhadores e constituída a partir da realidade de um povo que sofre as consequências históricas de governos autoritários – passando a se apresentar como escola *para* o seringueiro, agora não mais a serviço do posseiro/agricultor, mas a serviço das oligarquias ruralistas, uma escola que se apresenta alijada, desfigurada de seu contexto, e, portanto, alienante, burocrática e autoritária, - a escola das elites.

³¹ Aqui nos referimos à chegada ao poder da Frente Popular do Acre (FPA), em 1998. A grande maioria das pessoas que ocuparam os principais cargos administrativos, como também o governador (Jorge Viana) é oriunda dos movimentos sociais.

É fato que a escola da cidade não serve aos contextos campestres e da floresta. A dinâmica dos movimentos sociais do campo tem travado lutas em frentes que visam o fortalecimento de políticas específicas e diferenciadas aos diferentes povos e seus contextos. Muitos avanços foram conquistados, o movimento vem se fortalecendo e trazendo para o debate pautas de reivindicações que englobam a totalidade das necessidades para se viver com dignidade no campo, perpassando pelos aspectos das liberdades democráticas, coletivas e individuais, o que significa direitos à posse da terra e todas as condições para cultivá-la e assegurar o direito de permanência com qualidade de vida.

Essas mudanças, avanços e retrocessos vivenciados na dinâmica social do campo, como vida que pulsa e se manifesta das mais diferentes maneiras – nos acampamentos, nos assentamentos, nas manifestações culturais, nas ocupações, etc – precisam urgentemente ser assumidas pela escola e seus educadores. A escola do campo deve ser lugar democrático de debate, deve estar aberta à dinamicidade cultural da vida que pulula nos mais diferentes povos amazônicos e se questionar, assim como o educador, - que sujeitos estão formando, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento, como destaca Miguel Arroyo (2009) a seguir:

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vem se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto (p. 70).

A escola do campo deve considerar essas adversidades, esses conflitos e contradições da totalidade vivenciadas nos espaços rurais, não se alinhar a governos ditos democráticos, se desvinculando do movimento. A escola do campo deixa de ser escola que fomenta os princípios da cidadania e emancipação na medida em que se afasta das reivindicações populares.

Não se pode perder de vista as injustiças historicamente praticadas contra os povos da floresta/os povos do campo e que, desumanizados, serviram e servem de

inspiração aos movimentos sociais na busca pela implementação de políticas públicas sérias para o setor, na exigência de transformações urgentes, como destaca Caldart (2009). “A realidade que deu origem a este movimento [...] do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo, uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes” (p. 152).

CAPITULO 3

ASAS DA FLORESTANIA: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DA FLORESTA – PRÁXIS EM CONSTRUÇÃO

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Paulo Freire

Neste terceiro capítulo caminharemos nas inquietudes que cercam a formação do educador, na tentativa de construir um diálogo com os sujeitos da pesquisa e os fundamentos teóricos norteadores, perfazendo os caminhos da práxis docente pensada e desenvolvida pelos educadores no *Programa Asas da Florestania*, na intenção de indicar os saberes que emergem das falas e dos debates que tecem a formação do educador da floresta, perpassando pela necessidade de entender até que ponto essa formação traz aspectos/indícios emancipatórios e se há valorização dos saberes campestres.

3.1 Concepções de formação docente e fundamentos teóricos norteadores

*O Programa Asas da Florestania*³² foi concebido dentro do contexto da floresta acreano-amazônica, como proposta de educação popular voltada aos povos da floresta, com a intenção de assegurar aos povos residentes nas áreas rurais, por um lado, a permanência na terra, cultivando-a e, por outro, os direitos à luta permanente por conquistas que se ensejam para esse novo tempo.

Ofertar educação voltada aos interesses das populações ribeirinhas, nos ramais e igarapés da Amazônia, relegadas historicamente ao esquecimento pelo Estado, se

³² No Programa, todos os professores são licenciados nas diferentes áreas do currículo, sendo que no Ensino Fundamental o professor regente é unidocente e no Ensino Médio atua em uma das quatro grandes áreas do conhecimento (Ciências da Natureza: física, química e biologia; Ciências Humanas: filosofia, sociologia, história e geografia; Linguagens e Códigos: português, artes e espanhol; Matemática), segundo consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Além das quatro grandes áreas do conhecimento, o Ensino Médio incorpora como, parte do currículo, uma disciplina diversificada: Educação Física.

constitui como desafio essencial ao *Programa Asas da Florestania*. Este desafio marca seu nascimento e se estende à atualidade.

O *Programa*, em sua proposta, ao mesmo tempo em que se sente instigado pelas demandas sociais, políticas, econômicas e culturais colocadas em pauta pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, concebe a possibilidade de garantir às populações rurais, nas áreas de difícil acesso, o prosseguimento dos estudos. A oferta, dessa forma, se fez/faz através da implementação do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, acreditando com isso ser possível contribuir para o despertar e a reflexão de valores ligados ao direito do(a) camponês(a) a continuar cultivando a terra, evitando a dispersão populacional, valorizando os saberes, as lutas e as demandas do campo. Caldart (2002) destaca que as populações do campo, devido à perspectiva de escolarização que recebem, incorporam uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola e ter escola para poder sair do campo.

A professora Chiquinha³³, ao apresentar as intenções e propostas desse modelo de educação popular para a floresta, delineados pelo Asas, destaca a importância de se ter um currículo diferenciado, preocupado com as questões que perpassam a realidade do mundo do trabalho e da vocação produtiva das comunidades, com interesses de formação profissionalizante.

Queríamos um modelo de educação diferenciada que não fosse o modelo de escola urbana ou modelo de escola seriada que, tem um currículo semelhante ou igual ao da zona urbana, queríamos que esse aluno tivesse algo a mais na formação, que pensasse no *mundo do trabalho*, na formação profissional, não necessariamente na formação técnica, mas voltada para a vocação produtiva do lugar em que ele vive (coordenadora geral do *Programa*, grifo nosso).

A professora prossegue, ainda, destacando a intenção de o *Programa* garantir ao homem do campo a permanência na terra como opção de vida digna e a defesa de uma escola que leve ao compromisso e a participação das populações, rompendo com o ciclo histórico de abandono, por parte do poder público, aproximando a escola da comunidade.

³³ Francisca das Chagas Silva, a popularmente conhecida, professora Chiquinha, é coordenadora do *Programa Asas da Florestania*, desde a sua fundação, em 2005. Foi uma das educadoras responsáveis em pensar e dar ao programa a configuração que tem hoje.

Garantir a oportunidade ao homem do campo e impedir o êxodo rural/frear, não porque o homem permaneça no campo por ter que ficar, mas que ele não fosse obrigado a sair do campo porque não tem escolha. Historicamente o poder público esteve virado de costas para as populações rurais, a população do campo, - se a pessoa tomar a decisão de sair vai ser por outras razões e não por falta de oportunidades, por falta de escola, por não participar. As DOEC³⁴ – preveem que a escola deve chegar o mais próximo possível da casa do aluno e não o aluno ter que se deslocar do seu habitat, da sua comunidade e viajar horas de distância, que é o que defende a nucleação, - o aluno passa muito mais horas dentro de um transporte escolar que na sala de aula ou no convívio da família (coordenadora geral do *Programa*).

Essas propostas que têm sua proposição inspirada na perspectiva da educação popular, voltadas às populações do campo/floresta precisam, necessariamente, ser melhor compreendidas a partir do viés concebido e defendido pelos movimentos populares.

Quando falamos *educação popular*, pensa-se logo nas propostas encetadas pelos movimentos populares, delineadas em um dos itens do capítulo anterior e defendidas sistematicamente por César Benjamin (2000) no volume três de “*Por uma educação básica do campo - projeto popular e escolas do campo*”, onde destaca o projeto almejado pelos povos do campo, da floresta, das águas:

Quando dizemos que o *nosso projeto é popular*, queremos dizer que ele pretende organizar a sociedade em torno dos interesses, do potencial humano e dos valores dos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura [...]. Só assim a solidariedade, em vez do egoísmo, pode passar a ser o princípio organizador da nossa vida em comum (p. 20, grifo do autor).

A formação do educador, vista a partir desses princípios, não pode ser alienada do contexto sócio-histórico-cultural-econômico das pessoas junto às quais se quer vivenciar as práticas de ensino. Necessita ser construída em diálogo franco com os diferentes povos da floresta; uma formação onde os saberes devem ser concebidos como carregados de inquietudes e interrogações, onde muito mais que saber o educador compreenda que não sabe ou se sabe, sabe ao seu modo, dentro de seus

³⁴ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB 36/2001).

condicionamentos como ser em formação e que, portanto, auscultar as diferentes vozes da floresta é imprescindível.

A educação popular deve ser gestada pelos trabalhadores, nos coletivos populares no seio das lutas sociais em busca da alteridade necessária para uma prática libertadora, emancipatória e comprometida com a grande maioria das pessoas que sofrem as consequências repressivas de um estado que desrespeita direitos fundamentais à vida e às liberdades. Tem como um dos grandes desafios superar aquela educação construída a partir de concepções arraigadas no preconceito histórico de oligarquias agrárias, que concebem o campo como atrasado e infrutífero, que pensam a educação como forma de manipulação, feitora de cabeças alienadas e conformistas.

Uma educação popular entendida a partir das reflexões sistematizadas por Freire e Nogueira (2005):

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (p. 19, grifo do autor).

O que vemos cotidianamente é a divulgação de práticas de ensino que desconsideram as gentes do campo, seus saberes e formas de entender o mundo. A educação, nesta perspectiva, é pensada nos gabinetes e dada/pronta aos povos que segundo esta concepção são vistos como pessoas rudes e incapazes de refletir sobre sua própria vida e suas práticas cotidianas, como vemos destacado em Nascimento (2009):

Por isso, quando a educação é pensada e refletida nas leis, nos princípios, na filosofia ou nas políticas se apresenta como um bem, um direito de todos. Curiosamente, os mesmos pseudocidadãos que possuem esse direito social nem sequer são consultados para saber que tipos de educação/educações querem e/ou desejam ou como ela deveria ser. Tudo chega pronto na escola da roça, na favela, nas periferias ou nos centros urbanos (p. 40).

É imprescindível que a formação que se almeja seja aquela capaz de dar conta das demandas encontradas no campo e que discuta com os agentes em formação da floresta as questões emergenciais em pauta nos seus espaços de convivência. É preciso

socializar os saberes, mas não apenas aqueles saberes das elites, e sim os saberes que nascem no chão das reivindicações do povo em um processo que seja democrático e participativo de verdade.

Paulo Freire (2011b), em sua obra *Pedagogia da autonomia*, questiona-nos a todos sobre esse processo democrático de se pensar os saberes, que deve partir da realidade concreta, que é agressiva e permeada de sinais de morte e opressão:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? [...]. ‘Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos’ (p. 32).

Freire acreditava em uma educação ensejada no chão da vida, construída nas comunidades e comprometida com elas, onde o sofrimento da coletividade é o sofrimento do indivíduo, indivíduo que se deve entender como sujeito capaz de fomentar as transformações, não uma educação pensada fora das realidades concretas da vida, mas aquela consubstanciada nos acampamentos, nos assentamentos, às margens dos rios, dos igarapés, nas aldeias, etc.

É fundamental, nesse sentido, nos questionar como tem sido construída a formação continuada de professores no *Programa Asas da Florestania*, na tentativa de compreender esse processo formativo³⁵ que se projeta nos campos dos saberes da floresta, apontando as contradições e avanços em busca de uma educação para a emancipação, de acordo com as propostas ensejadas pelos movimentos sociais do campo, de construção de uma educação popular em busca da pela a cidadania.

O que se percebe, no processo formativo do Asas, é que não existe uma grande preocupação de tratar, na formação, de temas que levem o professor a refletir sua prática

³⁵ A formação continuada no *Asas da Florestania* acontece em alguns momentos ao longo do ano letivo: uma formação, com carga horária de 24 horas, ministrada aos professores do Ensino Fundamental e Médio aplicada pela equipe da SEE. Essa formação acontece separadamente; dois momentos formativos (24 horas cada) para os supervisores e técnicos durante o ano letivo; mensalmente acontecem 8 horas de formação nos encontros dos supervisores regionais com os professores; mensalmente durante o acompanhamento as salas de aula pelos supervisores regionais.

no campo/floresta. O que existe é uma proposta de formação marcada pela dinâmica cidadina. Porém, não se pode deixar de destacar o esforço individualizado de alguns professores e coordenadores em encontrar formas de “adaptação” dos conteúdos ao contexto trabalhado.

A coordenadora geral do *Programa*, ao ser questionada se a formação ofertada pelo Asas tem dado conta das demandas educacionais encontradas no campo, destaca:

Não diria com muita precisão que o Asas cumpre esse papel – o Asas chega às comunidades tirando ele (o aluno) do isolamento, dando a ele a oportunidade de se apropriar do mundo do letramento, de exercitar a capacidade de pensar, de interagir e de participar. Hoje já temos alunos nas universidades, não que o propósito seja preparar o aluno para ir à universidade, mas se ele quiser ir, que tenha condições de igualmente competir com qualquer outro aluno.

E complementa: “Diria que a nossa formação não cumpre aquele grande papel de formação que se espera, mas tem assegurado minimamente o cumprimento das políticas públicas”.

Entende-se que as políticas de oportunidade ao acesso às escolas para o mundo rural têm avançado muito, no entanto é preciso avançar muito mais, no sentido da qualidade, de assegurar políticas públicas que garantam formação diferenciada aos professores do campo, que questione, reflita e construa novas pedagogias e propostas curriculares *do campo*.

É preciso pensar a escola do campo/floresta que seja politizadora, construtora do pensamento crítico que leva à mobilização, à inquietude e à emancipação.

É indiscutível que assegurar educação para todos – como o ideal propagandeado pelo governo brasileiro - é imprescindível. No entanto, não se pode perder a qualidade, se é que se pensa a educação para liberdade e emancipação, como tanto nos diz Paulo Freire. É necessário que se questione se realmente a educação que desenvolvemos e que queremos, se suas ações levam a todos a emancipação, especialmente aqui, aquela pensada pelo Asas.

A coordenadora geral do *Programa* destaca alguns elementos importantes, comprometedores da não realização de um projeto com ações emancipatórias, especialmente as lacunas deixadas pela formação inicial, a formação continuada e o comprometimento que trouxe a ampliação do programa. “A formação continuada que fazemos não é suficiente. Eu diria que o trabalho é muito incipiente, estamos muito no

início. Acaba que dependemos de outros fatores, um deles é o da formação mesmo inicial dos colegas”.

E continua enfatizando, como fator complicador das ações emancipatórias, a ausência da coordenação geral nos momentos/espços de formação. Porém, não deixa de pontuar novamente a relevância da questão do acesso à escola.

Quando o Asas começou existia um certo saudosismo. Como as turmas eram poucas, a equipe de coordenação estava mais presente nas formações, nas avaliações, etc. Na medida em que você amplia o acesso às oportunidades, claro que a qualidade não acompanha a mesma velocidade e o mesmo movimento. Os esforços são de garantir que levem o aluno a essa emancipação. Acho até que a gente tem um saldo na medida em que o aluno acessa a escola, na medida em que ele tem acesso a outros saberes, na medida em que ele é levado a pensar e conhecer (coordenadora geral do *Programa*).

A ênfase formativa do Asas, como veremos um pouco mais adiante, é dada no *como fazer*. Os professores nos processos de formação são incentivados a ser criativos, a utilizarem os saberes e a força inventiva dos alunos, a levarem em conta os saberes previamente adquiridos por eles e levados ao contexto escolar.

Faz-se isso através da provocação, incentivo à leitura, motivação. Através de projetos complementares como o *projeto de sacola da leitura*, que viaja de uma comunidade a outra; sistema de empréstimo de livro, para isso tem-se conseguido garantir um acervo razoável; os professores são orientados para, na conclusão de cada área de estudo, elaborar um projeto com a participação dos alunos e colocar em prática; os professores são orientados para que a comunidade tenha uma participação fundamental na construção desse projeto (coordenadora geral do *Programa*, grifo nosso).

Entendemos que essa educação, porém, não deve ter como objetivo a formação de pessoas passivas, alinhadas com o projeto burguês liberal historicamente defendido. Essa proposta educacional, pelo contrário, deve ensejar a proposta de construção de uma contra hegemonia, desta feita, com o proletário ocupando os espaços de poder, mas não apenas poder representativo da produção econômica, mas também político-cultural, representativos da elevação cultural da classe dos trabalhadores e trabalhadoras.

Gramsci está convencido de que para se tornar classe dirigente, para triunfar naquela estratégia mais complexa de longo alcance, o proletariado não pode se limitar a produção econômica, mas deve

também exercer sua direção político-cultural sobre o conjunto das forças sociais que, por esta ou por aquela razão, desse ou daquele modo, se opõem ao capitalismo. E, para poder fazê-lo, a classe operária tem de conhecer o efetivo território nacional sobre o qual atua, tem de conhecer e dominar os mecanismos da reprodução global da formação econômico-social que pretende transformar (COUTINHO, 1985 *apud* SANTOS, 2000, p.19).

O *Programa Asas da Florestania*³⁶, portanto, nasce com a intenção de assegurar às pessoas do campo uma educação diferenciada e contextualizada, como forma de política de estado ao trabalhador rural. O *Asas da Florestania*, até o final do ano de 2012, tinha sido uma iniciativa conjunta da Fundação Roberto Marinho, Instituto Dom Moacir e Secretaria de Educação do Estado do Acre, que procurava/procura proporcionar escolarização em comunidades rurais de difícil acesso.

A partir deste ano (2013) as parcerias com as instituições mencionadas foram desfeitas, e o *Asas* passou a funcionar com financiamento do próprio Estado do Acre e do Banco Mundial, com apoio das prefeituras onde fora instalado.

O *Programa* iniciou-se em 2005, em Rodrigues Alves/AC, seguindo a metodologia do projeto Seringueiro (1981 a 2007). Porém, adotou - depois da parceria com a Fundação Roberto Marinho - a mesma metodologia do Telecurso 2000³⁷. A finalidade do programa, num primeiro momento, é levar o ensino fundamental (do 6^a ao 9^a ano) e ensino médio a alunos de comunidades isoladas. A partir de 2012, foi também incorporado o *Asinha*, parte do programa encarregada da educação infantil e que serve às comunidades com educadores domiciliares, ou seja, passando de casa em casa e atendendo individualmente cada criança encontrada. Atualmente o programa, como um todo, funciona em 21 dos 22 municípios acreanos existentes.

³⁶ Em 1994, Antonio Alves (*apud* CUNHA & ALMEIDA, 2002) se mostrava insatisfeito com o caráter restrito da idéia de “cidadania”, enquanto conceito ligado à cidade/urbano. Em 1998, afirmou que “O Acre não é um estado, é um problema ontológico”, perguntando-se: “Pode o provincianismo ser filosofia?”. A resposta é que sim, pode. E um resultado dessa filosofia, ancorada na complexa história do Acre, foi justamente a idéia de Florestania. Pois a Florestania não está no plano da floresta como matéria-prima, nem apenas na floresta como repositório de informação genética, mas se situa no plano daquilo que o filósofo alemão Immanuel Kant designou como as idéias transcendentais, por meio das quais a razão humana é capaz de ir além da experiência e dos conceitos. (p. 51, 94 e 117).

³⁷ Fala de Francisca das Chagas Souza da Silva, a Professora Chiquinha, gerente pedagógica de Ensino Rural da Secretaria de Estado da Educação na entrevista “Projeto *Asas da Florestania* leva educação ao interior do Acre”, de 19 de fevereiro de 2008. Fonte: Agência Acre.

Tabela 2 – Evolução do número de municípios, salas de aula e alunos atendidos no decurso do Programa Asas da Florestania.

Ano	Municípios		Salas		Alunos	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
2005	7	-	26	-	367	-
2006	8	-	50	-	726	-
2007	12	-	83	-	1.474	-
2008	13	13	158	70	2.772	1.197
2009	16	16	232	146	3.689	2.428
2010	17	18	314	190	4.396	3.132
2011	21	19	365	165	5.817	2.622
2012	21	19	313	223	4.477	3.415

Fonte: Arquivo do Asas da Florestania (2013).

Como pode ser percebido na tabela acima, o programa começa muito pequeno, mas em apenas oito anos de existência evoluiu bastante, chegando a números extraordinariamente significativos de alunos atendidos. Pode-se alegar que essa evolução está ligada a fatores historicamente conhecidos, especialmente a ausência de políticas públicas para os espaços rurais que incentivem e valorizem a escolarização, como forma de assegurar melhores condições de acesso ao mundo da leitura, do letramento, da informação e, conseqüentemente, da organização coletiva e social na luta por direitos que lhes assegurem melhores condições de vida.

O Programa se utiliza, ou pelo menos deveria, até o final de 2012, da metodologia do Telecurso 2000³⁸, que, segundo a Fundação Roberto Marinho, acolhe os conhecimentos que o aluno já possui para então incorporar novos conhecimentos e também habilidades que podem ser imediatamente transferidos para o contexto da vida social e da sua formação pessoal. Desse modo é possível desenvolver os conteúdos do programa do curso, bem como as habilidades básicas, as questões de “cidadania” e a capacidade empreendedora de cada aluno em sua realidade escolar.

³⁸ É significativo destacar que o Telecurso 2000 foi concebido nos anos 1995 e que grande parte do material utilizado em sala de aula, ainda hoje, advém daquele período.

Quando, porém, questiona-se os educadores sobre o processo formativo e os saberes que emergem das falas, vemos surgir questões extremamente preocupantes. Dos dez professores entrevistados, todos foram enfáticos ao dizer que jamais trataram, nos momentos de formação, de questões diretamente ligadas ao processo de conscientização política, especialmente aquelas relacionadas à organização dos povos, questões agrárias, reivindicações de políticas específicas para o setor, etc.

O que é mais discutido é a questão da aprendizagem, é o que mais frizam. Como trabalhar, o que o professor tem que fazer – aquela metodologia (a metodologia que o Asas defende) tem que ser aplicada. Mas também é muito trabalhado no sentido de valorizar as ideias dos alunos, os saberes que previamente adquiriram e levam à escola (professora Pinha).

É importante, no entanto nos questionar até que ponto a construção desses saberes realmente consideram os conhecimentos prévios de cada aluno e suas realidades sociais, econômicas e culturais e fazem disso importantes instrumentais enriquecedores dos debates e dos saberes científicos presentes no contexto da sala de aula.

Eu sinto uma grande necessidade de trabalhar essa questão agrária, que é uma formação eminentemente política. Temos introduzido com eles a pensar sobre o tipo de currículo, de conhecimento, considerando o homem que vive inserido no contexto, que ele também é produtor de cultura. Mas ainda estamos numa discussão ainda muito elementar. Falta base na equipe que está à frente, a equipe formadora e que toca o trabalho (coordenadora geral do *Programa*).

É relevante que, na tentativa de ser defender as ideias de educação popular para todos, não se continue cometendo os equívocos de se construir uma educação planejada, única, a serviço da burguesia dominante capitalista, descontextualizada, como muito bem nos esclarece Moacir Gadotti (1987):

A burguesia não tem um projeto de educação popular para todos. Como dizia Marx, isso de educação popular a cargo do Estado é completamente ‘inadmissível’. É preciso não esquecer que a burguesia ao chegar ao poder retirou da igreja o encargo da instrução pública para, através dela, legitimar sua visão de mundo. Essa educação é ‘popular’ apenas no que concerne à disciplinação das classes populares para terem uma fé servil na classe dirigente do Estado e, assim, assimilarem sua ideologia e torná-las massa de manobra a serviço da acumulação capitalista. Só uma educação socialista pode ser verdadeiramente democrática e popular, isto é, universal (p. 185).

Assim, podemos identificar um tipo de educação que condiz com os demais aspectos da sociedade brasileira, pensada de “cima para baixo”, discutida e planejada longe do contexto de quem interessa a escolarização.

Educação construída a partir de uma visão de seres inexistentes, apagados, invisíveis, sub-humanizados, presa aos ditames acadêmico-reflexivos conformistas, fruto da construção historicamente alicerçada em ideias hegemônicas burguesas, representativas de práticas pedagógicas autoritárias ainda em curso no Brasil, típico do pensamento abissal, tão duramente criticado por Miguel Arroyo (2012), ao citar Santos e Menezes (2009).

Os coletivos sociais pensado sub-humanos se contrapõem a esse pensamento pedagógico/sacrificial em suas ações e movimentos, não se reconhecem nessa condição de sub-humanidade. Fazem-se presentes carregando sua cultura, valores, identidades. Não vão aos cursos de formação vendo-se ignorantes, sem formas de pensar-se e de pensar o real, sem projetos de sociedade, de campo, de cidade, de ser humano. Não se aceitam no ponto zero suplicando dos centros oficiais de educação, de seus educadores e de suas pedagogias que os levem em percursos exitosos da deformação à formação, da des-humanidade à humanidade, da ignorância à aprendizagem. Trazem seus processos de formação/humanização, sobretudo sabem das dimensões pedagógicas formadoras de suas ações coletivas. As pedagogias dos movimentos sociais de que são sujeitos porque humanos pressionam por ser reconhecidas pelo pensamento socioeducativo e entrar em diálogo (p. 56 e 57).

Os povos do campo e da floresta, diante da invisibilidade institucionalizada, tentam encontrar formas e espaços de construção de modelos contra-hegemônicos ao se mostrarem como coletivos em marcha no campo, ao tentarem forçar fissuras nos espaços democráticos (ou não) de poder, ocupando-os, debatendo as proposituras e inquietudes ensejadas por sua gente.

Quebrar os monopólios de verdades absolutas, como nos lembra e nos alerta Arroyo (2012), se faz necessário, especialmente na tentativa de superação da visão dualista, que criando muros, marginalizando e excluindo *os outros*, onde existem apenas dois lados, duas formas de se entender e conceber o mundo, dividindo-o entre aqueles que estão cercados pelo muro e os que estão do outro lado, à margem. No interior do muro acontece o banquete da incontestada sabedoria científica, das verdades absolutas e dos verdadeiros saberes, enquanto que do outro lado estão *os outros*: protagonistas de

saberes tradicionais, ignorantes, leigos, índios, camponeses, ribeirinhos, quilombolas, etc.

Como muito bem sublinha Arroyo (2012), ao citar Santos e Menezes (2009, p. 24-25):

Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso [...]. Do outro lado da linha não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos [...] conhecimentos tornados incomensurável e incompreensível por não obedecerem aos cânones científicos de verdade (p. 63-64).

O viés trilhado por essas concepções e entendimentos pedagógicos esquece a cotidianidade das relações interpessoais, dos fazeres e práticas ensejadas na vida do homem, mulher e crianças da floresta, das formas e concepções daqueles povos conceberem seus entendimentos e interpretações dos fenômenos da vida, suas crenças e formas de organização, seus desejos mais imediatos por educação, saúde, transporte, financiamento da produção, e antes de tudo, seu espaço para viver/conviver, construir novos sonhos, cultivar a terra, etc.

A educação/escolarização não pode em hipótese alguma se afastar das realidades e dos sonhos vivenciados pelos povos do campo. Muitas vezes esquece-se, nos currículos e mesmo nas práticas pedagógicas, que é necessário incluir os excluídos dentro de uma nova lógica de ensino, aquela onde as tradições, rituais e inquietudes das pessoas do campo passem a ser considerados como parte essencial da aprendizagem, para que não caiamos no velho equívoco das boas intenções, ao imaginar que qualquer coisa serve à escola do campo: “a escola era uma casinha pequena, caindo aos pedaços, não podia colocar nada nas paredes” (professora Manga).

Presencia-se uma escola ainda nos velhos padrões ruralistas, que na lógica de letramento massivo, esquiva-se das problemáticas gritantes da floresta, especialmente aquelas que arrastam os povos à precariedade da vida ao “incluir-los” em políticas compensatórias “permanentes”, constitutivas da perpetuação do status quo.

A educação precisa ser educada, mas somente será educada na medida que sair dos gabinetes e mergulhar nos grotões marginais, encontrando os espoliados pelo sistema opressor burguês/capitalista e passar a ouvir outras vozes. É preciso desvelar os

saberes que estão escondidos historicamente e repensar as teorias e práticas exclusivistas, abissais.

No meu ponto de vista algo que a gente leva para as comunidades, aos alunos, nada tem a ver com a comunidade. Mas sempre trabalho conforme a cultura deles, o linguajar. Recebemos o material pronto da Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Rio Branco e adequamos à nossa realidade. Os referenciais usados na zona urbana são os mesmos que usamos na zona rural, – é um material de qualidade mesmo. O ensino rural do ensino urbano não faz diferença. Não temos um material didático, pedagógico, construído exclusivamente para a zona rural (professora Ametista).

Apesar das contradições apresentadas na fala da professora, percebe-se que existe, porém, um esforço individualizado em adequar os conteúdos aos contextos encontrados no ambiente escolar. No entanto é significativo atentar à compreensão apresentada sobre a “positividade” embutida na fala, ao destacar a qualidade do material didático (entenda-se livro didático) urbano, como instrumental capaz de servir ao campo, à floresta.

Arroyo (1999), ao se referir aos reais motivos de imposição de modelos urbanos ao campo, o faz circunstanciado na ideia projetada pela cultura hegemônica ao tratar os valores, crenças, os saberes do campo de maneira romântica, caricaturada, ultrapassada, pré-científica, etc.

Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. [...]. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades” (p. 29).

Fundamental se faz conjugar o esforço do educador em sua práxis cotidiana em adequar os conteúdos aos espaços do campo, mas numa constante re-flexão compromissada com o projeto que se enraíza no passado e se projeta ao futuro, no compromisso com a cultura e os valores que permeiam a comunidade, incluindo a participação ativa das famílias, das organizações e dos movimentos populares no

diálogo entre os saberes, em busca de alternativas que fortaleçam e agucem a consciência crítica e emancipatória campesinas.

Para isso, no entanto, se faz imprescindível somar esforços: educadores, comunidade, movimento e instituições governamentais parceiras compromissadas com um projeto que responda aos desafios encontrados no campo. Um dos caminhos que ajudaria como parte nesse processo, é aquele apontado pela professora Cajá. “É de fundamental importância que os professores se capacitem, façam estudos, tenha subsídios por parte da equipe de coordenadores para que assim possam levar às escolas um ensino de qualidade e que garanta o sucesso desses alunos”.

A educação campesina, nas palavras de Kolling, Néry & Molina (1999) deve estar inserida no rol do:

Compromisso com a cultura do povo do campo (que implica resgate, conservação, recriação) tendo como eixos fundamentais: a *educação dos valores*, no sentido da escolha entre valores humanos e anti-humanos, que se coloca hoje como elemento decisivo nas opções econômicas, políticas e sociais em relação ao modelo de desenvolvimento do nosso país e do mundo inteiro; a *educação pela memória histórica*, no sentido de cada pessoa ou grupo perceber-se como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta no futuro; e a *educação para a autonomia cultural*, no sentido de o povo ser estimulado a produzir sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra (p. 65, grifo do autor).

Quando questionados, ainda, sobre os saberes que emergem das falas, dos debates... e considerando os momentos formativos em que estive presente observando, percebe-se que a grande ênfase formativa é dada aos conteúdos e a forma de se trabalhar em sala de aula, seguindo rigorosamente a metodologia defendida pelo programa. As falas que emergem são as problemáticas com alunos, especialmente aquelas apresentadas nessa ou naquela disciplina, as condições estruturais precárias de muitas escolas, carência de merenda e materiais didáticos, transporte dos professores e as funções de serviços gerais (merendeira/o e limpeza da escola) assumidas também pelos professores, em certas ocasiões, etc. Em nenhum momento vi transparecer nas falas as preocupações pertinentes às realidades comunitárias. “Trabalhamos com os conteúdos, defendemos a ideia de trabalhar com os valores daquelas comunidades, os projetos complementares envolvendo toda a comunidade no que diz respeito aos moradores”, enfatiza a professora Ametista.

Nas palavras de Ana Maria do Vale (2001), a educação popular é antes de tudo uma educação de classe, dos debates comprometidos com as expectativas que se formam no cadim das lutas, no sentido de elevação da consciência crítica em busca das transformações.

[...] não é possível considerarmos como educação popular um tipo de educação que ao invés de esclarecer, de desopacizar os segmentos populares da sua condição de sujeito da história, tenta mascarar, integrar, homogeneizar as classes sociais em detrimento da manutenção da ordem social vigente (p. 57).

Uma educação que silencia as vozes campesinas ou que as trata marginalmente não poder servir às intenções revolucionárias campesinas. É preciso que se considerem as realidades, as formações, concepções e processos políticos delineados como compromisso dos educadores.

Nas palavras de Saviani (2010) a educação entendida como popular deve inserir-se na visão libertadora, advogar em favor da organização e obrigatoriamente acontecer no seio dos movimentos populares. “[...] uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo” (p. 415-416).

Imaginar que os saberes da cidade ou o currículo citadino servem ao campo é cometer pelo menos um grande equívoco. Soa alienante, quando não perversor, o educador defender em sua práxis educacional no campo, modelos de se educar pautados no conformismo, conseqüentemente, na exclusão de valores tipicamente populares, perpassados pelo sofrimento e o abandono.

A professora Cajá, ao mencionar as experiências em escolas urbanas e rurais, apesar de exaltar positivamente o modelo de educação da primeira, ao apresentá-la com ares de excelência, em sua estrutura didática, pedagógica e física, contraditoriamente denuncia a fragilidade nesse mesmo sentido da escola do campo/floresta.

Referindo-se ao trabalho desenvolvido na área rural é diferente porque vários fatores interferem no desenvolvimento do trabalho com a clientela. Um desses fatores é a questão do material disponível nas escolas. Não é suficiente e nem atende a necessidade dos alunos; o único recurso são alguns livros didáticos ofertados pela SEE; falta outras fontes para pesquisa, como dicionários, revistas, jornais, internet; além disso, outro fator negativo, trata-se do espaço da sala de aula, não é apropriado torna-se pequeno para o número de alunos, não

tem ventilação e isso gera desconforto ao realizar as atividades; ao contrário de desenvolver o trabalho em área urbana: as condições são favoráveis, os professores têm recursos, o espaço é adequado e ventilado, tem o acompanhamento direto do coordenador pedagógico, do gestor da escola, há empenho maior por parte das famílias e a aprendizagem se torna bem mais significativa (professora Cajá).

A coordenadora geral do *Programa*, no entanto, é enfática em sua fala ao destacar que “o modelo urbano também não emancipa”. Enfatiza ainda que a situação do educador citadino, apesar de sua formação frágil, está menos deslocada de sua realidade. A questão, no entanto, se constitui mais grave quando esse profissional passa a lecionar no campo, quando é deslocado.

No campo ele vai deslocado, vai para um universo que desconhece para uma cultura que desconhece, sem preparo que lhe mobilize para que tenha pelo menos a curiosidade de querer conhecer e pensar sobre isso. E se ele não traz esses elementos, dificilmente ele vai pensar num currículo que dê conta, de educar para emancipação, de uma pessoa que pense no significado de adquirir determinadas competências para aquele lugar, que prepare para o mundo do trabalho, para que o homem do campo seja capaz de construir sua própria história, sua própria identidade, que ele possa ir e vir de fato, que ele possa questionar seus direitos, contribuir (coordenadora geral do *Programa*).

Esse pensamento coaduna com as impressões que tive nas observações formativas no Asas o que se percebe é uma prática formativa aligeirada, pouco questionadora dos ditames burgueses alienantes e descomprometida com a organização e debates das questões conflituosas do campo, especialmente aquelas geradas pelo acúmulo das riquezas agrárias por uma minoria, em detrimento ao acelerado crescimento dos desalojados e esquecidos do campo que almejam a conquista dos espaços distributivos da terra.

Na própria constituição e ações desenvolvidas pelo programa era possível perceber esse processo de certa urgência/aligeiramento, de uma certa inclusão para todos - como a metodologia promovia a diminuição no tempo de aprendizagem, era possível completar do 6º ao 9º ano do ensino fundamental ou o ensino médio em tempo reduzido³⁹ ao invés de quatro anos. Mas com o passar do tempo as coisas foram

³⁹ Durante os anos de 2005, 2006 e 2007 era possível concluir o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em apenas dois anos, a partir dos anos de 2008, 2009 e 2010 em três anos (6º ao 9º ano) e a partir de 2011 o Programa passa a adotar os mesmos quatro anos do ensino regular. O Asas Médio sempre foi ofertado para três anos.

mudando, os parceiros das primeiras horas, especialmente a Fundação Roberto Marinho, que é quem, a princípio, pensa metodologicamente o programa, e o Instituto Dom Moacyr, encarregado de assumir os projetos complementares, através de seus técnicos, simplesmente desistem, sem justificar aos professores, alunos e comunidades os seus reais motivos.

No início era uma relação muito bacana, depois foram se distanciando. O Instituto Dom Moacyr deixou de realizar os cursos técnicos, talvez pelo fato de não ter professores suficientemente capacitados para aplicá-los e também pela falta de apoio do governo do Estado do Acre. Já a Fundação, vale ressaltar, que no início esteve muito presente, aplicando formação, tanto para os professores quanto para os coordenadores, além do acompanhamento realizado nas escolas, uma ou duas vezes ao ano, mas nos dois últimos anos (2011 e 2012) foi se distanciando, deixando a desejar (professora Rosa).

Apesar da parceria com a Fundação Roberto Marinho e a consequente adoção da metodologia do Telecurso 2000, para desenvolver as atividades do *Asas da Florestania* os professores não dispõem de recursos tecnológicos. Nas palavras da professora Cacau, “a ideia era que o material do Telecurso 2000 fosse utilizado. Mas isso não acontece na prática”. E acrescenta:

Melhor seria se o acordado entre as instituições parceiras efetivamente acontecesse na prática, especialmente a formação continuada, o acompanhamento pedagógico semestral aos coordenadores e professores, os projetos técnicos circunstanciados na prática e vivências/vocação da comunidade; estrutura de transporte exclusiva ao Programa; materiais com kit tecnológico: TV, DVD Micro Sistem, pois sem estes as aulas não funcionam como realmente pensadas pela metodologia do programa, fica uma grande lacuna (professora Cacau).

O curso é realizado obedecendo a antigos modelos de se fazer educação. Nas paredes da escola há cartazes manuscritos reafirmando a proposta pedagógica do *Asas da Florestania*, que é, em sua essência, suprir uma antiga e dramática lacuna na educação rural: a possibilidade de dar sequência ao ensino que terminava, nas comunidades rurais, na 4ª série.

Como se tem dito, imaginava-se que qualquer escolarização servia/serve ao campo, mesmo uma educação descomprometida com as lutas e reivindicações do campo. Essa visão, porém, é veementemente refutada pelos movimentos sociais e os povos do campo, da floresta que entendem que: “não basta ter escola *no* campo; quer-se

ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING, NÉRY & MOLINA, 1999, p. 29).

Portanto, entende-se que a escola do campo e da floresta encontra-se em construção, sendo forjada nas circunstâncias e dinâmica da vida dos povos, das lutas e reivindicações dos movimentos sociais por condições de vida favoráveis à conquista e permanência na terra. Essas lutas e construções, nem sempre são pacíficas, muitas vezes se fazem no enfrentamento ao modelo hegemônico capitalista capitaneado pelo agronegócio e pelas truculentas e históricas oligarquias agrárias. Muitas vidas de trabalhadores e trabalhadoras foram/estão sendo ceifadas nessa marcha na luta pela ocupação dos espaços da floresta e do campo, nas reivindicações e cobranças de construção de um projeto político, econômico e social de desenvolvimento que inclua os trabalhadores e trabalhadoras da floresta.

Dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) apresentam o ambiente hostil e tenso vivido por trabalhadores e trabalhadoras da Amazônia, sendo que somente em 2012 foram assassinadas 36 pessoas em decorrência de conflitos agrários, um aumento de 24% comparado ao anterior, quando foram assassinados 29 trabalhadores e trabalhadoras.

Nas palavras da coordenadora nacional da CPT, Isaete Wichinieski, a região amazônica sempre foi uma das mais afetadas por conflitos agrários:

Por conta da falta de regularização fundiária, há muita disputa por terra neste espaço que muitos acham que é um espaço vazio. O agronegócio chega e vai tentando se apropriar dessas comunidades, tentando grilar a terra, e a disputa cria esse conflito que está nos números.

E acrescenta, “não há políticas que garantam que esses conflitos possam diminuir, tanto na questão da segurança das pessoas, de segurança pública, como na questão de políticas agrícolas e agrárias que permitam, realmente, que essas pessoas continuem na terra” (2013)⁴⁰.

⁴⁰ Isaete aponta a impunidade como a principal responsável pelo aumento dos números: de 1985 até o início do ano de 2013 foram assassinadas 1566 pessoas no campo, sendo que destas apenas 77 foram a julgamento. Acessado em 03/04/2013: <http://www.redebrasilatual.com.br/temas/cidadania/2013/04/violencia-no-campo-cresceu-em-2012>.

Nesse processo de construção de uma escola que se faz/que se constrói no movimento, é imprescindível que também as pedagogias e os saberes presentes na dinâmica do ambiente escolar sejam aqueles circunstanciados e contextualizados na vida do movimento, na cultura, no mundo do trabalho, nas contradições conflitivas da floresta e no compromisso de transformação das realidades excludentes e perpassadas pela crescente violência na região Amazônica.

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade (CALDART, 2002, p. 35).

O professor, nessa ambiência, deve ser o primeiro a entender que os espaços educativos, ideológicos e politizadores estão muito além do ambiente de escolarização, mas que é preciso encontrar nos espaços escolares dinâmicas capazes de forjar as crianças, adolescentes, jovens e adultas na luta e na valorização da cultura e dos saberes de sua gente, no sentido de fortalecer e elevar a consciência crítica dos trabalhadores/as.

3.2 A florestania e a formação de professores

Dessa forma, anteriormente dissertada, entende-se melhor porque nessas realidades amazônicas os sujeitos, os olhares e as formas de compreender o mundo adquirem características peculiares. É a história que se constrói nas adversidades e contradições conflitivas de uma gente que aprendeu a sobreviver embrenhada na floresta, que conheceu os seus mitos, que provou e gostou da riqueza e diversidade de suas frutas, que encontrou a cura nas folhas e cipós, que aprendeu a reconhecer que é possível manter uma relação harmoniosa e próspera com a natureza, respeitando a diversidade de seus povos, suas manifestações culturais, formas ancestralmente preservadas de economia e de vivências comunitárias.

É necessário que se voltem os olhares para o campo e a floresta, na perspectiva de compreender os espaços do Campo e da Floresta na Amazônia e o lugar da educação do campo na formação de seus professores, seus olhares e desafios, com um foco também nas questões da *Florestania*. É fundamental entender que na Amazônia existem outros jeitos, outros olhares, formas e saberes de se pensar e compreender a prática pedagógica.

A tentativa de compreender a ideia de *Florestania* talvez nos leve a entender melhor as tramas que se tecem no seio das inquietudes, dos diálogos e das buscas construídas na práxis do educador da floresta, por entender que existe o esforço de encontrar novos caminhos teóricos e práticos de uma nova dinâmica educativa e pedagógica que esteja mais próxima dos diálogos necessários ao respeito e valorização dos espaços e vivências comunitárias da florestania.

Como enfatiza Alves (apud CUNHA & ALMEIDA, 2002, p. 130), a *Florestania* é uma ideia transcendental e revolucionária. Ela significa que, no planeta, são sujeitos de fato e de direito “os povos que nele habitam, as gerações que ainda virão habitá-lo, os animais, as árvores, a luz, a água e até as pedras”.

Essa noção de *Florestania* desmistifica a concepção de que certos entes, humanos e não-humanos, estão aí para nosso desfrute, como recursos aos quais “coisifica-se” para nosso deleite, como foi feito com índios, negros e populações tradicionais.

A ideia de *Florestania* desmitifica a noção alienante capitalista que concebe a natureza apenas como objeto de exploração das satisfações imediatas e supérfluas humanas (objetivas e subjetivas). Tal noção concebe os espaços rurais como corroborativos da exploração humana do latifúndio sobre as pequenas propriedades familiares.

Florestania traz à baila o debate de que a natureza é sinergicamente constituída na interdependência coletiva das mais variadas espécies animais, vegetais e minerais. Rompe com a visão da propriedade privada alienante dos bens, constitutiva de marginalidades e exploração do homem e da mulher pelo capital através do trabalho semi-escravizado. Marx, em sua obra, *Manuscritos econômico-filosóficos*, destaca que a propriedade privada nos levou a insanidade, ao caminho da estupidez e da ignorância ao concebermos os objetos/natureza apenas como consumíveis, bebíveis, satisfatórios dos desejos subjetivos/pessoais.

A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando por nós é diretamente possuído, comido, bebido, transportado no corpo, habitado, etc., ou melhor, quando é *utilizado*. Embora a propriedade privada entenda todas estas formas diretas de propriedade como simples *meios de vida*, a vida à qual servem de meios é a *vida da propriedade privada* – o trabalho e a criação de capital (2011, p. 142, grifo do autor).

Nas sociedades capitalistas o *ter*, subjetivamente, vem antes do que qualquer preocupação com o *ser*, com as preocupações encampadas pelos coletivos populares, como a preocupação de encontrar nas lutas emancipatórias o verdadeiro caráter de fortalecimento das ações coletivas, através do fortalecimento dos coletivos de mulheres camponesas, nas lutas por reforma agrária, por educação básica e cursos superiores com currículo próprio e matrizes pedagógicas preocupadas com o campo/floresta. Antes de preocupações com o fortalecimento das políticas já existentes no campo e a implementação de novas; assim como com iniciativas que encampem a crescente preocupação em impregnar o caráter politizador da luta, incluindo as lutas de preservação dos mananciais, rios e igarapés; pela construção e preservação de vicinais; pelo transporte e modernização do campo agrícola; pela demarcação e preservação das terras indígenas e suas variadas culturas, etc.

A escola do campo e da floresta não pode se desvencilhar do caráter emergente de pertencimento aos espaços e territórios que ocupa e suas lutas, sob pena de ser reduzida, engolida, pelo caráter desestabilizador do capital que, como dizia Marx (2011), reduz o ser humano a total miséria a fim de produzir as satisfações pessoais, desagregadoras de valores comunais.

É necessário que a escola da floresta proporcione, em seu currículo, em suas práticas pedagógicas e nos espaços de aprendizagem, a implementação de elementos que valorizem a diversidade dos povos amazônicos. Uma escola que se volte a compreender, em diálogo com sua gente, as questões que perpassam os conflitos, as angústias e suas esperanças, demonstrando na prática que as mudanças só podem acontecer a partir do compromisso coletivo com os princípios de preservação, valorização e perpetuação dos valores constitutivos de uma contra hegemonia balizada nas esperanças de um povo tido como marginal, esquecido e relegado à ignorância imposta pelas ideias exploratórias de mercado.

A ideia de *Florestania* traz para o centro das discussões a visão holística, de que vivemos sinergicamente em uma relação de interdependência. Romper com esses preceitos, fundamentais à continuidade da sobrevivência humana, significaria um duro golpe no sonho utópico da construção de cidadania e democracia efetivamente participativas. Alves (ALVES, idem, apud CUNHA & ALMEIDA, 2002, p. 133) destaca ainda que “é necessário incluir os votos dos que ainda não nasceram. E é necessário prestar atenção aos que não sabem falar nas assembleias, para que seu silêncio não seja confundido com concordância”.

Nesses aspectos pensamos que a educação desempenha papel fundamental, na medida em que se constitui, ou pelo menos deveria se constituir, como espaço democrático dos debates e de partilha das vivências comunitárias dos povos da floresta, no respeito às diferenças e na valorização de um povo que aprendeu a criar e recriar formas de sobrevivência peculiares, no trato à natureza e no acesso ao desenvolvimento tecnológico.

A escola da floresta, pensada a partir das concepções de florestania, tenta encontrar formas e mecanismos sociais, políticos e econômicos que assegure aos povos da floresta direitos a uma educação que, conjugada a políticas públicas específicas, os oriente rumo à construção de uma vivência participativa e cidadã, onde as vozes de povos não escolarizados e da natureza - que sofre as consequências de seu uso insustentável - possam ter assento nas assembleias e ser ouvidas.

Mas isso não será possível ser realizado, de forma integral, dentro da ordem capitalista estabelecida. Freire, já em 1967 (apud SILVA & HORTA, 2010) aponta a participação dos coletivos sociais e comunitários como sendo capazes de cumprir o papel das grandes transformações na educação brasileira:

A transformação radical e profunda da educação, como sistema, só se dá – e mesmo assim não de forma automática e mecânica – quando a sociedade é transformada radicalmente também. Isto não significa, porém, que o educador que deseja, e mais que deseja, se compromete com a transformação radical ou revolucionária de sua sociedade, não tenha o que fazer. Tem muito o que fazer, sem que haja fórmulas prescritas para o seu que fazer, pois que deve descobri-lo e descobrir como fazê-lo nas condições concretas históricas em que se acha... Em história se faz o que historicamente é possível e não o que se gostaria de fazer (p. 189)

É necessário acontecer a cisão radical com o modelo hegemônico em curso e instaurar uma nova ordem social e coletiva, uma contra-hegemonia, construída a partir do pensar e fazer pedagógicos dos povos da floresta, no rompimento, com dizia Marx (2011), e eliminação da propriedade privada.

A supressão da propriedade privada constitui, deste modo, a *emancipação* total de todos os sentidos e qualidades humanas. Mas só é esta emancipação porque os referidos sentidos e propriedades se tornaram *humanos*, tanto do ponto de vista subjetivo como objetivo. O olho tornou-se um olho *humano*, no momento em que o seu objeto se transformou em objeto *humano*, social, criado pelo homem para o homem. Por consequência, os sentidos tornaram-se diretamente *teóricos* na sua prática. Relacionam-se à coisa por ela mesma, mas a própria coisa já constitui uma relação *humana objetiva* a si mesma e ao homem, e vice-versa. A necessidade ou o prazer perderam portanto o caráter *egoísta* e a natureza perdeu a sua mera *utilidade*, na medida em que a sua utilização se tornou utilização *humana* (2011, p. 142).

Poderíamos dizer que é nessa perspectiva utópica/ideológica marxiana de emancipação em movimento, que deve acontecer paulatinamente - no cotidiano das lutas, no compromisso engajado de uma consciente crítica coletiva - que os olhares/olhos se aproximam mais da humanização dos homens/mulheres e dos próprios objetos, antes coisificados, desumanizados, atrelados ao capital e a exploração, agora homens/mulheres e objetos desalienados de sua sujeição à exploração e ao lucro, cumprindo o papel social e distributivo das riquezas.

Dessa forma é que a reflexão aqui desenvolvida nos questiona a todos e, especialmente, aos professores e coordenadores do *Programa Asas da Florestania*: em que aspectos a formação de professores, em diálogo com os saberes dos povos da floresta, promove a emancipação daqueles povos? Entendemos que a construção dos saberes camponeses passa obrigatoriamente pela interação com essas populações.

A emancipação, como tratada no capítulo dois e pensada na lógica desenvolvida por Feitoza (2005) ao comentar Adorno (2000), expressa caráter de conscientização crítica e politizada de ações transformadoras no mundo do trabalho; quando pensada a partir do papel educacional emancipatório, sublinha sua função imprescindível da resistência, muito mais que a adaptação.

Emancipação é conscientização, racionalidade e ao mesmo tempo, adaptação dos homens ao mundo, no sentido de ensinar orientações para que estes homens e mulheres se situem no mundo. Neste aspecto, acentua a ambiguidade do conceito de educação para a consciência e racionalidade. Uma educação emancipatória deve desenvolver princípios individuais e sociais (adaptação e resistência), sendo sugerido pelo autor que a educação deveria fortalecer a resistência mais que as condições de adaptação dos humanos e humanas (p. 10).

A escola da floresta, baseada nos princípios de florestania, deveria/deve se preocupar muito mais com o caráter politizador, agregador dos coletivos populares, dos entes humanos e não humanos presentes na floresta, que resistem aos desmandos presentes no campo/floresta e a total ausência de políticas públicas para o setor. No entanto, o que vemos prevalecer nas falas dos professores e coordenadores regional, - ao serem questionados sobre as questões conflitivas do campo, especialmente questões agrárias, de organização e reivindicações por políticas públicas para o setor - é uma simples afirmação: “nunca tratamos de tal assunto”. As realidades camponesas muitas vezes são opacizadas, esquecidas nas pedagogias e nos currículos oficiais.

No entanto, nem tudo é desesperançoso. É significativo atentarmos para as palavras auto-avaliativas da coordenadora geral do *Programa*, ao falar da formação dos educadores da floresta.

Não temos focado no debate teórico das questões da educação do campo, das questões agrárias históricas mesmo, esse processo de ocupação de exclusão, exploração. Honestamente nós não temos tido pernas para essa discussão. - A nossa formação tem sido muito mais centrada no como organizo uma boa aula, levando o meu aluno a construir competência essa que me permita a fazer uso prático do que a escola me ensina (coordenadora geral do *Programa*).

E nos questiona a todos:

O professor da floresta deve constantemente se questionar, - Qual o significado que tem estudar equação? Qual o sentido que tem quando estou arando a terra, quantos hectares de terra, plantar tantas mil covas de pé de macaxeira, etc?. Qual a utilidade prática do que aprendo com o meu dia a dia? O Asas tem focado muito nisso – no como fazer – saímos da universidade com muita teoria, mas que não dialoga com o como fazer. *Aprender a ser professor, aprendemos na sala de aula, nós e os alunos, os alunos e nós* (coordenadora geral do *Programa*, grifo nosso).

Mas não podemos alegar simplesmente que os debates mais politizados e focados nas questões conflitivas do campo/floresta não estejam acontecendo por força da formação/alienação de professores/professoras descompromissados com as causas camponesas e os valores da floresta. Até avalio que, mesmo inconscientemente, existe uma certa resistência dos educadores em minimamente tentar adaptar os conteúdos aos contextos e realidades das diversas comunidades atendidas. Vejo que, muito mais que isso, existe uma formação inicial acadêmica fragilizada, despolitizada, pouco comprometida com os valores que ensejam as transformações sociais, econômicas e culturais de nosso tempo.

As universidades historicamente têm um modelo de educação, principalmente das licenciaturas, muito voltado ao mundo urbano. O modelo de formação das universidades não dá conta de atender nem a diversidade do mundo urbano. Acho a universidade muito distante do mundo dos mortais, do mundo real das pessoas. A universidade poderia estar conosco fazendo pesquisa, estudando e propondo alternativas, trabalhos de extensão (coordenadora geral do *Programa*).

Essa ênfase formativa, também percebida nos momentos de formação em que estive presente - e consubstanciada nas falas dos professores e coordenadores - está fortemente focada no *como fazer*, como apresentar os conteúdos de forma dinâmica, criativa e envolvente aos educandos. Tudo isso dentro de uma lógica conceptual do programa que é de assegurar formação educacional às comunidades de difícil acesso, seguindo a lógica governamental e de financiadores internacionais, de assegurar educação para todos.

É nessa ambiência do *como fazer*, no contexto da sala de aula, que se sobressai o caráter criativo dos educadores, onde muitos apontam que, dentro da flexibilidade que o currículo permite, desenvolvem projetos voltados à realidade do aluno, como sublinha a professora Pinha.

Toda disciplina do fundamental tem um projeto. O projeto é construído junto com os alunos. Muitas vezes a comunidade participa assistindo as apresentações ou contribuindo com a organização do evento final.

- Projeto horta – ideia de merenda saudável e que deve ser agregado ao cotidiano alimentar da família;
- Leitura e escrita: como exemplo temos o *Projeto viajando pelo mundo da leitura* – ajuda muito os alunos a desenvolverem a escrita e

a leitura, com produção de cartas, mensagens – procuramos trabalhar de acordo com a comunidade, resgatando estória, contos, poesias, etc;

- História da comunidade – é bom que o aluno conheça a origem da comunidade e perceba que a comunidade nem sempre foi como se apresenta hoje, que pessoas se engajaram e se sacrificaram na construção e que a origem de sua história se encontra ali também;
- Em geografia – trabalha os espaços do campo e da cidade, destacando as suas principais peculiaridades, características, etc;
- Jogos matemáticos – o que facilita a aprendizagem das quatro operações. Aprender brincando, faz com que o aluno nem se dê conta que ali está aprendendo. Levar o aluno a perceber que a matemática não é algo totalmente abstrato e que pode-se percebê-la nas mais diferentes situações e formas do cotidiano (professora Pinha).

Figura 3 – Comunitários e alunos participando do projeto de leitura.



Fonte: Arquivo do Asas da Florestania.

Figura 4 – Alunas participando de Projeto de leitura.



Fonte: Arquivo do Asas da Florestania.

Figura 5 – Alunas coletando esterco para projeto de horta comunitária.



Fonte: Arquivo do Asas da Florestania.

Figura 6 – Hortaliças plantadas e cultivadas pelos alunos.



Fonte: Arquivo do Asas da Florestania.

Trabalhar em escolas no contexto da floresta amazônica exige disponibilidade, compromisso e criatividade por parte do educador, de forma a tentar superar os obstáculos que surgem. Utilizar os instrumentais pedagógicos presentes na própria comunidade, além de valorizar os saberes locais e os espaços de vivência e interação, se constitui como forte elemento facilitador da aprendizagem. É uma forma de fortalecer os laços afetivos e coletivos para enfrentar as carências estruturais e materiais da escola que temos, como aponta a professora Rosa:

Um dos grandes desafios é realmente a falta de estrutura em algumas escolas, onde muitos professores e professoras trabalham na varanda da mesma, sendo expostos aos insetos e ao sol durante todo o período de aula; a falta de material didático, - livros é um problema constante, pois nas escolas que são anexos dificilmente o material chega ao seu destino em tempo oportuno.

A mesma professora complementa dizendo que a carência estrutural do Asas, aliada ao pouco compromisso do Estado com a educação do campo, dificulta o acompanhamento regular dos coordenadores aos professores nas escolas do campo, “sendo assim, o professor acaba trabalhando como e quando quer”. Destaca ainda que,

em algumas ocasiões, a viagem do professor até a comunidade se transforma em verdadeira saga de desbravadores.

Muitas vezes a viagem do professor que reside na cidade⁴¹, é interrompida pelas péssimas condições dos ramais, que no inverno se tornam intrafegáveis aos carros, obrigando o professor a continuar a viagem a pé, transportando seus pertences e materiais escolares nas costas ou em carroça; em outras ocasiões o professor viaja de barco, dois ou três dias, em situação desconfortável, tendo que, no verão, ajudar a arrastar canoas por rios e igarapés quase secos (professora Rosa).

Essas questões, porém, nem sempre aparecem como objeto questionador das realidades também vivenciadas por alunos e seus familiares, pela comunidade. É imprescindível que esses elementos se constituam como parte intrínseca ao currículo escolar que, problematizados se transformarão em elementos catalisadores de um olhar novo sobre essas realidades, um olhar exigente e capaz de assumir compromisso com as transformações desejadas pelas pessoas do campo.

Talvez um caminho possível dessas esperanças transformadoras pudesse começar com a preocupação de formar educadores especificamente para trabalhar no campo/floresta, com currículo ligado aos princípios da Pedagogia da Terra e comprometido com as questões orgânicas dos trabalhadores, como já vem acontecendo em algumas universidades brasileiras, a exemplo da pioneira Universidade de Brasília, dentre outras.

Deslocar professores da cidade às comunidades da floresta, nem sempre é tarefa fácil. Para alguns educadores, trabalhar na zona rural é sinônimo de sacrifício, desprendimento do conforto do lar, etc.

Abandonamos a família, o nosso conforto do lar e vamos à procura de transformar. Enfrentamos ramais em péssimas condições, rios, tudo em prol de uma melhoria, nossa e dos alunos. Permanecemos na comunidade quinze dias, um mês, devido o acesso difícil (professora Ametista).

⁴¹ Na verdade todos os professores são oriundos das cidades. Geralmente permanecem de quinze a trinta dias na comunidade. O mais comum mesmo é que saiam a cada final de mês para participar dos cursos de formação no Núcleo de Educação em Cruzeiro do Sul e receberem os salários.

Célia Regina Vendramini (2000), em seu livro⁴² sobre assentamentos do MST de Santa Catarina, cita a experiência/proposta do MST em formar educadores que atendam especificamente a demanda apresentada pelo movimento. “O projeto educacional do MST tem como um dos seus princípios a formação de professores oriundos dos próprios assentamentos para neles atuarem como professores e militantes” (p. 185).

E acrescenta a seguir:

É uma proposta muito interessante, porque busca garantir uma real aproximação entre a escola e a vida do assentamento, com professores que, supostamente, o conheçam bem e vivenciaram o processo de luta e conquista do assentamento. Além disso, os professores da cidade têm uma grande dificuldade para deslocarem-se até as escolas rurais, devido à distância, às difíceis condições das estradas e dos transportes (p. 185).

A coordenadora geral do *Programa* aponta que o caminho para superação desse modelo educacional desvinculado das vivências e das realidades da floresta perpassa pelo compromisso do educador/a, que deve receber formação específica para atuar no ambiente rural e se identificar com as causas presentes naqueles contextos.

Precisaria investir nas pessoas das comunidades que se importam com aquele lugar e que têm identificação com o lugar. Isso não significa excluir outras possibilidades, de pessoas que moram na área urbana se quiserem contribuir e se identificam, querem passar por esse processo formativo, até enriquece com a troca de experiências (coordenadora geral do *Programa*).

A formação do professor da floresta ou mesmo da cidade não pode jamais ser pautada na forma mecânica de ensinar, tecnicista, baseada na planificação dos conteúdos pensados distantes das realidades. A formação do professor da floresta deve brotar do chão das vivências e das realidades, onde o esforço conjunto de teoria e prática caminha no mesmo sentido, indissociável, com o mesmo objetivo. Como enfatiza Evandro Ghedin (2002), em seu artigo *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*.

Num processo mecânico de ensino – aprendizagem, a teoria se encontra dissociada da prática. Quando isto acontece, o conhecimento

⁴² O livro é fruto da tese de doutorado sobre assentamentos do MST no Estado de Santa Catarina, tendo como título: Terra, trabalho e educação – experiências sócio-educativas em assentamentos do MST.

e seu processo são enormemente tolhidos e dificultados. Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociados estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética (p. 133).

Nesse sentido, como se pode falar de emancipação e construção de um projeto de florestania/cidadania sem que se tenha a preocupação em refletir sobre as realidades dos povos em questão a partir da ação-reflexão sobre suas práticas? Como nos diz Cunha e Almeida (2002) na “Enciclopédia da Floresta”, deve-se ter a preocupação de fincarmos os pés no chão da história nos voltando ao passado, analisando o presente e nos lançando ao futuro com preocupação de garantir nosso legado de boas ações, no sentido de assegurar um futuro melhor para aqueles que virão. Nas palavras dos autores:

É essa razão humana, criativa e revolucionária, que constrói varadouros para as utopias e as revoluções, apontando para ideias que, mesmo que não correspondam a algo que não estejamos vendo hoje, atuam como um foco imaginário que inspira e que regula nossas ações (p. 2).

É inspirada nessas ideias revolucionárias, comprometidas com os espaços amazônicos e sua diversidade de vidas que a formação do educador deve se projetar – no respeito às culturas, aos saberes – com olhares sensíveis em compreender uma gente sofrida, mas guerreira, que sonha e quer também fazer parte/participar, com suas vozes, da construção de um Brasil de autênticos cidadãos.

3.3 A Formação e as teceduras: educação e práxis na floresta

Entende-se, nessas circunstâncias, que o ensino para a floresta deveria ser mais flexível e culturalmente adequado ao campo. Mas, é visível que prevalece ainda, entre nós educadores, a concepção de que o educador não precisa ser educado, não precisa ser ressocializado para o seu ofício de educar. Houve muitas mudanças no campo e na cidade e estas exigem um novo olhar do educador. Nesse sentido, também a escola urbana pode ser considerada inadaptada ao aluno do campo e da floresta.

O educador português Antonio Nóvoa (2013), recentemente, em entrevista à revista *Nova Escola*⁴³ sublinha o quão se constitui fundamental à formação do professor, a formação permanente e continuada, ensejada no compromisso pessoal do educador e na escola como lugar que permanentemente desafia e questiona os sujeitos que a constituem.

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente (p. 2).

É preciso, posto essas ideias, que se pense a educação do professor, partindo das circunstâncias históricas em que se desenvolve a sua prática, entendendo-o como ser social em constante sinergia com as transformações de seu tempo, influenciando e sendo influenciado, no exercício de sua ação-reflexão. Segundo Vázquez (1977), Marx, em sua obra “Manuscritos” (1844) aponta a prática como fundamento da unidade entre o homem e a natureza, e a da unidade sujeito-objeto. Segundo essa concepção, se a práxis é elevada à condição de fundamento de toda relação humana, a relação prática sujeito-objeto no plano do conhecimento tem que inserir-se no próprio horizonte da prática (p. 149).

A práxis entendida dessa forma, não pode jamais ser concebida a partir da concepção pragmática vazia, utilitarista e pejorativa, mas como atividade humana que produz objeto, capaz de transformar as realidades objetivas, naturais e humanas, como fundamento, critério de verdade e finalidade do conhecimento (idem).

A educação, em sua práxis, obrigatoriamente deve/tem que ser transformadora, comprometida e engajada no esforço curioso e inquietante de desvelar algo que nos incomoda. A educação jamais deve ser conformista, acreditando que os

⁴³ Publicação eletrônica com o título: Professor se forma na escola. Encontrada em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acessado em 26/03/2013.

valores/“desvalores” estão aí porque assim sempre o foram, deixando a todos como em um estado de letargia e acomodação, diante de uma realidade que nos desumaniza, nos faz menos gente, nos faz menos partícipes e, por isso, marginalizados.

Esse processo formativo, esse aprender contínuo, deve desacomodar, desvelar os saberes que foram escondidos, esquecidos pela história oficial. Trazer as histórias de vida dos sujeitos da comunidade e colocar sob a luz da poronga⁴⁴, da lamparina, do candeeiro e mostrar o seu aspecto mais acrisolado, aspectos de uma vida que sofre, mas que sonha, que respira e aspira às esperanças, tangidas por vozes de transformações.

É nesse sentido que se questiona se efetivamente as ações desenvolvidas pelo programa despertam e valorizam os saberes camponeses, conforme afirma a entrevistada:

Os professores levam em conta a experiência de vida dos alunos, o conhecimento previamente construído por cada um, valorizam essas experiências, sendo que as ações que se desenvolvem, o ensino que é ministrado tem esse propósito, torná-los emancipados onde estes possam libertar-se de algumas ideologias sem fundamento, expressar o seu ponto de vista, opinarem, serem críticos e autônomos perante o meio que o cerca (professora Acerola).

É imprescindível que passemos da teoria à práxis. Entende-se que a teoria apenas como ato reflexivo tipicamente do ser racional, é vazia, não transforma, é negação da práxis enquanto ação transformadora. A teoria não pode ficar apenas na observação dos fatos, mas deve penetrá-los, transformá-los, revolucioná-los em sua ação.

É significativo nos apoiar, muitas vezes, nas palavras de Paulo Freire (2011b), ao falar do papel do educador/educando permanentemente aprendiz, colocando-nos como constante inquieto, questionador e curioso investigador de uma educação que deve se fazer comprometida com as questões presentes no contexto e na vida escolar.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta,

⁴⁴Poronga é um utensílio utilizado pelo/a seringueiro/a para iluminar as madrugadas na retirada do látex nas estradas de seringa. Consiste em um instrumento confeccionado em flandres, com base arredondada que se prende à cabeça do/a extrator/a. Dispõe de um reservatório de combustível (querosene ou óleo diesel) e um pavio. Em sua cúpula possui uma espécie de espelho, na parte de trás, que faz com que a tocha seja projetada para frente, evitando que o sopro do vento a apague.

faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (p. 33).

Segundo a concepção do materialismo histórico-dialético marxiano a transformação do homem não se reduz a um trabalho de educação de uma parte da sociedade sobre a outra, e para ele (Marx), as circunstâncias fazem os homens mudarem e preconiza que o educador, por sua vez, também precisa ser educado.

Ghedin (2002), ao comentar McCarthy (1987), sublinha que esse processo educacional do educador em formação, reflexivo em sua ação, capaz de transformar os meios e ao mesmo tempo ser transformado por ele, tem um significado:

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa. A reflexão crítica há de ser uma atividade pública, reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se a elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho (p. 138-139).

Na concepção de Vázquez (1977), a ideia de transformação social, de transformação como ato político do próprio educador, está presente na obra de Marx no sentido de que a práxis age como meio de transformação da sociedade e propõe a sua real finalidade:

A educação permite que o homem passe do reino das sombras, da superstição, para o reino da razão. Educar é transformar a humanidade. A tarefa de transformar a humanidade fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos, e cuja missão é transformar os demais. (VÁZQUEZ, p.158-159).

Esse entendimento, denunciante da contradição latente na prática educativa, recorrente na história da educação brasileira, concebe o educador como, ainda nas palavras de Vázquez (1977), “os verdadeiros sujeitos da história; os demais seres humanos não passam de uma matéria passiva que eles devem modelar” (p. 159).

No entanto, percebe-se um esforço extraordinariamente grande por parte de intelectuais, educadores, docentes e setores da sociedade em desconstruir a imagem do educador como ser pleno de sabedoria, dono de verdades inquestionáveis.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “enche” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo, não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2011a, p. 94).

A educação estendida ao homem/educando como ser passivo, vazio, como receptáculo e depósito, é fortemente criticada por Freire, que a denomina de educação bancária, aquela que serve à dominação, nega a dialogicidade, reafirmando a contradição educador educando.

Romper com esse modelo alienante educacional é urgente, ao mesmo tempo em que também é urgente a construção de outro prisma educacional, problematizador, a serviço da libertação, que afirme o diálogo entre os saberes e abdique de modelos educacionais que, muitas vezes, aprofundam o fosso da exclusão, ignoram as populações camponesas e negam o acesso à participação e decisão nas rodas de negociação e defesa de interesses dos trabalhadores e trabalhadoras.

Essa educação deve ser aquela que serve à libertação, denunciante da educação bancária como depósito de saber, transferidora de conhecimento. A educação que se quer construir à luz das reivindicações e das lutas camponesas deve ser alicerçada na dialogicidade dos saberes, entendendo-a como ação reflexiva cognoscente, como nos orientada Freire (2011a).

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (p. 95-96, grifo do autor).

A concepção do educador como ser plenamente pronto, acabado e dono das verdades é veementemente criticada também por Vázquez - essa jamais poder ser a

condição do educador, que aos olhos da sociedade é seletivo e excludente em sua prática, concebida apenas para as elites burguesas em detrimento à ideia de transformação da sociedade acarretada à ideia do homem como uma matéria passiva que se deixa modelar pelo meio ou por outros homens (p. 159).

Vázquez, ao comentar Marx, entende o educador como aquele que deve constantemente se autoquestionar sobre sua própria prática entendendo-o como verdadeiro responsável pelas transformações sociais e, portanto como ser autenticamente histórico passível das influências e transformações pelas quais passam os seres sociais. Nesse entendimento não se pode dicotomizar ou criar dualidades entre os seres em educação, educador e educando, transformando-os em seres passivos e ativos. E conclui que jamais poderá haver educador que não precise ser educado (p. 160).

Mas, em que dimensão a proposta do *Asas da Florestania* pode oferecer uma educação adequada ao campo, de forma a se apresentar como uma possível alternativa emancipatória das classes camponesas, novas políticas sociais, facilitadores da construção e resgate da identidade dos povos da floresta através do processo educativo?

Sabe-se muito bem que a educação do campo e da floresta ainda é uma educação em construção, não existe um modelo pronto e acabado que sirva única e exclusivamente às populações rurais. E nem é essa a intenção daqueles povos: forjar um modelo educacional que sirva a todos; muito pelo contrário, o que se busca é encontrar alternativas próprias que fomentem as ideias de valorização dos saberes e práticas ensejadas nas vivências e nas lutas dos movimentos sociais, onde a escola seja vista como um dos tantos ambientes educacionais, sistematizador, dialógico, capaz de despertar a esperança e contribuir sobremaneira em forjar pessoas politicamente comprometidas com as causas da floresta.

Infelizmente não se constroem esses novos espaços valorizadores dos saberes, das vivências e práticas da floresta tratando a educação nos diferentes ambientes e contextos de maneira comum, obscurecendo as realidades contraditórias da floresta em defesa de ideologias hegemônicas burguesas.

O ensino é o mesmo em qualquer área, urbana ou rural. Os materiais são os mesmos, não tem que ter diferença, o espaço é diferente, a metodologia que nós utilizamos é diferente, mas tudo em busca da mesma educação. O aluno da zona rural não precisa ter uma educação

diferente do aluno da zona urbana. Ele é aluno em qualquer lugar (professora Manguita).

As reflexões que vêm sendo socializadas pelos coletivos sociais e seus assessores, entendem que os espaços do campo e as vivências que se constroem nesses mesmos espaços exigem um olhar diferenciado, não no sentido de acentuar as diferenças entre o urbano/rural, mas especialmente no sentido de trazer à escola do campo os saberes historicamente esquecidos e desvalorizados pela escola urbana, caricaturados pelo preconceito, entendendo que esses saberes constituem a identidade de um povo que, mesmo marginalizado, quer fazer parte/construir um outro modelo educacional capaz de fomentar as transformações tão sonhadas.

3.4 Repensar o futuro, repensar os saberes

Como se tem percebido, a formação pensada pelo *Programa Asas da Florestania* tem procurado encontrar formas e mecanismos capazes de responder às demandas educacionais encontradas na floresta, em um esforço substancial de educadores que se embrenham na floresta dispostos a enfrentar as adversidades típicas da região e dar o melhor de si.

Talvez as condições materiais precárias, como muitos apontaram, as difíceis condições estruturais das escolas, aliada à ausência de um currículo que valorize os saberes da floresta/camposinos - respeitando o ritmo das comunidades e as estações permeadas de muita chuva ou seca extremada, a falta de diálogo com os trabalhadores/as sobre as devidas adequações do currículo aos períodos de roçar, de plantar, de limpar e colher a plantação, no debate de temáticas ligadas às concepções agrárias - venha deixando lacunas importantes na aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que os educadores desperdiçam importante processo de crescimento formativo.

Os/as educadores/as entrevistados, ao reclamarem das precárias condições em que a aprendizagem é construída no programa, apontam que uma das dificuldades enfrentadas é transmitir o conhecimento sem ter instrumentos adequados, ausência de apoio e material pedagógico, ou seja, ensinar sem ter boas condições para ministrar o trabalho.

Esta ideia se insere no compromisso de refletir e somar esforços na superação de uma situação grave, que compromete o ensino-aprendizagem e abre espaço para a acomodação já que o professor e o coordenador podem muito bem pensar: se não são disponibilizadas as condições materiais para desenvolver minhas atividades, também não posso ser cobrado por tais ações frente ao alunado e a comunidade.

Essa realidade é denunciante das ideias que se desenvolveram acerca do campo e da educação no mundo rural. O campo é concebido como lugar do atraso e da ausência de cultura e valores e o trabalhador é visto como aquele que se pode dominar, chegando-se a perversa conclusão que para quem não tem cultura se impõe modelos hegemônicos “emancipatórios”, aqueles difundidos pela mentalidade burguesa citadina.

É dessa forma que se defende que o processo de escolarização não pode ser circunstanciado na agressão repressiva dos saberes discente. Mas assim o faz, a escola, na medida em que se torna depositária de conhecimentos aos alunos, alheia às suas compreensões imediatas de mundo, construídas na vivência da realidade em que se brinca, se trabalha e se constrói relações.

Apostar todas as fichas da mudança apenas nas condições estruturais da escola é puro equívoco. As ações transformadoras devem surgir a partir de um movimento pedagógico coletivo que perpassa pelo compromisso social e comunitário das práticas educacionais, onde o educador deve se sentir imbuído dos sentimentos de pertencimento ao projeto revolucionário libertador, como profissional que se apropria, em diálogo com a diversidade de saberes, dos conhecimentos capazes de intervir e transformar as realidades.

António Nóvoa (2009), ao falar da inovação ensejada e necessária à educação, tipifica:

Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (p.18).

É importante darmos o devido valor à escola/escolarização da floresta nas concepções apresentadas por Vendramini (2000). Escola enquanto lugar de

aproximação material e pedagógica, espaço de acolhimento e de vivências coletivas, familiares, não como lugar de estranhamento passivo. O estranhamento deve acontecer sim, mas não como forma de arrependimento desolador e sim como autoquestionador do que precisar ser transformado.

A criança da escola rural pode passar sem ruptura do meio familiar para a escola, o que favorece a construção das suas referências. A proximidade material, humana e pedagógica da escola e o seu tamanho permitem um convívio mais familiar e menos estranho e distante do meio em que vive. Ao mudar para outra escola, da cidade ou da vila, com outras características, distante e maior, a criança deve sentir dificuldades em adaptar-se (p. 183).

É nesse sentido que se deve pensar o futuro, repensar os saberes, conscientes de que talvez os sujeitos da aprendizagem que imaginamos, que queremos, sejam outros e que, portanto, deva-se se utilizar de outras pedagogias, outros currículos e outros fazeres educacionais. Agora não mais aqueles circunstanciados na concepção de que as populações camponesas são desprovidas de saberes e de culturas; não mais aqueles que concebem os espaços “vazios” da floresta, as contradições e conflitos agrários amazônicos como sem relevância na escola hegemônica em curso.

Mas o currículo que entendemos e que queremos deve ser construído nas circunstâncias da aplicabilidade reflexiva da ação, entendido pelas populações da floresta como possibilidade de superação da epistemologia da prática, como defende Vázquez (1977), a epistemologia da práxis, assumindo a práxis como ação e reflexão, como produto final que traz no seu interior a inseparabilidade teoria e prática.

Nessa lógica epistemológica da práxis, entendida como reflexão-ação-reflexão, a diversidade passa a ser vista como valor agregador dos saberes, contributiva e propositiva das vozes esquecidas dos povos amazônicos, características essenciais das culturas populares, mas relegadas, muitas vezes, pelo processo de escolarização capitalista uniformizante da vida, que em nossos dias se manifesta pelo interesse do capitalismo na padronização da produção, que a entende (a diversidade) como desterritorializada, sem cultura, sem memória, sem...

No entanto o que vemos surgir no campo/floresta é outra realidade, de uma população que se mostra na diversidade, que grita com suas reivindicações e proposituras de sua existência-resistência.

Como prova dessa diversidade se afirmam existentes, trazendo seus passados, memórias, culturas, valores produzidos na base material espacial em que se produzem e por que lutam. Mostram que há experiência de humanidade, de saberes, nos seus territórios, ainda que decretados inexistentes, na produção camponesa, nas vilas, aglomerados, favelas. Na diversidade de ações e movimentos sociais (ARROYO, 2012, p. 217).

É na necessidade de diálogo com essas diversidades, com essa gama de saberes, de culturas e de povos que se mostram em sua materialidade, que a escola amazônica se depara na atualidade e deve se sentir instigada a responder aos desafios que se colocam, não mais negando suas existências, mas fazendo o chamamento para o debate de ideias e acolhimento daqueles que se propõem a contribuir com a construção da escola que se quer.

É imprescindível que se entenda que a escola do campo e da floresta não pode ser pensada a partir dos gabinetes, constituída a partir de decretos ou da imposição de cabeças iluminadas. A escola da floresta/do campo vem sendo gestada nos acampamentos, nos assentamentos, às margens de ramais, rios, igarapés e na dinâmica das vivências comunitárias de indígenas e coletivos sociais.

Sabe-se que muitos desafios ainda necessitam ser vencidos, especialmente aqueles que tem sido apontados nesta pesquisa: a formação de educadores, em especial, e as práticas pedagógicas e curriculares distanciadas das interlocuções com os saberes tradicionais e as populações campesinas/da floresta.

Eu penso que um dos desafios é a ausência de profissionais. Nós temos uma predominância de professores advindos do normal superior, especialmente os guajaraenses. A ausência de profissionais com formação tem sido um grande desafio. Outro grande desafio é a gente garantir a ampliação dessa proposta assegurando a eles não só pensar sobre o mundo do trabalho mas a gente buscar, o quanto antes, parcerias para garantir a eles a qualificação profissional (coordenadora geral do *Programa*).

A professora destaca ainda a grave situação enfrentada pelo programa ao se debruçar sobre a realidade de uma formação inicial dos educadores extremamente deficitária. Aponta as frustrações apresentadas por parcela significativa de educadores que “optaram” pelas licenciaturas por não encontrarem alternativas na universidade. Ao observar a realidade da educação rural e considerando a experiência acumulada no

decurso do programa ao qual é coordenadora, ressalta a cruel realidade dos profissionais da educação rural no Acre, mais especificamente no *Asas da Florestania*.

Vem trabalhar na zona rural aquele professor que não conseguiu vaga em nenhum lugar que gostaria. Ele gostaria de trabalhar na zona urbana, na seriação, na biqueira da casa dele, mas não conseguiu, pleiteia uma vaga na EJA e não conseguiu, faz até um cursinho especial para entrar na educação especial e permanecer na cidade, não necessariamente que ele tenha afinidade com o ensino especial, é porque tenta todas as possibilidades. Não havendo mais nenhuma possibilidade vai parar na zona rural, que ainda é a única porta de saída (coordenadora geral do *Programa*).

E complementa: “Nós não trabalhamos com as pessoas que gostaríamos ou com o time que nós sonhamos. Trabalhamos com as pessoas que aceitam trabalhar com a gente. Estamos trabalhando com pessoas que vêm com todas as necessidades de formação que você imaginar” (coordenadora geral do *Programa*).

Essa realidade, de uma formação deficitária dos educadores, não é apenas uma realidade acreana, específica da região do Alto Juruá, se assim o fosse, a soma de esforços e as várias experiências acumuladas de alguns projetos exitosos no campo facilmente sanariam essa problemática. No entanto, essa é a realidade encontrada em grande parte dos estados da federação. No texto base que serviu de preparação para I Conferencia Nacional: Por uma Educação do Campo (1998), já se destacava essa realidade deficitária da formação do educador do campo, além de se apontar a ausência de materiais didáticos e pedagógicos próprios ao campo.

[...] os programas de formação de professores, incluindo os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar nesse contexto, ou, se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo (KOLLING, NÉRY & MOLINA, 1999, p. 42).

Garantir uma formação inicial de qualidade é imprescindível, especialmente como forma de assegurar a teorização nos debates, despertar o espírito crítico e proporcionar desde muito cedo o mínimo de prática docente. Porém, sabe-se que somente a formação inicial é insuficiente para dar conta dos desafios que se colocam em nossos dias no campo educacional.

Centrar a formação na valorização do educador enquanto indivíduo em formação, enquanto agente que transforma e é transformado, enquanto sujeito repleto de inquietudes, que se autodesafia na busca em compreender as teceduras de um processo que antes de ser formador do outro é autoformação, como destaca Nóvoa (2013).

Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos (p. 2).

A necessidade de formação contextualizada e específica aos educadores da floresta emerge das próprias realidades, que questionam a todos através de suas vozes diversas, de suas especificidades regionais, típicas dos povos habitantes das barrancas do Juruá, dos povos amazônicos.

A especificidade da regional do Juruá, exige uma formação peculiar e uma prática educacional diferenciada, inclusive por conta da Serra do Divisor, por ser a região com a maior biodiversidade, por conta desse investimento na produção, na cultura e vocação produtiva da mandioca e seus derivados, sem contar que é uma bacia leiteira significativa (coordenadora geral do *Programa*).

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2003), em pesquisa realizada em uma comunidade amazônica, intitulada *Cartografias ribeirings: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*, onde relata as representações e práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas, faz questão de ressaltar a pluralidade cultural da região, as diversas identidades em um caudilho de línguas e imagens que simbioticamente se manifestam como riqueza fundante da Amazônia.

Não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras. São essas vozes poéticas de múltiplos sotaques e línguas que fundam a Amazônia, mesmo sem ser necessário comprovar quais os desenhos mais fortes e os rascunhos mais claros (p. 86).

Pensar, portanto, no programa, em uma formação em diálogo com os saberes do campo/floresta vem se constituindo como demanda premente. O chamamento à participação dos coletivos sociais, especialmente aqueles mais presentes na região do alto Juruá, trará novas perspectivas de inserção no mundo do trabalho, nas organizações dos coletivos populares e oxigenará as esperanças de uma educação que se projeta no entendimento e no diálogo multicultural dos povos.

Nesse sentido todos os educadores e coordenadores, sujeitos da investigação, entendem perfeitamente possível e necessário que os atores constitutivos do processo educacional se deem as mãos na tentativa de encontrar formas viáveis de responder os apelos educacionais impostos ao homem e a mulher da floresta. Nas palavras da coordenadora geral do *Programa*, no entanto, para que isso aconteça, “deve-se primeiro preparar os mobilizadores, os debatedores dessas questões”.

Nesse diálogo valorativo dos saberes dos povos da floresta – como forma ensejada no chamamento ao pertencimento da causa e à participação decisória, inclusive apontando as trilhas, ainda, em grande parte, a serem percorridas – vislumbram-se as demandas educacionais para o futuro, que também se constitui como desafio a ser enfrentado pelos educadores do *Asas da Florestania*.

Percebe-se que um caminho interessante a ser construído, na tentativa de encontrar alternativas viáveis à construção da educação ensejada pelos povos amazônicos, não pode partir apenas de projetos educacionais institucionalizados, isolados das realidades, que pensam a educação como pacotes de medida única, nacional, recheada com os conteúdos ideológicos capazes de responder aos interesses dos financiadores internacionais e aos caprichos do mercado capitalista, que pensa o campo como ultrapassado, amorfo, sem dinâmica própria de vida e estéril.

É preciso inverter a lógica capitalista de que:

Estuda-se para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como esse: *foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça*. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (CALDART, 2002, p. 34-35).

É preciso acreditar e somar esforços no sentido de apostar nos projetos coletivos, de participação de setores colaborativos da sociedade que, bem coordenados, sejam

capazes de viabilizar um projeto novo, onde a participação decisória dos povos em questão seja fundamental, onde os saberes populares e científicos se deem as mãos, entendendo-se como complementares.

É nesse entendimento que apontam as perspectivas esperançosas de educadores e coordenadores do *Asas da Florestania*, ao projetar o caminho da alternativa coletiva como fomentadoras de construção de um projeto que dê conta das demandas educacionais que se apresentam hoje e que se projetam para o futuro da região do Alto Juruá/AC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“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 [...] sejam protagonistas e não meros destinatários”.

Rosa Helena Dias da Silva

Ao chegar até aqui me sinto no compromisso de tentar retomar alguns aspectos desenvolvidos no decorrer da pesquisa, não no sentido de tentar esgotar o assunto, isso seria, quiçá, audaz demais para uma problemática tão ampla e complexa da estatura que tem se mostrado a formação do professor, especialmente quando se trata da formação desse professor na floresta amazônica. Olho para trás como gesto de memorização, reconhecimento das limitações da pesquisa, mas também como forma de poder avançar rumo a novas conquistas.

Nesse sentido entendo que pesquisar sobre a formação do educador amazônico na região do Alto Juruá se mostrava imprescindível, especialmente pela escassez de estudos e por considerar que na floresta existem elementos singulares, típicos das vozes, inquietudes e gestos de um povo que aprendeu a sobreviver em situações, muitas vezes de abandono, distante das políticas estatais. Povos que resistiram e resistem ainda hoje à força repressiva do latifúndio, se constituindo como exemplos de determinação, trabalho, solidariedade, ousadia e organização comunitária.

Foi com estas inquietudes, mas também inseguranças, eivadas de ousadia que passei a indagar os sujeitos da pesquisa acerca de elementos fundamentais ao entendimento de como se processava a formação do educador no *Programa Asas da Florestania*: Como tem sido construída, no *Asas da Florestania*, a formação continuada de professores do campo e da floresta? A proposta do Programa é coerente com a perspectiva emancipatória da educação do campo e da floresta? É possível pensar numa formação docente da floresta/ribeirinha em um *Programa* executado pela Fundação Roberto Marinho? Na formação docente do *Asas da Florestania* os saberes camponeses estão incluídos? Os saberes camponeses - quando aparecem (e se aparecem) - são tratados de que forma?

Estas questões, quando confrontadas com a realidade em que se constituía a formação do educador, aliadas aos dados circunscritos nas falas dos sujeitos da pesquisa e sustentadas pela interlocução teórica, revelaram as contradições, as tensões, as fissuras, mas também a resistência criativa e esperançosa de educadores comprometidos com o ensino e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos da floresta.

Ao tentar resgatar os aspectos que norteiam as propostas de educação do campo e as significativas experiências, percebeu-se que a escola do campo deve ser fruto das lutas e reivindicações do campo, circunstanciada nos movimentos sociais, pensada pelos povos do campo e com os povos do campo, de forma a assegurar a elevação da consciência crítica e politização do homem e a mulher do campo.

É nesse sentido que Arroyo (1999) ressalta a necessidade de articulação de um projeto de Educação do Campo e de campo pensado com os sujeitos do campo demandantes de um projeto político contra-hegemônico capaz de romper com o modelo de desenvolvimento defendido pela elite capitalista.

Diante desse contexto, entende-se que o educador do campo não pode ser alguém totalmente desvincilhado do sentimento de pertença às causas, lutas e valores do campo. O educador do campo deve ter profunda identificação com tudo que move a vida campesina, o acampamento, a luta pela conquista da terra, as inquietudes que alimentam a filosofia de vida do movimento. Como destaca Molina (2002, p. 38), “[...] educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo”.

No entanto, as falas de educadores e coordenadores do *Asas da Florestania* denotam expressa contradição aos princípios norteadores das políticas defendidas pelos movimentos sociais do campo.

Não se percebe grande preocupação em constituir um currículo e práticas pedagógicas específicas à floresta, que considerem os saberes e valorizem os modos de vivências, as culturas e vozes, no sentido de facilitar a instrumentalização dos povos da floresta no enfrentamento aos desmandos dos modelos de desenvolvimento que solapam as riquezas naturais, impregnando a cultura do atraso e da alienação.

A seguir elenco as problemáticas percebidas nos discursos dos/as educadores/as, que reconhecem as fragilidades do *Programa*⁴⁵:

- Falta de estrutura necessária: transporte para deslocamento de professores e coordenadores, materiais didáticos e pedagógicos específicos para atender as realidades do campo/floresta;
- Falta de apoio aos projetos complementares específicos e vinculados à vocação comunitária de cada lugar;
- Currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo/floresta, desconsiderando o ritmo de vida dos trabalhadores e os tempos próprios para o plantio, colheita e pesca;
- Professores com visão de mundo urbano e concepções de agricultura patronal, pautada no agronegócio, deixando de lado questões emergenciais e imprescindíveis ao debate da floresta, como a defesa do meio ambiente. As tensões pelas quais passam/vivem os povos do campo, como as reivindicações por reforma agrária, denúncia do latifúndio agressivo como meio de concentração capitalista e exploração do homem do campo, muitas vezes passam despercebidas no currículo ou simplesmente são opacizadas;
- Ausência de formação inicial e permanente, específicas para trabalhar no campo/floresta;
- Descaracterização dos aspectos e espaços do campo, apresentando-o como atrasado, amorfo e sem vida;
- Estímulo ao abandono do campo na medida em que apresenta o urbano como superior, moderno, desenvolvido;
- Ausência da defesa de ideias que valorizem os espaços do campo, as manifestações culturais e os saberes populares;
- Ausência do debate de ideias que fomentem a organização comunitária, através do associativismo, cooperativismo e sindicalismo;
- Falta de valorização e incentivo à produção familiar, fomentando as necessidades de transporte, financiamento da produção e comercialização;
- Pouca perspectiva de continuidade dos estudos no campo.

A luta por políticas públicas específicas e permanentes, que considerem a diversidade dos povos do campo e valorizem os saberes de sua gente, se constitui como

⁴⁵ É significativo destacar que as ideias e opiniões expressas nestes tópicos foram extraídas das falas/opiniões das coordenadoras e educadoras/es nas entrevistas, nas observações e em conversas informais, como nos cafezinhos e em momentos que antecederam as entrevistas ou posteriormente a elas.

demanda necessária, assim como os direitos a posse da terra, de currículo diferenciado, financiamento da produção, programa de saúde comunitário do campo, universalização da Educação Básica de qualidade social, formação específica de educadores (as) do campo, garantia de acesso da população do campo à educação superior, dentre outros.

A reflexão, delineada no decorrer do trabalho mostrou a urgência de se preservar o debate que está posto pelos movimentos sociais do campo/floresta, alicerçada na ideia de superação das dicotomias tão marcadamente excludentes no campo, na floresta. Suplantar os princípios e práticas capitalistas no campo, como se percebe, requer a inversão e quebra de paradigmas historicamente alicerçados na concentração do latifúndio e na exploração do trabalhador/a.

A lógica paradigmática dos povos do campo perpassa pelas intenções coletivas dos movimentos sociais, em defesa da vida, da posse da terra e de políticas públicas capazes de atendê-los em suas necessidades materiais, intelectuais, transformadoras e revolucionárias.

É nesse sentido – e entendendo que a escola do campo se faz na coletividade, com a participação de sujeitos comprometidos com os movimentos sociais da floresta e suas reivindicações – que se percebeu durante a pesquisa que grande parte dos problemas enumerados pelos/as professores/as não existiriam ou facilmente seriam superados se considerassem os aspectos coletivos delineados a seguir:

- Mobilização das instituições de ensino superior no sentido de assegurar formação inicial que pense a formação para atuar com essas populações;
- Considerar que cada região do Acre foi ocupada de forma diferente e que também se sustenta em termos de vocação produtiva de forma igualmente diferente. Precisa-se, portanto, adequar essa formação de acordo com a singularidade de cada região;
- Precisa-se investir na qualificação profissional dessas pessoas, respeitando a vocação profissional, mas também, especialmente considerando a vocação produtiva da região; isso serve para educadores e educadoras;
- Articulação com as instituições preparadas/credenciadas para a inserção no campo da pesquisa, capazes de fomentar e desenvolver projetos que garantam a sustentabilidade do homem no campo (no Juruá existem o CEFLOA, a SEATER, a SEAPROF, o SENAI, a UFAC e o IFAC, sendo que esse último trabalha educação, ciência e

tecnologia na regional⁴⁶. Estas instituições têm o dever de pesquisar para conhecer, para depois poder focar a formação dos educadores na regional;

- Fazer o chamamento de entidades não governamentais, como associações de produtores, cooperativas. O sindicato de trabalhadores rurais da região tem um histórico marcado por propostas revolucionárias, podendo contribuir, participar e apontar os rumos de construção do currículo possível, capaz de atender as realidades comunitárias e orgânicas, pertinentes ao movimento social;

- Pensa-se que essas entidades, essas instituições (supracitadas) juntas podem chamar as instituições credenciadas para pensar a formação da população daquele território;

As problemáticas percebidas no *Programa Asas da Florestania*, em grande parte, são problemas comuns à educação do campo e da floresta, que se projetam de maneira mais pontual sobre as frágeis estruturas de uma formação inicial e “permanente” de educadores que não foram preparados para pensar as realidades do campo e que, portanto, não refletem sobre suas próprias práticas.

A formação continuada que se percebeu no Programa é desenvolvida a partir dos conteúdos/disciplinas que se deve trabalhar em sala de aula e não a partir das inquietudes e realidades do campo/floresta.

A superação dessa realidade, muitas vezes excludente em sua forma de tratar o alunado do campo, descaracterizando os espaços de vivência, manifestações culturais, alheios às organizações coletivas capazes de fortalecer as lutas, somente será possível na medida em que os envolvidos no processo ensino-aprendizagem sejam capazes de conceber o espaço escola como espaço comunitário de reflexão, ensejado na práxis transformadora que perpassa pela ação criativa e real do educador constantemente em formação, como muito bem nos apresenta Nóvoa (2013).

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá

⁴⁶ Me refiro aqui às cinco divisões administrativas do Estado do Acre, com destaque para a regional do Juruá: **Regional do Baixo Acre:** É formada por sete municípios: Rio Branco, Acrelândia, Bujari, Capichaba, Plácido de Castro, Porto Acre e Senador Guimard; **Regional do Alto Acre:** Formada por quatro municípios: Assis Brasil, Brasiléia, Epitaciolândia e Xapuri; **Regional do Tarauacá e Envira:** Formada por apenas três municípios: Feijó, Jordão e Tarauacá; **Regional do Purus:** Formada por três municípios: Manuel Urbano, Santa Rosa e Sena Madureira; **Regional do Juruá:** Formada por Cinco Municípios: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves.

eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento. Não quero tirar a responsabilidade do governo, mas sua intervenção deve se resumir a garantir meios e condições (p. 3).

Sabe-se que passos significativos foram conquistados nos últimos anos no campo, mas tudo isso foi fruto das lutas encampadas pelos movimentos sociais e da iniciativa de instituições comprometidas. Porém, essa parcela de conquistas representa apenas uma gota d'água no meio de um oceano de outras tantas conquistas que se almeja e que se fazem fundamentais para que as pessoas do campo vivam com qualidade em seus territórios.

O nosso país ainda continua sendo um país de profundas desigualdades sociais, principalmente no campo. Indignar-nos com as injustiças praticadas contra a nossa gente já seria um grande passo para sairmos do sono da inércia e da indiferença. Não podemos continuar tolerando o intolerável: que poucos detenham grande proporcionalidade de terra, enquanto uma grande maioria de famintos continua excluída do processo de produção.

A escola do campo, da floresta, a escola indígena e dos quilombos precisa ser entendida dentro de um projeto de desenvolvimento brasileiro, pensado a partir das demandas apresentadas pelos povos que lá residem. Romper com os desmandos historicamente arquitetados pelas oligarquias agrárias, expressão maior no campo do capitalismo expansionista e excludente, é o primeiro grande desafio dos coletivos sociais.

Construir uma contra-hegemonia, alicerçada nos valores e saberes tradicionais, nas lutas reivindicatórias e nas experiências de resistência, somadas ao acúmulo de projetos bem sucedidos nas áreas das ciências humanas e organizações dos coletivos populares, tem despertado e alimentado nas populações o sonho/desejo de que é possível construir um outro projeto de desenvolvimento, democrático, participativo e efetivamente libertador, pensado com as populações campesinas.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, Mary Helena. **A construção social de políticas ambientais: Chico Mendes e o Movimento dos Seringueiros**. Tese de doutorado defendida na Universidade de Brasília, em 2002.

ALVES, Antonio. **Conversa educada**. Belém: Editora Alves, 1995.

ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel & NOSELLA, Paolo (Orgs). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. v. 2. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

_____. Política e formação de educadores (as) do campo. In: **Cadernos Cedex**, Campinas, v.27, n.72, p.157-176. maio/ago. 2007

_____; CALDART, Roseli S & MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4 ed. São Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

_____. Apresentação. In: SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S. & MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 65-86.

BENJAMIN, César & CALDART, Roseli S. **Projeto popular e escolas do campo**. v. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei 9394, de 20/12/1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol.2. Brasília, SEF/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, P. R. & CALDART, R. S. (Orgs.).

Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. v. 4, 2002.

_____. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Educação do Campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, v. 5., 2004, p.13-52.

_____. A Escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. & MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2009a, p. 87-131.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. & MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2009b, p. 147-158.

CALIXTO, Valdir de Oliveira; SOUZA, Josué Fernandes de & SOUZA, José Dourado de. **Acre:** uma história em construção. Rio Branco: Fundação Cultural do Acre, 1985.
COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente. **Comunicação alternativa e movimentos sociais na Amazônia Ocidental.** João Pessoa, Editora Universitária, 2001.

CUNHA, Manuela C & ALMEIDA, Mauro B (Orgs.). **Enciclopédia da floresta.** O alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários.**

Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

_____. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, Élio Garcia. **Conflitos pela terra no Acre:** a resistência dos seringueiros de Xapuri. Rio Branco-Acre, casa da Amazônia, 1987.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular:** análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.) **Educação do campo:** campo - políticas públicas- educação. Brasília: Incra/ MDA, 2008, p.39-64.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa – questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

_____. Prefácio. In: SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____; CERIOLI, Paulo R. & CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. & MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FEITOZA, Ronney da Silva. **Educação popular e emancipação humana**: matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da liberdade. In: 28ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2005, Caxambu/MG, 2005.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, Benedetto. Hegemonia e nova ordem mundial. In: COUTINHO, Carlos N.; TEIXEIRA André P. (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.113 -125.

FREIRE, Paulo & NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer** – teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos**: escola pública popular. São Paulo: PUC, 1987.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: 2. ed. Loyola, 2008.

KOLLING, Edgar J. NÉRY, Ir. & MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. v.1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. V. I, 7ª ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, LDA, 1993.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro. In: BENJAMIN, César & CALDART, Roseli S. **Projeto popular e escolas do campo**. v. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

Massacre de Eldorado dos Carajás. Disponível em <http://noticias.r7.com/brasil/noticias/massacre-de-sem-terra-no-para-completa-15-anos-sem-ninguém-presos-20110417.html>. Acessado em: 31 de agosto de 2011.

MEC/GPT. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídio. Brasília, 2003.

MELO NETO, José Francisco. **O que é popular?** ANPED, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. 13 desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, P. R. & CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. v. 4, 2002.

_____; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma educação do Campo”, v.5, 2004.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: Hegemonias em disputa**. Brasília, 2009. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em educação.

NÓVOA, Antonio. **Professor se forma na escola.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acessado em 26/03/2013.

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde A de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas.** Belém: CCSE-UEPA, 2003.

PAULA, Elder Andrade de. Movimento sindical e luta pela terra: do romantismo da voz ao pragmatismo do silêncio. In: PAULA, Elder Andrade de & SILVA, Sílvio Simione da (Orgs.). **Trajetórias da Luta Camponesa na Amazônia-Acreana.** Rio Branco: EDUFAC, 2006, p. 141-181.

PALUDO, Conceição. Educação, escola e desenvolvimento. In: FIOREZE, C; MARCON, T.O. **O popular e a educação do campo.** Ijuí, RS: Editora Ijuí, 2009, p.66-83.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2010.

SILVA, Edna Lúcia da & MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis, SC: laboratório de ensino a distancia da UFSC, 2001.

SILVA, Rosa Helena Dias da Silva. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena. In: KOLLING, Edgar J. ; CERIOLI, Paulo R & CALDART, Roseli S (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, v. 4, 2002.

_____; HORTA, José Silvério Baia. **Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado.** In: Currículo sem fronteiras, v. 10, n. 1, p. 182-194, Jan/Jun 2010.

SILVA, Sílvio Simione da. **Resistência camponesa e desenvolvimento agrário: uma análise a partir da realidade amazônica – acreana.** Rio Branco: Udufac, 2011.

_____. Tempos de violência, espaços da resistência. In: PAULA, Elder Andrade de & SILVA, Sílvio Simione da (Orgs.). **Trajetórias da Luta Camponesa na Amazônia-Acreana.** Rio Branco: EDUFAC, 2006, p. 141-181.

SOARES, Edla de Araújo Lira (relatora). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**- Parecer36/2001. CNE/CEB, Brasília, 4 de dezembro de 2001.

SOUZA, José Dourado de. **Entre lutas, porongas e letras: a escola vai ao seringal - (re)colocações do Projeto Seringueiro (Xapuri/Acre - 1981/1990)**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2011. 259f.

SOUZA, Marilsa Miranda. A Educação do Campo no Contexto da Amazônia. In: ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di; MOLINA, Monica Castagna & JESUS, Sonia M. S. Azevedo de (Orgs.). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089 – 1111, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 22 de agosto de 2010.

TAVARES, Marcela Souto de Oliveira Cabral. **Reforma agrária e desenvolvimento sustentável: ocupar, resistir, produzir e preservar**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2002.

TELECURSO 2000. Disponível em: www.frm.org.br/main.asp?ViewID=%7B25199997-AC07. Acessado em: 14 de outubro de 2010.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação**. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. **Marxismo e Educação**. Maceió, 2009. Disponível em: [http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO E EDUCACAO.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_EDUCACAO.pdf). Acessado em 09 de abril de 2012.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

_____. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo In: **Cadernos do Cedes**. v.27, n.72, p.121-135. São Paulo: Cortez, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 - Roteiro de questões para entrevista das coordenadoras

1. Como tem se constituído as parcerias: Secretaria de Estado de Educação do Acre, Instituto Dom Moacir e Fundação Roberto Marinho?
 - a) O que compete a cada uma das instituições parceiras?
2. Quais as principais experiências vivenciadas sobre educação do campo/floresta/ribeirinha pelas instituições anteriormente citadas?
3. Qual a importância da formação continuada de professores no *Programa Asas da Florestania*?
4. Como tem sido construído o processo formativo dos educadores do campo no *Programa*?
5. A formação ofertada pelo *Programa* tem dado conta das demandas encontradas no campo e na floresta?
6. Quais as diferenças e problemáticas entre escola no contexto urbano e escola no contexto rural, relatando experiências anteriores nestes dois espaços, norteando-se pelas seguintes indagações: já trabalhou em escolas de área urbana? Que diferenças você observa entre o trabalho pedagógico de uma escola situada em área urbana, do trabalho em uma escola situada na área rural?
7. As ações desenvolvidas na Escola do Campo e da Floresta apresentam indícios de emancipação e valorização dos saberes camponeses? () SIM () NÃO.
Se sim, quais? Se não, por quê?
8. Quais os principais desafios enfrentados pelo *Programa* ao trabalhar esta modalidade de ensino na região do Alto Juruá/AC?
9. Sabemos que existem diferenças fundamentais entre educação rural e educação do campo/da floresta. A primeira tem sido pautada no agronegócio, no latifúndio, etc, enquanto a segunda tem se constituído a partir das lutas/reivindicações dos movimentos sociais do campo, conquista da posse da terra, educação, etc.
 - a) Seguindo esses pressupostos: Como tem sido tratada essas questões na formação continuada de professores do *Programa*?
 - b) Na formação de professores, quais os saberes que emergem das falas, dos debates...?
 - c) É possível pensar, no Programa, uma formação docente em diálogo com os saberes camponeses?
10. Quais as principais demandas educacionais que se apresentam para o futuro da educação da floresta, região do Alto Juruá/AC?

ANEXO 2 – Roteiro de questões para entrevista dos/as professores/as

1. Qual a sua formação/área de conhecimento?
2. Há quanto tempo trabalha no Programa?
3. Qual o significado do ser professor do campo e da floresta na região do Alto Juruá/AC?
4. Você saberia dizer se existe alguma diferença entre educação do campo/da floresta e educação rural?
5. Qual a importância da formação continuada de professores no *Programa Asas da Florestania*?
6. Como tem sido construído o processo formativo dos educadores do campo no *Programa*?
7. A formação ofertada pelo *Programa* tem dado conta das demandas encontradas no campo e na floresta?
8. Na formação de professores, quais os saberes que emergem das falas, dos debates...?
9. É possível pensar, no *Programa*, uma formação docente em diálogo com os saberes campesinos?
10. Qual a concepção de formação continuada de educadores do campo desenvolvida no *Programa*?
11. As ações desenvolvidas na Escola do Campo e da Floresta apresentam indícios de emancipação e valorização dos saberes campesinos?
() SIM () NÃO. Se sim, quais?
12. Quais os principais desafios enfrentados pelo *Programa* ao trabalhar esta modalidade de ensino na região do Alto Juruá/AC?
13. Quais as diferenças e problemáticas entre escola no contexto urbano e escola no contexto rural, relatando experiências anteriores nestes dois espaços, norteando-se pelas seguintes indagações: já trabalhou em escolas de área urbana? Que diferenças você observa entre o trabalho pedagógico de uma escola situada em área urbana, do trabalho em uma escola situada na área rural?
14. Sabemos que existem diferenças fundamentais entre educação rural e educação do campo/da floresta. A primeira tem sido pautada no agronegócio, no latifúndio, etc, enquanto a segunda tem se constituído a partir das lutas/reivindicações dos movimentos sociais do campo, conquista da posse da terra, educação, etc.
 - a) Seguindo esses pressupostos: Como tem sido tratada essas questões na formação continuada de professores do *Programa*?
15. Quais as principais demandas educacionais que se apresentam para o futuro da educação da floresta, região do Alto Juruá/AC?

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Instituição: Universidade Federal do Amazonas

Título do Projeto: **Educação do Campo e da Floresta: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/AC**

Pesquisador Responsável: **JOSÉ VALDERÍ FARIAS DE SOUZA**

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Helena Dias da Silva

Prezado(a) professor(a) _____

V. S^a. está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa “**Educação do Campo e da Floresta: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/AC**”, que tem como objetivo analisar o Programa *Asas da Florestania*, na perspectiva da formação continuada de professores do campo e da floresta, no sentido de compreender, se em que aspectos, a proposta do Programa é coerente com a perspectiva emancipatória da educação do campo/da floresta/ribeirinha e quais os saberes valorizados nessa formação.

Acreditamos que sua experiência como professora(o) do campo/da floresta/ribeirinha será de grande valor no alcance dos objetivos traçados para esta pesquisa. No entanto, sua participação nesta pesquisa deve ser completamente voluntária. Outrossim, informamos que a(o) senhora(o) poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, mesmo que tenha concordado no início.

Solicitamos que nos ajude a entender mais sobre o processo de formação docente desenvolvido pelo Programa e sobre os saberes que estão sendo valorizados nessa formação, o que poderá contribuir para compreender as ideias, as inquietudes e os desafios colocados na formação do professor da floresta/ribeirinho/do campo.

Tanto as entrevistas pessoais como também as reflexões e contribuições desenvolvidas no decorrer da pesquisa, serão manuscritas e gravadas e posteriormente transcritas para análise dos dados. As gravações, fotografias e os escritos serão devidamente arquivados no Programa de Pós-graduação em Educação(PPGE) e terão o tratamento adequado como todo material da pesquisa segundo a legislação vigente.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem criteriosamente aos procedimentos da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, as entrevistas serão identificadas com um código e não com seu nome. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Neste sentido, assumimos o compromisso de estarmos sempre informando, esclarecendo e ouvindo suas questões durante o processo de realização da pesquisa, inclusive tomando decisões conjuntas, caso haja necessidade de alterações ao longo do estudo e de informá-la sobre o resultado da pesquisa e posterior publicação.

Esclarecemos, por fim, que, a qualquer momento, você poderá decidir pela interrupção de sua participação na referida pesquisa, se assim for de sua vontade.

Eu, _____, professora(o) do Asas da Florestania, após ter lido e entendido claramente os objetivos do projeto de pesquisa “Educação do Campo e da Floresta: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestania no Alto Juruá/AC”, ter conversado com o Mestrando **José Valderí Farias de Souza**, responsável pela pesquisa e retirado minhas dúvidas, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar deste trabalho.

Data: ___/___/___

Assinatura

Eu, **José Valderí Farias de Souza**, Responsável pela referida Pesquisa, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa, assim como assumi o compromisso de continuar informando sobre o andamento do processo, estando aberto e disponível às críticas e sugestões dos participantes.

CONTATOS:

Universidade Federal do Amazonas/Av. General Rodrigo Octávio Jordão nº 3000, CEP: 69000-00, Manaus-Amazonas, Fone: 92-91349183.

Escola de Enfermagem de Manaus – EEM/UFAM/Rua Teresina, 496 – Adrianópolis – CEP: 69057-070 – Manaus – AM – Fone: (92) 3305-5130 – E-mail: CEP@ufam.edu.br

Data: ___/___/___

Assinatura

ANEXO 4 – Parecer do Comitê de Ética da UFAM