



**Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE O PENSADO E
O PRATICADO: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA
(2004/2008)**

WALDEMAR MOURA VILHENA JÚNIOR

**MANAUS
2013**

WALDEMAR MOURA VILHENA JÚNIOR

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE O PENSADO E O
PRATICADO: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA
(2004/2008)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Curso de Mestrado da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão.

**MANAUS
2013**

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

V711p	Vilhena Júnior, Waldemar Moura A política de educação do campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA: 2004/2008 / Waldemar Moura Vilhena Júnior. - Manaus: UFAM, 2013. 119 f.; il. color. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas. Orientadora: Profª Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão 1. Educação rural – Políticas - Brasil 2. PRONERA 3. INCRA 4. Universidade do Estado do Amazonas 5. Trabalhadores rurais – Educação – Brasil I. Mourão, Arminda Rachel Botelho (Orient.) II. Universidade Federal do Amazonas III. Título CDU (1997): 37.018.51(81)(043.2)
-------	---

WALDEMAR MOURA VILHENA JÚNIOR

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE O PENSADO E O
PRATICADO: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA
(2004/2008)**

Dissertação apresentado em 13 de junho de 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

Prof. Dr. Evandro Ghedin

Prof.^a Dr.^a Edilza Laray de Jesus

**Manaus
2013**

Dedicatória

*Em Memória do Prof. Dr. Jorge Gregório,
a minha companheira Heloisa Borges
e a todos os camponeses
que lutam por uma vida digna.*

Agradecimentos

Aqueles que incentivaram e colaboraram para elaboração deste trabalho mesmo não citados neste momento, mas que foram fundamentais par sua conclusão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que sem este programa com certeza a possibilidade de defesa desta dissertação seria difícil.

Professora Dra. Armindia Rachel Botelho Mourão, orientadora desta dissertação, que soube conduzir e entender as minhas dificuldades pessoais durante o processo investigativo e de produção.

A todos os Professores e Professoras do curso na pessoa da Professora Dra Maria das Graças Sá Peixoto, pelos momentos de estudos e debates.

Ao Professor Dr. Evandro Ghedin, que dialogou por varias vezes sobre a temática e aceitou participar das bancas examinadoras da qualificação e da defesa deste trabalho.

A Professora Dra Terezinha Fraxe que se colocou a disposição para participar da banca examinadora da qualificação.

A CAPES pela bolsa de estudo que permitiu que durante os dois anos, desta formação ficasse a disposição do curso.

A Universidade Federal de Roraima, em especial a Coordenação do Curso de Educação do Campo, que permitiu a minha dedicação nos últimos meses para conclusão desta dissertação.

Ao meu amigo Marcos Nogueira que tem debatido e refletido sobre a Educação do Campo, me incentivou atuar no desafio do ensino superior na formação dos sujeitos do campo na UFRR.

Aos Colegas do Curso de Mestrado que ajudaram nos debates mesmos com posições contrarias as minhas.

EPIGRAFE

*Esta cova em que estás com palmos medida
É a conta menor que tiraste em vida
É a conta menor que tiraste em vida
É de bom tamanho nem largo nem fundo
É a parte que te cabe deste latifúndio
É a parte que te cabe deste latifúndio
Não é cova grande, é cova medida
É a terra que querias ver dividida
É a terra que querias ver dividida
É uma cova grande pra teu pouco defunto
Mas estarás mais ancho que estavas no mundo
estarás mais ancho que estavas no mundo
É uma cova grande pra teu defunto parco
Porém mais que no mundo te sentirás largo
Porém mais que no mundo te sentirás largo
É uma cova grande pra tua carne pouca
Mas a terra dada, não se abre a boca
É a conta menor que tiraste em vida
É a parte que te cabe deste latifúndio
É a terra que querias ver dividida
Estarás mais ancho que estavas no mundo
Mas a terra dada, não se abre a boca
(**Funeral de um Lavrador** - Chico Buarque)*

*A emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores.
Karl Marx e Friederich Engels*

RESUMO

Esta dissertação é o resultado do estudo realizado no período de março de 2011 a abril de 2013, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas. Ligada à linha de pesquisa de Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, ela tem como tema investigado: A Política de Educação do Campo Entre o Pensado e o Praticado: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008). A Educação do Campo surge organizadamente em nível nacional no ano de 1998, em decorrência das lutas dos movimentos sociais do campo que reivindicavam uma educação diferenciada de forma contextualizada, tendo como centro os sujeitos do campo, sua cultura, seus anseios e, principalmente suas necessidades. Essa proposta contrapõe-se a concepção de educação rural que o sistema brasileiro de educação (Ministério da Educação, Secretaria de Educação do Estado e Secretarias Municipais de Educação) tradicionalmente trabalhada, por entender que esta é uma proposta de formação na perspectiva urbana e não do rural. No Brasil, particularmente na Amazônia a Educação do Campo passou a ter maior atenção por parte do Estado a partir do governo do Presidente Lula. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a política de Educação do Campo do PRONERA, de modo a contextualizar como se deu essa política e seus desdobramentos nos Estados do Amazonas e de Roraima, durante a execução do convênio UEA/ INCRA/ PRONERA (2004-2008), tendo como balizador as políticas públicas do campo enquanto leis, as diretrizes do Governo Federal para este segmento e as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo. Ao longo da pesquisa tivemos os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer a trajetória das políticas públicas e os movimentos sociais por uma Educação do Campo; e 2) Avaliar o convênio UEA/ INCRA/ PRONERA nos Estados de Roraima e Amazonas (2004/2008), enquanto política pública da Educação do Campo evidenciando a relação entre as diretrizes do Governo Federal para este segmento e as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo. Os procedimentos metodológicos inicialmente foram: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, com algumas falas, numa abordagem qualitativa e o método utilizado para análise dos dados foi dialético materialista histórico. De posse dos estudos foi feito a triangulação para a produção da dissertação, tendo como foco as categorias de reprodução, contradição e totalidade, que são categorias do método dialético materialista histórico, por entendermos que este método ajudou a refletir melhor o problema que foi: A Política de Educação do Campo do PRONERA, no convênio UEA/PRONERA/INCRA (2004/2008) atendeu as Diretrizes Nacionais da Educação, da política do Governo Federal e das reivindicações dos Movimentos Sociais camponeses? Para conclusão entendemos que o estudo da temática é importante para o aperfeiçoamento das Políticas Públicas e que isso é positivo para o nosso país, especial no Estado do Amazonas, uma vez que visa o melhoramento dos programas e projetos destinados as populações rurais, que em nosso entendimento, contribuirão com os sujeitos do campo rumo a um protagonismo necessário, de acordo como os Movimentos Sociais e com o que foi estabelecido nas concepções de Educação do Campo.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Movimentos Sociais, Educação do Campo.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a study conducted from March 2011 to April 2013, linked to the Graduate Program in Education, Federal University of Amazonas. Connected to the line of research of Education, Public Policy and Regional Development, it has investigated the theme: The Politics of Rural Education. The Rural Education comes neatly at the national level in 1998, as a result of the struggles of rural social movements claiming an education different in context, centered in the subject field, their culture, their concerns, and especially your needs. This proposal contrasts with the conception of rural education that the Brazilian system of education (Ministry of Education, Department of Education of the State and Municipal Education) traditionally crafted, understanding that this is a proposal for training in urban perspective and not the rural. In Brazil, particularly in the Amazon Field Education now has greater attention from the state government of President Lula. The research aimed to analyze the policy of Rural Education PRONERA in order to contextualize how was this policy and its development in the states of Amazonas and Roraima, during the execution of the agreement UEA / INCRA / PRONERA (2004-2008), having as base of rural public policy as laws, guidelines from the Federal Government for this segment and the claims of the Rural Social Organizations. Throughout the research had the following specific objectives: 1) To know the history of public policy and social organizations by a Rural Education, and 2) evaluate the agreement UEA / INCRA / PRONERA the states of Roraima and Amazonas (2004/2008) while public policy of Rural Education showing the relationship between the Federal Government directives for this segment and the claims of the Rural Social Organizations. The methodological procedures were initially: bibliographical and documentary research, with some speeches, a qualitative approach and the method used for data analysis was dialectical historical materialist. Possession of the studies was done triangulation to the production of the thesis, focusing on the categories of reproduction, contradiction and totality, which are categories of dialectical historical materialist method, because we believe that this method helped to better reflect the problem was: The Politics of Rural Education PRONERA in agreement UEA / PRONERA / INCRA (2004/2008) met the National Guidelines for Education, Federal Government policy and the demands of farmhand social organizations? To conclude we believe that the study of the subject is important to the improvement of public policy and that is positive for our country, especially in the state of Amazonas, since it aims at the improvement of programs and projects for the rural population, which in our understanding, contribute to the subject of the rural towards a necessary role, according to the Social Organizations and what was established in the conceptions of Rural Education.

Key-Words: Public Policy, Social Organization, Rural Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
I. CAPÍTULO I – A Trajetória das Políticas Públicas e dos Movimentos Sociais por uma Educação	23
1.1 As Políticas Públicas	23
1.1.2 Políticas Públicas para o campo no Brasil.....	27
1.1.3 Políticas Públicas de Educação do Campo no Brasil.....	29
1.2 Movimentos Sociais: O campo espaço de lutas.....	35
1.2.1 O Campo na Amazônia um espaço em disputa.....	38
1.2.2 A luta pela educação a partir da luta pela terra.....	41
1.2.3 Educação em disputa o papel do Movimento Social.....	44
1.3 As concepções de Educação Rural, Educação Popular e Educação do Campo.....	47
1.3.1 A Educação do Campo na Amazônia: realidade e possibilidades	48
1.3.2 Os saberes amazônicos.....	56
1.3.3 A educação na Amazônia e a promoção da conscientização política	59
II CAPÍTULO II – O Convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004-2008) e Seus Desdobramentos Enquanto Política da Educação do Campo em Roraima e Amazonas	62
2.1 Caracterização das instituições envolvidas no convênio UEA/INCRA/PRONERA.....	63
2.1.1 A Universidade do Estado do Amazonas (UEA).....	63
2.1.2 O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).....	68
2.1.3 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).....	71
2.2 Contexto Político do período convênio UEA/INCRA/PRONERA.....	80
2.2.1 Os objetivos do convênio: o curso oferecido	85
2.2.2 O Perfil socioeconômico dos acadêmicos.....	92
2.2.3 Os sujeitos envolvidos e suas expectativas	94
2.3 As marcas do convênio UEA/INCRA/PRONERA na Política de Educação do Campo.....	97
2.3.1 O Convênio como Política de Formação de professores(as) do Campo.....	99
2.3.2 Os Movimentos Sociais do Campo e a consolidação da Política de Educação do Campo.....	102
2.3.3 As ações para a concretização do convênio enquanto Política da Educação do Campo.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE –	Assembleia legislativa
CEBs –	Comunidades Eclesiais de Base
CNBB –	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG -	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT –	Comissão Pastoral da Terra
EDURURAL –	Projeto de Avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
ENERA -	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FETAG -	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNO -	Fundo Constitucional de Financiamento do Norte
UERR –	Universidade do Estado de Roraima
UFRR –	Universidade Federal de Roraima
UNB –	Universidade de Brasília
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
INCRA –	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISER –	Instituto Superior de Educação de Roraima
MDA –	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
MST –	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MOBRAL -	Movimento Brasileiro de Alfabetização
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRA –	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INDA –	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrícola
ONU –	Organização das Nações Unidas
PDT –	Partido Democrático Trabalhista
PFL –	Partido da Frente Liberal
PTB –	Partido Trabalhista Brasileiro
PSB –	Partido Socialista Brasileiro
PCB –	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB –	Partido Comunista do Brasil
PT –	Partido dos Trabalhadores
PNAD –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP –	Projeto Político Pedagógico
PROFORMAR -	Programa de Formação de Professores
PRONAF –	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PROMUNICIPIO -	Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal
ONU –	Organização das Nações Unidas
ULBRA –	Universidade Luterana do Brasil
UA –	Universidade do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFRR	Universidade Federal de Roraima

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Figura I	Desenho da Pesquisa.....	20
Figura II	Ordenamento Juridico Educação do Campo.....	30
Figura III	Desenho das Pedagogias da Educação do Campo-----	50
Figura IV	Mapa dos Projetos de Assentamentos de Roraima.....	84
Figura V	Mapa dos Projetos de Assentamentos do Amazonas	84
Tabela I	Candidatos por Estado	86

INTRODUÇÃO

“Afirmo que iniciei a minha aprendizagem sociológica aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade”.

Florestan Fernandes

A escolha do tema vem sendo uma inquietação em função de algumas questões que acreditamos ser determinantes. A primeira delas é, sem dúvida, a origem camponesa de meus antepassados, como também a própria vivência da escola rural na busca do conhecimento formal, sendo estudante das classes multisseriadas (antiga 1ª a 4ª série), na defasagem idade/série, nas longas caminhadas sob sol e chuva para chegar à escola na época do ensino fundamental (antiga 5ª a 8ª série do 1º Grau), como também por meio do curso técnico em Agropecuária (antigo 2º Grau). Formação essa que possibilitou uma rica experiência de trabalho no campo no Estado do Pará e em Roraima, principalmente com assentados da Reforma Agrária.

A vivência e o trabalho com os camponeses levaram-nos a buscar a compreensão teórica sobre a Questão Agrária¹, o que foi possível em parte no curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Roraima (UFRR), o que nesse período permitiu fazer parte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) uma parceria do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/RR) com a UFRR em 2000, na condição de bolsista. O projeto proporcionou atuação com assentados para a realização do processo de letramento.

Em 2003, momento em que ocupava a chefia de uma Unidade Fundiária do INCRA/RR no município de Caracaraí, articulamos com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) através de um professor da casa, à época, parceria para o Projeto de Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A partir daí, foi firmado um convênio entre UEA/INCRA/PRONERA, o qual possibilitou a formação de 200 camponeses assentados da reforma agrária dos Estados de Roraima e Amazonas, no período de 2004 a 2008. Este projeto proporcionou um envolvimento prático e também possibilitou

¹ Para José Graziano da Silva (2001), a questão agrária é o conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento da agropecuária capitalista no campo o que envolve também as disputas pela posse da terra entre capitalistas camponeses. Portanto, a questão agrária está diretamente ligada ao modo como o capitalismo se movimenta no campo.

compreender a diferença entre a Educação Rural vivida e a Educação do Campo que ora participava na condição de coordenador local do projeto.

Ao longo desse percurso laboral e formativo, foi possível perceber as contradições da sociedade sob o modo de produção capitalista, onde as diferenças entre o rural e o urbano eram muito maiores e mais complexas do que os conteúdos escolares e os discursos políticos davam conta. A compreensão de que as teorias devem ser acompanhadas da práxis levou-nos ao contato com acampados da reforma agrária em 2007, o que resultou no trabalho de conclusão de curso (monografia) apresentado em 2008, intitulado “*A trajetória de luta pela terra dos trabalhadores rurais do Projeto de Assentamento Ajaraní: do acompanhamento ao assentamento*”.

A preocupação em não perder o contato com as questões relacionadas ao campo levou-nos em 2009, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como discente do Curso de Licenciatura em Sociologia, optar por investigar sobre o tema, tanto no estágio quanto no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que resultou no trabalho intitulado de: “*A Escola Agrícola no Brasil e a prática de ensino de Sociologia no curso de Técnico Agrícola*”. Esse trabalho proporcionou conhecer quem eram os estudantes daquele curso, de onde vinham, por que estavam ali, o que esperavam com aquela formação, como viam a disciplina de Sociologia em sua formação e como essa poderia se articular com sua vida e trabalho cotidiano.

Em 2010, tivemos a oportunidade de participar do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária, no Projovem Campo Saberes da Terra, uma parceria do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com a UEA, o que também oportunizou novamente o contato com a Educação do Campo.

A trajetória vivida proporcionou perceber que como ciências humanas, a educação já se fazia e se faz presente no campo há muito tempo, por meio do saber tradicional transmitido oralmente e do trabalho que para o camponês se mistura com o seu ser e com a natureza. Mas, com o surgimento da educação formal, a ideologia dominante embutida nos conteúdos e nas práticas educativas só permitia a reprodução de um sistema estranho às populações camponesas, não admitindo, assim, que esses se reconheçam no processo educativo formal, mas, entendemos que o princípio da contradição possibilita o efeito oposto. Portanto, tratar sobre a Educação do Campo não é de todo estranho, visto ser o campo parte da totalidade, ocupando não só como espaço vivido, mas constituído no imaginário e, acima de tudo, vivenciando.

Neste sentido, é que nasce a preocupação com este segmento da sociedade. Os camponeses por vários séculos foram negligenciados pelo Estado, seja pela atenção precária de serviços públicos básicos prestados a essa população (saúde, educação etc.), seja em relação às mudanças no mundo do trabalho, com o avanço das técnicas e da maquinaria que expandiram-se para o campo, forçando o êxodo rural e, conseqüentemente, transformando milhares de camponeses em favelados na periferia das grandes cidades. A parcela de trabalhadores e trabalhadoras que permanece no campo convivem com a pressão dos capitalistas agrários, que visam apropriar-se de suas terras, como também explorar sua mão de obra sem que possam entender estas transformações.

Atualmente presencia-se um momento de intenso debate encabeçado pelos Movimentos Sociais do Campo acerca de seus direitos fundamentais e das responsabilidades sociais do Estado Democrático para com esse segmento de trabalhadores (as) quanto às Políticas Públicas. No bojo das discussões primárias para os camponeses está, sem dúvida, a Reforma Agrária², condição indispensável para que se vislumbre o respeito aos preceitos contidos em nossa Constituição Republicana. Porém, também vem ganhando significação relevante, entre as pautas reivindicadas, a Educação do Campo como uma bandeira emancipatória fundamental nesse contexto da luta dos trabalhadores por seus direitos, nos embates com a classe dominante.

Trata-se de uma questão relevante, pois a Educação do Campo busca superar essa lógica educativa que, ao longo dos tempos, vem induzindo as massas dos trabalhadores a uma formação escolar alienante, por reproduzir a conexão do sistema capitalista que desconhece a dimensão da alteridade, da realidade dos sujeitos do campo, na lógica camponesa. Assim, consideramos necessário compreender essas contradições embutidas na educação do sistema educacional brasileiro, e investigar a concepção proposta pelos movimentos sociais para uma práxis que ajude na superação desta relação desigual.

A Educação de que falamos aqui, faz referência aos sujeitos que vivem no campo (assentados, índios, colonos, seringueiros, quilombolas e outros), que possuem sonhos, necessidades, de realidades diferentes do apresentado no discurso hegemônico, são homens, mulheres, jovens e crianças que há muitos anos buscam seus direitos. Através dos movimentos sociais camponeses esses sujeitos lutam pela posse da terra, condição primeira para a busca dos demais direitos (educação do campo, financiamento das atividades

² De acordo com Veiga (1998), reforma agrária é geralmente entendida como uma ação deliberada do Estado na promoção mais equitativa da terra, a partir da mudança na sua estrutura. No entanto ela é sempre resultado das pressões sociais e seu alcance esta diretamente ligada à correlação de força das partes em disputa.

agropecuárias, estradas para o escoamento da produção e para assegurar o direito de ir e vir), ou seja, buscam a nova inclusão social ou a antiga cidadania.

A realidade que observamos no cotidiano do campo na perspectiva dos (as) trabalhadores e trabalhadoras rurais, sem-terra, posseiros entre outros camponeses amazônicos são pessoas que geralmente vivem à margem da sociedade e da proteção do Estado, os serviços essenciais pouco ou quase nunca chegam a eles e, quando chegam, é de modo precário. A carência de bens e serviços leva a separações dolorosas das famílias, pois, ao atingirem certa idade, deixam o mundo rural com destino ao mundo urbano, alimentando o êxodo rural em função das questões já citadas. Eles vão em busca principalmente da educação formal e de trabalho, no intuito de garantir melhores condições de vida aos seus familiares, no entanto, a maioria não retorna ao seu local de origem.

Outra questão importante é que não estamos falando de uma população pequena. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2004), são mais de 30 milhões de brasileiros vivendo no campo e que se encontra em franca desvantagem em relação aos recursos financeiros e a prestação de serviços essenciais (saúde, educação, segurança etc.). A Pesquisa informa também que nas Regiões Nordeste e Norte mais de um quarto da população vive do extrativismo, da pesca, da agricultura, da criação de pequenos animais, e, em relação à dimensão sociocultural, como o nível de instrução entre outras variáveis, indicam a desigualdade existente.

A PNAD (2004) mostra também que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive no campo, é de 4 (quatro) anos, o que corresponde a quase a metade da estimada para a população urbana, que é de 7 (sete) anos e três meses anos, ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa disparidade. Diante do quadro da desigualdade, o problema do analfabetismo é outro aspecto presente junto às populações camponesas. Segundo os mesmos dados, é possível visualizar que 29,8% da população adulta do meio rural são analfabetas, enquanto no urbano essa taxa é de 8,7%.

De acordo com o documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2007, denominado de panorama da Educação do Campo, essa realidade é bastante comum nas áreas rurais, o quadro histórico de desigualdade social e econômico mostra que dos 86.129 estabelecimentos de ensino rurais, 50.176 (37,4%) são exclusivamente multisseriadas, e na maioria das vezes com professores unidocentes pouco qualificados e mal remunerados.

É no contexto desse quadro que esta dissertação, durante o processo investigativo, propôs pesquisar as teorias das Políticas Públicas voltadas à Educação do Campo, seus desdobramentos no Estado do Amazonas e Roraima, por meio do convênio da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA). Assim, trabalhamos com o seguinte tema: A Política de Educação do Campo do PRONERA, no convênio UEA/PRONERA/INCRA (2004/2008), atendeu as Diretrizes Nacionais da Educação da política do Governo Federal e das reivindicações dos Movimentos Sociais camponeses?

Para responder ao problema optamos em desmembrar em 2 (duas) perguntas, que nortearão o trabalho: 1) Como se deu a trajetória das Políticas Públicas e os Movimentos Sociais por uma Educação do Campo?; e 2) O convênio UEA/PRONERA/INCRA nos Estados de Roraima e Amazonas (2004/2008) atendeu as expectativas das políticas públicas da Educação do Campo? Estas questões possibilitaram o entendimento do processo de construção e a consolidação de uma Política Pública, como também em que medida essas Políticas atingem os propósitos dos Movimentos Sociais do Campo.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a política de Educação do Campo do PRONERA, de modo a contextualizar como se deu essa política e seus desdobramentos nos Estados do Amazonas e de Roraima, durante a execução do convênio UEA/ INCRA/ PRONERA (2004-2008), tendo como balizador as políticas públicas do campo enquanto leis, as diretrizes do Governo Federal para este segmento e as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo.

Ao longo da pesquisa tivemos os seguintes objetivos específicos: 1) Conhecer a trajetória das políticas públicas e os movimentos sociais por uma Educação do Campo; e 2) Avaliar o convênio UEA/ INCRA/ PRONERA nos Estados de Roraima e Amazonas (2004/2008), enquanto política pública da Educação do Campo evidenciando a relação entre as diretrizes do Governo Federal para este segmento e as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo.

Entretanto, para avançar na investigação durante os 2 (dois) anos de estudo, utilizamos os procedimentos metodológicos que permitissem a articulação entre a Educação do Campo, Políticas Públicas e Movimentos Sociais, dentro do enfoque teórico-epistemológico adotado. Para Guedin & Franco (2011), a metodologia não consiste em um rol de procedimentos a seguir, como se fosse uma espécie de manual de ações do pesquisador,

que acabam engessando a necessária criatividade de todo trabalho intelectual. Por outro lado, o papel da metodologia não significa o abandono de critérios de rigor, mas a opção por atitudes, posições e procedimentos coerentes com a teoria adotada.

Durante a pesquisa utilizamos estudos: bibliográfico, documental para atender os objetivos propostos no processo. Assim, no primeiro momento iniciamos o processo de investigação do primeiro objetivo específico, trabalhamos a revisão bibliográfica pautada pela discussão supracitada, uma vez que, tal procedimento possibilitou buscar as contribuições de vários autores sobre a temática em estudo.

O segundo momento da pesquisa deu-se por meio da análise dos documentos e entrevistas semi estruturadas a fim de responder ao segundo objetivo específico. Pois, conforme assevera Gil (2007, p.45), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, a diferença essencial entre elas está na natureza das fontes, ela se vale de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Esse processo é importante porque proporciona conhecer os documentos oficiais, os pareceres, as leis e as resoluções que explicitam orientações sobre o objeto de estudo, além do aprofundamento sobre a temática dentro dos aspectos legais que orientam a Educação do Campo, por meio de Políticas Públicas para o este segmento.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. Uma vez que as informações que deles trazem podem extrair e resgatar questões que possibilitam ampliar o entendimento de objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Proporcionando

[...] uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente. No último caso, no entanto, cabe admitir que a falta de distância tenha algumas implicações na tarefa do pesquisador, mas vale como desafio. O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma de organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. [...] (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 09).

Nesta dimensão, a pesquisa se deu no primeiro momento na busca dos documentos nas instituições: Escola Normal Superior – UEA, Federação dos Trabalhadores da Agricultura

do Estado do Amazonas e Roraima, INCRA/AM/RR. Os documentos que consideramos fundamentais para a pesquisa foram: 9 (nove) relatórios do convênio, Plano de Trabalho do convênio, ofícios, Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Superior, cartilhas dos Movimentos Sociais, documentos, cartas, resoluções etc. Proporcionando a interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que foram produzidos pelos sujeitos envolvidos, revelando o seu modo de ser, viver e compreender um fato social.

A pesquisa sucedeu-se numa abordagem qualitativa, uma vez que ela trabalha com interpretações das realidades sociais, para Minayo (1994), essa abordagem não se preocupa com generalização e sim com aprofundamento, buscando compreender o grupo social, a organização, a instituição, a política ou a representação. Assim,

Seu critério portanto não é numérico. Podemos considerar que uma amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões. Portanto propomos alguns critérios básicos para a amostragem: (a) definir claramente o grupo social mais relevante para as entrevistas e para a observação; (b) não se esgotar enquanto não delinear o quadro empírico da pesquisa; (c) embora desenhada inicialmente como possibilidade, prever um processo de inclusão progressiva encaminhada pelas descobertas do campo e seu confronto com a teoria; (d) prever uma triangulação. Isto é, em lugar de se restringir a apenas uma fonte dos dados, multiplicar as tentativas de abordagem.

[...] a amostragem qualitativa: (a) privilegia os sujeitos sociais que os atributos que o investigador pretende conhecer; (b) considera-os em número suficiente para permitir uma certa reincidência da informações, porém não despreza informações ímpares cujo potencial explicativo tem que ser levado em conta; (c) entende que na sua homogeneidade fundamental relativa aos atributos, o conjunto de informantes possa ser diversificado para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças; (d) esforça-se para que a escolha do *locus* e do grupo de observação e informação contenham o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa (MINAYO, 1994. 102).

Assim a pesquisa pautou-se na interpretação por meio dos documentos e de entrevistas na perspectiva da abordagem qualitativa, tendo em seu foco o que o convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004-2008), em seu contexto histórico, social e político se deu e o que os sujeitos envolvidos das instituições tratavam naquele momento, quais suas expectativas com relação ao projeto.

De posse dos dados coletados fizemos a triangulação entre as teorias, documentos e os conteúdos considerados essenciais para analisar as categorias de análise: Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Educação do Campo. Conforme figura 1:

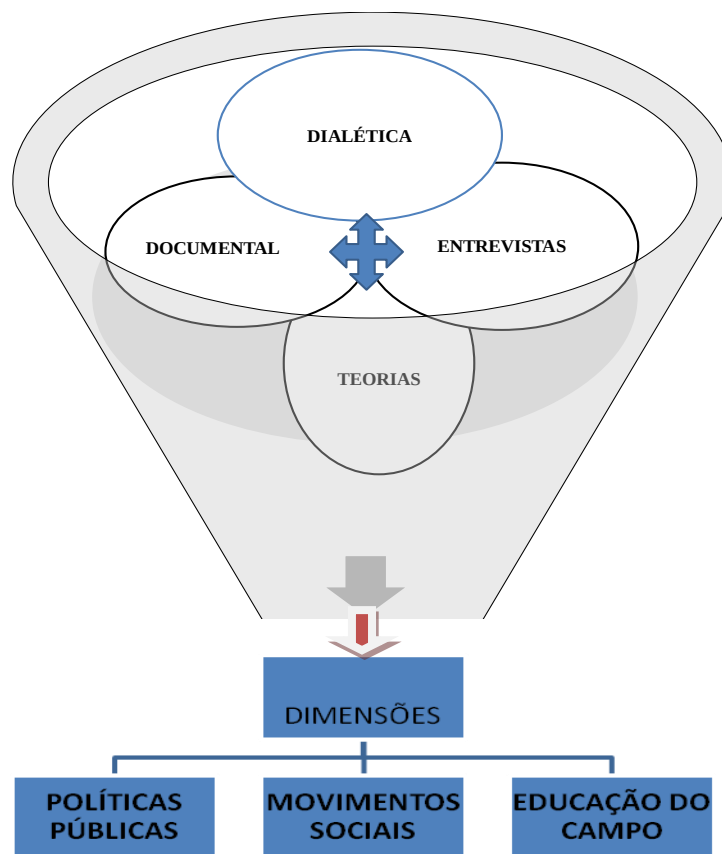


Figura I: Desenho da Pesquisa

No entanto, para chegar à produção final da dissertação fizemos a relação entre os estudos bibliográficos, os documentos e os sujeitos envolvidos, uma vez que as Políticas da Educação do Campo não podem ser analisadas isoladamente. Nesta dimensão buscamos as categorias do método dialético-histórico que são: Reprodução, Contradição e Totalidade das categorias, na tentativa de se chegar à essência do problema.

De acordo com Cury (2000, p. 13) o método permite:

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar, tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do status quo, como a que propõe a realidade como um dado estático. [...] A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalismo.

Corroborando com a escolha desse método Behing (2010, p. 37), diz que

[...] o método crítico-dialético traz uma solução complexa e inovadora do ponto de vista da relação sujeito-objeto: uma perspectiva que foge ao empirismo positivista e funcionalista e ao idealismo culturalista. [...]. O método, na perspectiva marxiana, não se confunde com técnicas ou regras intelectivas.

De acordo com Ghedin e Franco (2011, p. 119), a concepção dialética na pesquisa educacional “abre grandes perspectivas para o estudo dos fenômenos educativos em toda sua complexidade, embora apresente aos pesquisadores o desafio de saber realizar pesquisas de cunho dialético”.

Cury (2000, p. 21) afirma que as categorias não são um fim por si só, “[...] elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta [...]”, e ganham importância quanto ao contexto, pois ele possibilita que as categorias não se isolem, e interajam com a realidade em movimento. Portanto, “A dialética reprodução-contradição-totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais” (CURY 2000, p. 41).

Diante do exposto organizamos a Dissertação em: Introdução; Capítulo I que denominamos de: *A Trajetória das Políticas Públicas e dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo*; Capítulo II - *O convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004 a 2008) e seus desdobramentos enquanto Política da Educação do Campo em Roraima e Amazonas*; Conclusão; e Referencial.

No Capítulo I, buscamos conhecer as concepções teóricas existentes na Educação do Campo, aprofundando as três categorias de análise: Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Educação do Campo. Iniciamos tratando das Políticas Públicas, seu conceito e tipologias, depois abordamos as Políticas Públicas para o Campo no Brasil situando o contexto econômico e social, posteriormente focamos nas Políticas Públicas de Educação do Campo no Brasil. Na segunda sessão centramos no estudo sobre os Movimentos Sociais, campo espaço de luta, o campo na Amazônia, a luta pela educação a partir da luta da terra, a educação em disputa e o papel do Movimento Social do campo. No terceiro subtópico discutimos sobre as concepções de Educação Rural, Educação Popular e Educação do Campo, abordamos a Educação do Campo na Amazônia, realidades e possibilidades, nesta direção tratamos sobre os saberes amazônicos, e refletimos sobre a educação na Amazônia, como promotora da conscientização.

No Capítulo II, avaliamos como foi trabalhado as Políticas Públicas de Educação do Campo do PRONERA ensino superior nos Estados do Amazonas e Roraima nos anos de 2004 a 2008. Optamos em caracterizar as instituições envolvidas (UEA, INCRA, PRONERA) no processo, uma vez que entendemos que isto proporcionará um olhar mais amplo do todo. Contextualizamos o momento político do convênio, ressaltamos os objetivos, o curso oferecido, os critérios de seleção, o perfil socioeconômico dos acadêmicos, os sujeitos

envolvidos e suas expectativas, as marcas do convênio, a política de formação de professores e professoras do campo. Também tratamos sobre os movimentos sociais do campo e a consolidação da política de educação do campo neste processo do convênio, ações para a concretização do convênio.

Na conclusão entendemos que o estudo da temática é importante para o aperfeiçoamento das Políticas Públicas e que isso é positivo para o nosso país, em especial para a Amazônia, uma vez que visa o aperfeiçoamento dos programas e projetos destinados às populações camponesas que em nosso entendimento, contribuirão para o processo de hominização/humanização dos sujeitos do campo rumo a um protagonismo necessário, de acordo como os Movimentos Sociais.

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*“A desvalorização do mundo humano aumenta em proporção direta
com a valorização do mundo das coisas”*

Karl Marx

Este capítulo trata dos referenciais teóricos que nortearam as reflexões sobre as categorias de análises da pesquisa “Políticas Públicas - Movimentos Sociais - Educação do Campo”. Assim iniciaremos este momento fazendo uma discussão a respeito do conceito de Política, de Políticas Públicas e de como essas Políticas chegam ao Campo. Em nossa perspectiva entendemos que não é dialético tratar sobre a Educação do Campo sem passar pela questão agrária a qual primariamente se materializa na luta pela terra, a partir do Movimento Social Organizado.

Portanto, as discussões travadas com os autores que tratam sobre as questões propostas nesse capítulo visam aprimorar nosso entendimento sobre a Educação na totalidade, na especificidade da Educação do Campo e sobre como ela acontece na Amazônia Amazonense e Roraimense, tendo como elo fundamental as Políticas Públicas de Educação no Brasil.

1.1 As Políticas Públicas

O Estado é institucionalmente o formulador e geralmente executor da política, principalmente o Estado Moderno, mas fica claro também ser a manutenção desse uma das estratégias da burguesia capitalista, que o utiliza para mediar às tensões entre as classes, a partir da implementação das Políticas Públicas e Sociais. Estas políticas geralmente apresentam um caráter compensatório e uma característica intervencionista, assim como mecanismos de controle social da classe trabalhadora que embora seja construído em um processo dialético, ou seja, a partir de suas organizações que pressionam o Estado, que por sua vez cede elaborando políticas que reproduzem ou não essas pressões.

De acordo com Dias e Matos (2012, p. 5), quando utilizamos a palavra “*Estado*” estamos nos referindo à totalidade da sociedade política, ou seja, o conjunto de pessoas e instituições que formam a sociedade juridicamente organizada sobre um determinado território. A palavra “governo” por sua vez, se refere somente à organização específica de poder ao serviço do Estado, ou seja, aqueles que gerenciam os negócios do Estado por um determinado período de tempo.

Para Behing (2010, p. 37 e 44), “Pelo ângulo político, as políticas sociais são vistas como mecanismos de cooptação e legitimação da ordem capitalista, pela via da adesão dos trabalhadores ao sistema”. Portanto:

[...] é imprescindível compreender o papel do Estado e sua relação com os interesses das classes sociais, sobretudo na condução das políticas econômicas e sociais. A autora frisa ainda que essa atenção permite visualizar para onde está voltada a maior preocupação do Estado quanto às políticas, se privilegia o econômico ou o social, “se possui autonomia nacional na definição das modalidades e abrangência” na formulação das políticas ou segue as determinações de organismos internacionais.

O estudo das Políticas Públicas surge para compreender, orientar e diagnosticar os problemas nessa área, e estas, por sua vez, são idealizadas a partir dos embates entre a classe trabalhadora e o Estado, representante direto da classe dominante (burgueses³), corroborando com essa reflexão, Shiroma (2007, p.8) nos diz que:

[...] como o estado não se define por estar a disposição de uma ou de outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são materializadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. Capacidade que burocratas contemporâneos têm por hábito chamar “governança”.

Segundo Secchi (2010), os fundamentos das Políticas Públicas estão ancorados nas ciências políticas, sociologia e economia. Outras ciências também dão importante contribuição como: administração pública, o direito, a psicologia, as engenharias e a teoria das organizações. O autor diz ainda que, o conhecimento produzido na área de políticas públicas vem sendo procurado pelos que lidam com essa questão, afirma que independente do setor que sofre intervenção, as políticas públicas são desenhadas em contextos institucionais e geralmente apresentam traços comuns.

³ Engels define a burguesia como “a classe dos grandes capitalistas que, em todos os países desenvolvidos, detém a propriedade dos meios de produção” (BOTTOMORE, 1988. Dicionário do Pensamento Marxista).

Assim, Políticas Públicas são diretrizes elaboradas para o enfrentamento ou resolução de um problema que afeta uma quantidade expressiva de pessoas e a política surge como resposta do poder público a estas demandas (SECCHI, 2010). Nesse caso, usamos o termo pública, porque vem do aparato estatal. O autor informa a existência de outra abordagem a qual denomina de multicêntrica⁴, que assim como os atores estatais, admite também a participação das organizações privadas e as organizações não governamentais (ONGs). O autor salienta ainda ser inegável que o Estado se destaca em relação aos outros atores quanto às Políticas Públicas, por várias razões como:

- 1) As políticas públicas são uma das razões centrais da existência do Estado moderno;
- 2) O Estado detém o uso da força legítima o que lhe confere superioridade objetiva junto aos demais atores;
- 3) Por controlar grandes somas de recursos, consegue elaborar políticas mais robustas temporal e espacialmente.

Secchi (2010) informa ainda a existência de um subgrupo das Políticas Públicas, as chamadas políticas governamentais, que emanam dos outros poderes: Legislativo, Judiciário e Executivo. Diz ainda que a essência conceitual de políticas públicas é o problema público, portanto o que a torna pública para o autor é a intencionalidade em dar respostas aos problemas públicos, o objetivo público e não a personalidade jurídica estatal ou não (SACCHI, 2010).

É a partir do tipo e do conteúdo de uma política pública que se determinará a relevância ou não do estudo de tal política, com seus atores, estilos e instituições. Portanto, os efeitos objetivos das políticas podem ser analisados a partir dos critérios tipológicos de análise dos impactos esperados ou alcançados, como:

- 1) Tipologia de Lowi; 2) Tipologia de Wilson⁵; 3) Tipologia de Gormley⁶; 4) Tipologia de Gustafsson⁷; 5) Tipologia de Bozeman e Pandey⁸.

⁴ A abordagem multicêntrica se caracteriza pela produção dos dados em diferentes locais, com um grande número de pesquisadores envolvidos na coleta de material, os dados são inseridos em um sistema e analisados por diferentes pesquisadores, muito utilizado na área de saúde. http://queensu.academia.edu/udoschuklenk/Papers/76464/Questoes_eticas_na_pesquisa_internacional_e_em_estudos_multicentricos) acessado em 20/09/ 2011.

⁵ De acordo com Secchi (2010, p. 19), James Quinn Wilson formulou sua tipologia adotando o critério da distribuição dos custos e benefícios da política pública na sociedade.

⁶ De acordo com Secchi (2010, p. 19), James Quinn Wilson formulou sua tipologia adotando o critério da distribuição dos custos e benefícios da política pública na sociedade.

⁷ De acordo com Secchi (2010, p. 21), a tipologia de Gustafsson tem como critério de distinção o conhecimento e a intenção e se a política é real ou simbólica.

A tipologia de Theodor J. Lowi contempla quatro tipos de políticas públicas, a saber: regulatórias, distributivas, redistributiva e constitutivas, assim definidas:

- 1- Políticas regulatórias estabelecem padrões de comportamento, serviços ou produtos para atores públicos e privados, tais políticas se desenvolvem dentro de uma dinâmica pluralista, em que a capacidade de aprovação ou não de políticas desse gênero é proporcional à relação de forças dos atores e interesses presentes na sociedade.
- 2- Políticas distributivas desenvolvem-se em uma arena menos conflituosa, visto ser a coletividade que arca com os custos que se materializam em subsídios, gratuidades de taxas para certos usuários de serviços públicos, incentivos ou renúncias fiscais, a dificuldade no desenho desse tipo de política e a delimitação do grupo a ser beneficiado. Esse tipo de política se desenvolve em arenas onde predomina a barganha, como a emenda parlamentar ao orçamento da União o toma lá da cá;
- 3- Políticas redistributiva: é um tipo de política conflituosa, elas não recebem esse rótulo pelo resultado redistributivo efetivo (renda, propriedade etc.), mas sim pela expectativa de contraposição de interesses antagônicos. A dinâmica predominante nesse caso é o elitismo, onde se formam dois lados, um que demanda a efetivação da política e a outra que luta para que seja descartada por ex: reforma agrária, políticas de benefícios sociais e as cotas raciais para as universidades; e
- 4- Políticas constitutivas: são as políticas que definem as competências, jurisdições, regras da disputa política e eleitorais, da elaboração de políticas públicas. Ou seja, “são as regras sobre o poder e regras sobre as regras”. Essas políticas provocam conflitos entre os entes e os atores diretamente interessados, pois tem a capacidade de alterar o equilíbrio do poder existente. Os eleitores, os usuários das políticas públicas, o cidadão comum raramente se interessa por esse tipo de política, já que não tratam de prestação de serviços ou de ações concretas do governo (SECCHI, 2010. p.17).

É importante lembrar que as fronteiras das políticas do tipo Lowi não são facilmente visualizáveis. As políticas públicas geralmente agregam dois ou mais tipos de política, por exemplo, as políticas de contratação e regulação trabalhista, que possuem elementos regulatórios e redistributivos.

Já para Dias e Matos (2012, p. 17), as políticas públicas podem ser de diferentes tipos, como:

1. Política social: saúde, educação, habitação, previdência social;
2. Política macroeconômica: fiscal, monetária, cambial, industrial;
3. Política administrativa: democracia, descentralização, participação social; e
4. Política específica ou setorial: meio ambiente, cultura, agrária, direitos humanos etc.

Ainda segundo Dias e Matos (2012, p. 19),

As políticas podem ainda ser divididas pelo alcance de suas ações em focalizadas e universais. São denominadas focalizadas aquelas que se destinam a um público específico, ou a alguma condição específica: os destinatários são definidos pelo

⁸ De acordo com Secchi (2010), essa tipologia distingue as políticas de acordo com seus conteúdos distinguindo os conteúdos técnicos e os políticos.

nível de necessidade, de pobreza ou risco, são exemplos o Bolsa Família, Programa de Alfabetização de Adultos, de Assistência ao Menor entre outros. E universalistas as que se destinam a todos indistintamente, sem definir o grupo destinatário. Como exemplo temos as políticas de saúde, de educação, de assistência social etc.

1.1.2 Políticas Públicas para o campo no Brasil

De acordo com Casassus (2001, p. 9), se examinarmos:

[...] os planos nacionais de política, pode-se notar, por um lado, que no geral eles não estão formulados em termos de políticas públicas e, por outro lado, que não existe uma maneira uniforme de pleiteá-los. Alguns postulam programas, outros, metas, outros, medidas e outros princípios gerais. Essa disparidade apresenta dois problemas. Um deles é que não é possível equiparar as políticas nacionais em um nível mais geral. Outro é que, mesmo no caso em que as formulações expressem metas, os planos expressam idéias importantes e louváveis, como, por exemplo, “gerar condutas cívicas”, mas que na prática são muito difíceis de serem avaliadas.

Segundo Wanderley (1997, p. 100), no Brasil a ausência de poder público no meio rural pode ser comprovada pela carência de bens e serviços nesses locais, tidos como distantes e atrasados onde, “em consequência, o rural está sempre referido à cidade como sua periferia espacial precária, dela dependendo política, econômica e socialmente”. O agravante é que no caso do Amazonas, a maioria dos municípios que abrigam as comunidades rurais encontram-se tão distantes que não chegam nem a ser periferias. É bom lembrar também que a maioria desses municípios não se encaixam nem no padrão de cidades. Para Vendramini (2007, p. 126), “Assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização e informalização do trabalho e a carência de políticas públicas”.

O Brasil e, em particular a Amazônia em função da dimensão territorial, das especificidades, características populacionais e potenciais econômicos de cada região, conservam um componente de “igualdade”, que é o modo capitalista de exploração das comunidades tradicionais e dos recursos naturais locais aos quais essas populações estão diretamente ligadas. E a forma de cada uma responder aos efeitos da globalização e da competição capitalista, apontando para o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas a qual leva a uma disputa federativa, expondo assim os equívocos das políticas públicas e do modo padronizado e homogeneizante de tratar as questões sociais.

De acordo com Cury (2000, p. 16), o sentido da homogeneização é:

[...] ocultar a divisão de classes, para que o projeto da classe dominante seja tomado como projeto da sociedade em geral. Portanto, a homogeneidade do discurso

pedagógico na sociedade capitalista pretende contrariar e, nesse movimento, falsear o movimento do real.

É o que podemos constatar com relação às políticas, programas e projetos de Educação do Campo em funcionamento na Amazônia, que são filosoficamente bem estruturados e, para quem desconhece as realidades amazônicas, chega a pensar ser esse “o Projeto”. No entanto, assim que se encontram com a realidade local logo mostram sua fragilidade, uma vez que foram pensados em sua maioria por técnicos sem a vivência e o trabalho no e do campo amazônico e, principalmente, baseados em realidades distantes e distintas das regiões sul, sudeste do país.

Para Molina (2004, p. 64), é fundamental que as políticas tenham a visão da totalidade do meio rural, pois a questão agrária,

[...] não envolve apenas aspectos agrônômicos, econômicos, sociais, políticos, culturais ou ambientais. Estes aspectos estão todos relacionados e decorrem de uma característica básica da estrutura fundiária do Brasil: a concentração da propriedade no pólo superior da pirâmide dos proprietários, que provoca extrema fragmentação dos níveis inferiores; e a existência de uma grande população rural destituída de terra.

Por isso, é importante atentar para a redução da população rural próximas aos grandes centros urbanos industrializados e o seu deslocamento para as periferias, como também para a Amazônia, acirrando ainda mais os conflitos agrários e, conseqüentemente, aumentando a pressão sobre as populações tradicionais e sobre os recursos naturais. É importante salientar também que a expansão da fronteira agropecuária se dá, também, em função da crise da falta de emprego nas grandes cidades ocasionadas, por um lado, pelas mudanças do mundo do trabalho e, por outro, pela expansão capitalista no campo.

Ainda segundo Molina (2004, p. 65 e 66), a estratégia de desenvolvimento rural do país espelhado em modelos urbanos, baseados principalmente no incentivo à modernização da grande propriedade, sem a democratização do acesso à terra, o que provocou ainda mais a precarização do trabalho no campo. Nos dizeres da referida autora:

É preciso estar atento ao fato de que este modelo de desenvolvimento, implementado no Brasil foi responsável por um dos maiores êxodos rurais do mundo: 28 milhões de pessoas deixaram o campo entre 1960 e 1980. [...] No debate sobre o caráter da Reforma Agrária nos anos 90 foi majoritária a idéia de que esta política pública não era mais necessária do ponto de vista do desenvolvimento econômico do país. Por essa concepção, grandes produtores respondem às demandas do mercado nesta etapa, é caro capitalizar e tornar competitivos os pequenos agricultores beneficiários da reforma agrária. [...]. A leitura de que do ponto de vista econômico a Reforma Agrária não é mais necessária separa a questão fundiária da questão da produção e do abastecimento, ou seja, da “questão agrícola” (idem, ibidem).

Para minimizar o dito “êxodo rural”⁹, os governos a partir dos anos 90 do século XX, lançaram mão de programas e projetos que estão no bojo das políticas para o Brasil rural que vão desde: financiamentos e fomento à agropecuária (sementes, fertilizantes, ferramentas, máquinas e implementos agrícolas), créditos agrícolas (PRONAF¹⁰, FNO¹¹), até o perdão das dívidas dos agricultores. No entanto, as maiores partes desses benefícios ficam com os grandes produtores, que bem organizados e representados nas esferas políticas, conseguem usufruir confortavelmente desses benefícios.

As políticas públicas e os projetos regionais geralmente vem no sentido de alavancar o desenvolvimento, ou tirar determinadas regiões ou países do subdesenvolvimento. Mas como dizia Josué de Castro (2007), o subdesenvolvimento não é, como muitos creem, inexistência de desenvolvimento, e sim, o produto ou subproduto do desenvolvimento, que é também gerado pela má utilização dos recursos naturais e humanos, dificultando o crescimento socioeconômico das populações locais, o que em última instância impede a prestação adequada de serviços públicos.

É bem provável que a inexistência de políticas de desenvolvimento nacional se dê em função do histórico atrelamento do país aos ditames internacionais, com a priorização do mercado externo quanto ao fornecimento de matéria prima bruta e produtos agropecuários, aliado à fraca integração nacional pela infraestrutura precária e aos privilégios dos Estados do Sudeste e do Sul, impedindo as demais Regiões principalmente Nordeste e Norte, de receber a mesma atenção dada aos outros entes, o que significaria teoricamente melhor atendimento às populações carentes e uma melhor distribuição dos serviços e formulação de políticas públicas adequadas às diferentes realidades regionais.

Segundo Dias (2012, p. 26), muitas vezes independentemente da ação dos governos nacionais, as unidades federativas ainda apresentam muitas dificuldades inerentes a baixa capacidade técnica e administrativa, “o que possibilita o surgimento de distorções, principalmente aquelas relacionadas a falta de transparência no manuseio dos recursos e à

⁹ Entendemos que o que ocorre no campo é a expulsão dos trabalhadores.

¹⁰ O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) destina-se ao apoio financeiro das atividades agropecuárias e não agropecuárias exploradas mediante emprego direto da força de trabalho do produtor rural e de sua família. Entende-se por atividades não agropecuárias os serviços relacionados com turismo rural, produção artesanal, agronegócio familiar e outras prestações de serviços no meio rural, que sejam compatíveis com a natureza da exploração rural e com o melhor emprego da mão de obra familiar. http://www.bcb.gov.br/pre/bc_atende/port/PRONAF.asp.

¹¹¹ Fundo Constitucional de Financiamento do Norte - FNO, a través da *Lei nº 7.827*, de 27.09.89, alterada pela *Lei nº 9.126*, de 10.11.95, tendo como objetivo contribuir para a promoção do desenvolvimento econômico e social da Região, através de programas de financiamento aos setores produtivos privados. <http://www.basa.com.br/bancoamazonia2/fno.asp>.

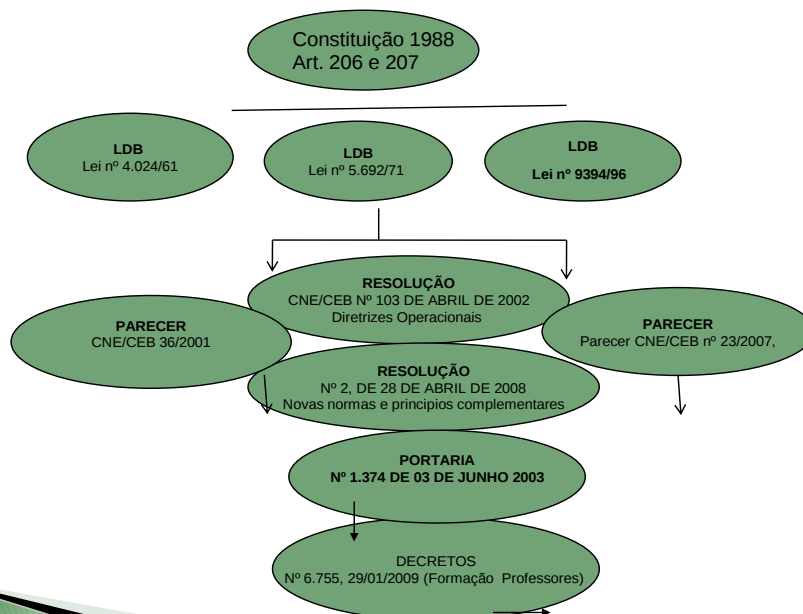
ausência da participação da sociedade em todo o ciclo no qual se processa o acesso aos recursos” [...]

1.1.3 Políticas Públicas de Educação do Campo no Brasil

A educação e os avanços nas Políticas Educacionais enquanto direito vem ganhando cada vez mais força e, isso pode ser comprovado, a partir do arcabouço jurídico constituído como resultado das lutas tanto Políticas quanto ideológicas no interior do Estado. Todavia, o direito à educação está estabelecido em uma sociedade em disputa e, considerando que a educação é uma construção sócio-histórica, assim como o direito, é impossível pensar a educação fora da luta de classe no interior da sociedade com mediação do Estado. É por isso que, a partir do ordenamento jurídico forjado no bojo das lutas por direitos, é que vem se consolidando a Educação do Campo, como pode ser visualizado no organograma explicitado na figura II.

Figura II

ORDENAMENTO JURÍDICO EDUCAÇÃO DO CAMPO



Fonte: FUNDAMENTOS JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: rascunhos e achados de pesquisa.
Erenildo João Carlos - Dafiana do Socorro Soares Vicente.

O reconhecimento do direito dos camponeses a uma Educação do Campo é reforçado a cada dispositivo legal que surge e está vinculado ao desenvolvimento, no seio da sociedade, de uma consciência da luta por uma democracia real. Nesse sentido, Cury (2002) destaca que várias foram as iniciativas no sentido de garantir o acesso à educação a um número cada vez maior de pessoas e destaca o “art. XXVI da Declaração dos Direitos do Homem, de 1948”, a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. O autor destaca também “o documento de Jomtien, que abrange os países mais populosos do mundo. São inegáveis os esforços levados adiante pela Unesco no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países” (CURY, 2002, p. 246).

De acordo com Vendramini (2007, p. 123), é necessário compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas vindas das boas intenções do Estado, “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 de ausência de condições materiais de sobrevivência para todos”.

Para Molina (2004, p. 76),

A Educação do Campo constitui, a nosso ver, um novo paradigma para elaboração das políticas públicas, que necessariamente traz em seu bojo a reflexão simultânea sobre diferentes campos científicos: a Educação, a Sociologia, a Economia, a Agronomia, a Política, a História, a Filosofia. É por isso que acreditamos que a Educação do Campo se constitui numa área transdisciplinar, e se afirma como um novo campo de produção do conhecimento.

Segundo Caldart (2004), o termo campo aplicado à educação nasce das discussões do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, promovido pelo: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Universidade de Brasília – (UNB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) entre outros. Estas instituições buscavam um entendimento nacional sobre a educação dos sujeitos do campo, uma educação que levasse em conta as especificidades do meio rural, onde o meio ambiente e o trabalho jamais podem ser tratados em separado.

O desdobramento do I ENERA de acordo com Andrade e Di Pierro (2004, p. 37), na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

[...] o Pronera foi criado oficialmente em abril de 1998, como resultado de um processo de articulação alavancada especialmente pelos movimentos sociais do

campo, com o propósito de inserir na agenda pública a discussão sobre uma política de direito constitucional dos povos do campo a uma educação de qualidade.

Ainda segundo Andrade e Di Pierro (2004, p. 40), o público do programa é bastante heterogêneo, variando de acordo com o curso frequentado.

Os educandos dos cursos de Educação de Jovens e adultos (EJA) são pessoa com mais de 30 anos, com maioria concentrada entre 40 e 49 anos de idade. Portanto podem ser considerados como analfabetos funcionais. Os alunos do Ensino Médio, concentram-se majoritariamente na faixa etária entre 15 e 24 anos. Já os estudantes dos cursos superiores distribuem-se entre 20 e 40 anos.

Para Molina (2004, p. 70), as mudanças necessárias no modelo de desenvolvimento vigente no meio rural,

[...] requer a reorientação das políticas públicas, com a readequação da importância do campo na elaboração de políticas macroeconômicas. Nesta estratégia, a Reforma Agrária ocupa papel nuclear, porque seria o instrumento para estimular e desencadear o processo de aumento e geração de renda à imensa parcela da população brasileira que está à margem do processo de globalização.

O dispositivo legal que trata da disponibilização de Educação Básica para as populações do campo é encontrado na Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 28 fala da:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

Essa conquista se deu a partir da organização dos Movimentos Sociais só então, algumas políticas públicas começam a ser formuladas e implementadas, normatizando a Educação a ser desenvolvida no meio rural. A materialização das reivindicações dos movimentos sociais surge com o PRONERA, implantado em 1998, portanto, como a primeira política pública federal surgida na forma de um programa.

Para Ribeiro (2009), a educação rural que tem sido oferecida aos sujeitos que vivem do trabalho com e da terra os tem anulado historicamente. Em contrapartida, estes sujeitos coletivamente têm obtido conquistas significativas principalmente na Educação do Campo. A autora ressalta:

Dessas conquistas ressaltamos as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo* e o *Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária* (PRONERA), este vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma

Agrária (INCRA) e não ao Ministério da Educação (MEC). Todavia, se de um lado, as *Diretrizes* e o PRONERA, conquistados em mobilizações, marchas e conferências de educação do campo, estão registrados em leis, de outro, muitos obstáculos se colocam para que sejam postos em prática (RIBEIRO, 2009, p.15).

Porém, é a partir da I Conferência Nacional de Educação do Campo ocorrida em 1998 que se criou objetivamente o *Movimento por uma Educação Básica do Campo*, esse momento representou uma mudança de paradigma, pois se apresentou uma alternativa ao modelo de educação vigente. Caldart (2004) diz que esse foi um momento histórico, pois, coletivamente apresentou-se um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo em uma perspectiva realmente cooperativa.

Corroborando com Arroyo (2004), Caldart (2004) Molina (2004) e Ribeiro (2009), para Silva (2009), as políticas homogeneizadoras são vigorosamente combatidas pelos movimentos sociais que exigem o respeito e a valorização das várias culturas, condição indispensável e inalienável de nossa humanidade, mas que, de acordo com que nos mostra a história, tem sido marcada pela precariedade da vida para a maioria: “Esta relação acontece nos momentos em que os governos desenvolvem estratégias para a implantação de propostas no sentido de ocultar e/ou controlar essas diferenças para que as mesmas não se tomem uma ameaça ao projeto hegemônico de sociedade”. (SILVA 2009, p. 12).

Na esteira das transformações políticas e sociais, é na II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004 que ocorre a ampliação dos debates com a adesão de novos grupos organizados, principalmente pelas universidades e pelo poder público, isso repercutiu também na concepção de educação, o que proporcionou um entendimento da necessidade de ampliação para os demais níveis: educação “básica” (infantil, fundamental e médio) e superior (graduações e pós-graduações).

A partir de então, começaram a discutir outro perfil de escola e de profissional para atuar nas escolas do campo. Nesse novo modelo, não haveria uma educação para os sujeitos do campo, e sim, uma educação com os sujeitos do campo, como reforça Molina (2004), ao afirmar que a educação do campo, como novo paradigma, está sendo construída por diversos grupos sociais e universidades, buscando romper com o modelo rural cuja referência é apenas o produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias, e não, como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura e dos saberes.

No campo educacional para Arroyo et. al (2004, p.12), “As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais”. A dualidade presente nas ações do Estado mantém campo-cidade em constante conflito, o

campo é visto sempre como celeiro, ou ainda, vazio de gente, e isso reflete na gestão, formulação e execução das políticas públicas. O pior é que a maioria das ações para quem vive no campo nasce em nível federal, e não recebem a devida atenção quando estados e municípios são chamados a executá-las.

Portanto, o que esse movimento faz é, segundo dados do Censo do IBGE (2010), representar 15,65% da população do Brasil, ou seja, aproximadamente 30 milhões de brasileiros que residem e trabalham no campo. Sob o modo de produção atual, estão em franca desvantagem principalmente econômica, carecendo de lazer, saúde, transporte, infraestrutura e fundamentalmente de Educação do Campo, e não, para o Campo. Aqueles que detêm terra, possuem seu sistema produtivo para trabalhar e só querem ter seus direitos fundamentais atendidos como manda a Constituição Federal de 1988, e não uma educação da qual nos fala Mészáros (2008, p.55),

[...] da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida.

Segundo Saviani (1988, p. 86), “Se a educação é mediação, isso significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica”. Portanto, uma atenção mais adequada é, mais do que direito, uma necessidade, dado o número expressivo de pessoas e as condições objetivas em que se encontram, principalmente quando se procura a presença do Estado (municípios, estados e governo federal), o que se encontra são ações pontuais e desconectadas das realidades locais, são as ditas ações compensatórias.

Ainda para Saviani (1988, p. 43), o compensatório em educação pode compreender uma série de ações destinadas a minimizar carências de diferentes ordens:

[...] de saúde e nutrição, familiares, emotivos, cognitivos, motoras, lingüísticas etc. tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade.

De acordo com Mészáros (2008, p. 53), felizmente muitos dos processos de aprendizagem ocorrem cotidianamente, fora do ambiente de educação formal:

Felizmente porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente na primeira infância, do nosso primeiro

encontro coma a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais de nossos dias.

A fala de Saviani e Mészáros reforça nosso entendimento de que é com esse tipo de educação que as crianças, os jovens e adultos camponeses se deparam no dia a dia na educação formal, uma realidade perversa que nega a identidade do outro, impondo-lhes uma forma padrão de se relacionar com o conhecimento formal, ao passo que sua educação informal baseada no trabalho e nas relações com a natureza, forma um sujeito plenamente preparado para a vida e para o trabalho no campo.

1.2 Movimentos Sociais: O Campo espaço de lutas

Os Movimentos Sociais sejam eles urbanos ou rurais e, estejam eles fora das influências partidárias ou em sua esfera de influência, sem dúvida nenhuma ajudaram a consolidar as instituições de nossa jovem República. Para Thompson (apud MOURÃO, 2013, p. 04),

[...] Movimento Social significa ações organizadas pela Sociedade Civil em busca de conquistar objetivos específicos que podem ser de categorias, de grupos ou mesmo de classe. Segundo Boaventura de Souza Santos (1999, p. 257), Movimento Social é caracterizado como «um setor significativo da população que desenvolve e define interesses incompatíveis com a ordem social e política existente e que os persegue por vias não institucionalizadas». Ou seja, é sempre uma força social coletiva e organizada.

No entanto, nos ateremos nesse trabalho mais ao Movimento Camponês, embora falar sobre o Movimento Social no Campo nos remeta à terra e esta, à agricultura, pecuária e extrativismo, mas reporta também ao trabalho escravo, pistolagem, grilagem, latifúndio, ou seja, relações conflituosas e de interesses de classes. Perguntamos onde entra o ser humano nesse meio? Esta é a questão possível até pensar em uma espécie de Estado Hobbesiano, em que homens predam homens, é a condição do sistema capitalista, que se apropria do campo tornando seu antigo habitante cativo. Contudo, é também espaço de resistência e luta dos camponeses por seu local de vida, trabalho, reprodução social e identitária.

Para Gramsci (1984, p. 12), “pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamos de todos elementos sociais que partilham de um modo de pensar e agir”. E isso reforça a identidade política dos camponeses que se organiza contra a hegemonia da sociedade organizada sob o modo de produção capitalista.

A identidade camponesa reflete a diversidade social, dos sujeitos marcada pelas contradições sociais da sociedade de classe que de acordo com Ribeiro (2009, p. 02), visto tanto por alguns “revolucionários” como pelos conservadores como:

Ignorantes e com formas de organização da produção vistas como arcaicas, os agricultores familiares organizam-se em movimentos sociais populares segundo suas características e demandas, constituindo, como sujeito histórico, o movimento camponês. Este ocupa a cena pública com demandas de reforma agrária, política agrícola e educação do campo e, mais do que isso, cria e administra uma modalidade de educação voltada aos seus interesses, alternando tempos/espacos de trabalho na agricultura, na pecuária e na pesca, com educação na escola.

As lutas que marcam a territorialização e des-territorialização dos camponeses não é só um espaço de trabalho, mas objetivamente de reprodução sociocultural e uma identidade coletiva materializada e reafirmada a partir das lutas dos Movimentos Sociais. O campo é também lugar de solidariedade, respeito e trabalho coletivo. Como afirma Molina (2004), o campo na perspectiva dos movimentos sociais significa uma visão de totalidade dos processos sociais, que envolve agenda de lutas, na área das políticas públicas relacionadas às questões da política agrícola, política de saúde e política de educação e principalmente reforma agrária.

Segundo Behing (2010, p. 46), se a política é uma conquista da civilização humana, a luta e a defesa das conquistas de políticas sociais é imprescindível, mas “não é a via de solução das desigualdades que é intrínseca a este mundo baseado na exploração do capital sobre o trabalho, no fetichismo da mercadoria, na escassez e na miséria em meio à abundância”.

A grande mídia, aliada do agronegócio, tem interesse de legitimar que os camponeses¹² e indígenas são uma espécie em extinção, por esta ótica então, não seriam necessárias políticas públicas para essas populações, a não ser as do tipo compensatórias, historicamente e largamente utilizadas em função de suas próprias condições de precariedade e a partir de pressões sociais.

Quando estamos falando de campo como espaço geográfico, ou melhor, como área, representa, de acordo com Molina e Jesus (2004), uma visão de espaço que tem suas características e que é ao mesmo tempo um espaço de possibilidades de relações dos seres humanos com a produção das condições de existência social. Assim, um espaço não vazio e que deve romper com a alienação, fazendo com que seja reconhecido como espaço de relações sociais, políticas, culturais e econômicas na perspectiva coletiva.

¹² A utilização da palavra camponês exprime a diferença de classe, e possui significado histórico e político que perpassam as principais lutas de resistência camponesa do Brasil: Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formosa, as Ligas Camponesas e atualmente o MST.

O campo tem sido um campo literalmente de lutas, não só nesse século, como também nos anteriores. Por ser um espaço geográfico marcado pelos interesses dos senhores de escravos, senhores feudais, burgueses e capitalistas “modernos”, tornando a terra o sinônimo de violência e desigualdade social. A concentração fundiária nas mãos de todos esses senhores, deixou, historicamente, a maioria da população do campo desassistida das necessidades básicas. Segundo Ianni (2004), a concentração de terras na passagem da sociedade escravista para burguesa, transformou milhares de lavradores em operários e proletários rurais, momento em que os camponeses deixam de ser os donos dos meios de produção e passam a vender sua força de trabalho.

Diante da falta de condições básicas para garantir vida digna, os camponeses buscaram sua organização de várias maneiras, por meios dos sindicatos rurais, pelas associações, cooperativas, partidos políticos, pelos movimentos ligados a igreja, como forma de resistência, de modo a garantir seus direitos e condições de sobreviver dignamente no campo.

Dessa forma, as lutas por políticas públicas sempre estiveram presentes como reivindicações desse segmento social, cujas primeiras formas de organizações se dão, segundo Stedile (2006), com as primeiras Ligas Camponesas fundadas em 1945, sob a chancela do Partido Comunista Brasileiro (PCB) posto na clandestinidade em 1947. As Ligas Camponesas originaram-se da criação da Sociedade de Plantadores de Pernambuco, criadas inicialmente com fins assistencialistas, rapidamente adquiriram um caráter político de resistir ao proprietário do Engenho Galiléia.

Para Ianni (2004, p. 125),

[...] a liga camponesa expressa politicamente as reivindicações do trabalhador rural incluindo camponeses e operários. Nasce com uma reação desse trabalhador às condições econômicas e sociais adversas em que se encontra, enquanto produtor. Expressa uma reação à forma pela qual se reparte o produto do trabalho. O trabalhador agrícola vem sendo enganado a cada passo de sua vida: no momento de ser contratado; quando recebe os salários, quando o produto é dividido; ou na hora de ser despedido [...]. Não tem casa decente, nem alimentos e água suficiente, nem instrução, nem facilidades médicas, nem esperança de melhorias [...]. Embora alguns grandes empregadores de mão de obra admitam a existência de graves injustiças e maus tratamentos do trabalhador rural [...] o modelo de conduta que domina o cenário é o dos grandes proprietários de terras, e o seu conteúdo é marcado pelo ponto de vista que considera os trabalhadores rurais como instrumento de trabalho, e não como indivíduos com direitos a benefícios sociais, políticos e econômicos que a sociedade pode distribuir.

Diante desse quadro descrito por Ianni, é possível compreender o que representa a organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, como resistência às condições de

vida a que estavam submetidos. Mas, em 1964, com o Golpe Militar, o movimento foi desarticulado. E surgem no cenário as igrejas católicas por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e Comissão Pastoral da Terra (CPT). Nos anos 1980, constitui-se organizadamente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a rearticulação da Confederação Nacional dos Trabalhadores Trabalhadoras Rurais (CONTAG) no âmbito do movimento rural.

É nos anos 90 do século XX, que os trabalhadores e trabalhadoras do campo por meio de grandes mobilizações nacionais e articulações conseguem assegurar a política para a educação do campo, numa perspectiva que foge ao modelo de escola rural. A Educação do Campo nasce se contrapondo a perspectiva ideológica da educação do sistema escolar regular e construindo uma visão ampla, histórica e dialética como o mundo e como o próprio sujeito que nela vivencia, como afirma Molina (2004, p. 23), a Educação do Campo:

[...] significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, [...] a dimensão da reflexão pedagógica significa [...] discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

Molina, ao considerar que a Educação do Campo é um espaço de lutas, que envolvendo a questão da Reforma Agrária, pondera que a política pública apropriada na lógica do trabalho pedagógico das escolas do campo, dos professores e professoras e dos (as) estudantes, que significa uma formação pautada nos princípios sociais dos seres humanos e não na lógica do capital. Corroborando com este entendimento, Silva (2010, p. 48), diz que “O capitalismo se resignifica não para se humanizar, porque não tem essa premissa, mas para ter maior tempo de duração”.

1.2.1 O Campo na Amazônia um espaço em disputa

De acordo com Becker (2007), os conflitos demandam novas abordagens via projetos de desenvolvimento alternativos com a ampliação das redes de parceria interna e externa através de ONGs, organizações religiosas, agências de desenvolvimento, partidos políticos, governos entre outros.

A generalização da violência na fronteira agrícola é identificada, tanto por Becker (1991) quanto por Almeida (1992, p. 260), como uma característica estrutural do tipo de desenvolvimento capitalista da região amazônica, posto que “as inovações técnicas decorrentes têm [...] função nitidamente conservadora, portanto não pode ser dissociadas do monopólio da terra, dos mecanismos de imobilização e de atos coercitivos como forma de resolução de conflitos agrários”. Grosso modo, os conflitos eram interpretados pela tecnocracia estatal como fatores inerentes à modernização da agricultura, de modo que a concentração fundiária seria o caminho natural da apropriação da terra na fronteira.

Sabemos que a colonização na Amazônia foi uma alternativa à Reforma Agrária propriamente dita e teve o objetivo real, mas não claro, de minimizar conflitos sociais em outras regiões agrícolas. Com o esgotamento da fronteira agrícola em estados pioneiros como Mato-Grosso, Pará e Rondônia, houve um redirecionamento para Roraima e atualmente Amazonas. Hoje, este último, cumpre a função das frentes que se esgotaram após muitas lutas em que predomina a concentração fundiária, cumprindo o mesmo ritual do passado. Entretanto, o governo tem atuado em alternativas que democratize o acesso à terra, como os assentamentos que, por sua vez, cumprem o mesmo objetivo de forma paliativa, dado o processo de pauperização do homem do campo.

De acordo com Oliveira (2008), objetivando incorporar os espaços “vazios” da Amazônia ao desenvolvimento econômico do País através da mobilização de frentes de ocupação e de integração, a nova fronteira econômica com as demais regiões do Brasil o governo:

[...] repararia parcialmente o problema de conflitos entre trabalhadores rurais sem-terra e latifundiários, principalmente do Nordeste, uma vez que a interiorização do território brasileiro provocaria o deslocamento de um contingente significativo de pessoas para as áreas despovoadas da Amazônia e que possuíam o desejo de possuir terra própria (OLIVEIRA, 2008, p. 150).

De fato, a possibilidade de obter terra própria era, por si só, motivo mais que suficiente para os migrantes aventurarem-se rumo ao desconhecido. Porém, estes não contavam com a intenção do governo e das elites locais de tê-los como trabalhadores denominados de autônomos, mas no fundo, postos numa situação de semi-escravizados. Quando não se encontram na posição de escravos de fato, o que ainda ocorre principalmente no Estado do Pará, pelo não cumprimento dos direitos garantidos aos trabalhadores pelo Estatuto da Terra e do Trabalhador Rural. Portanto, estes trabalhadores e trabalhadoras saem de um conflito em suas regiões e locais de origem e deparam-se com novos problemas em locais desconhecidos.

De acordo com Martins (1991, p 13),

A autonomia do trabalho, como a dos pequenos proprietários, a dos posseiros, arrendatários e parceiros, esconde condições de vida, não raro brutais, de trabalhadores que, em grande parte, apenas nominalmente trabalham em terra que é sua ou que esta à sua disposição.

Mesmo com as grandes extensões de terras públicas, os conflitos pela posse da terra se fizeram presentes na Amazônia, “pois os mais abastados” preferem fixar-se ao longo das estradas com a mata já “mansa” pela ação dos posseiros, e essa vontade chocava-se geralmente com a dos pequenos proprietários de não sair de seu pedaço de chão. O resultado disso são conflitos que marcam o solo amazônico com o sangue, além da exploração do trabalhador descapitalizado. Outra consequência é a posição dos governos em não ver os trabalhadores rurais como proprietários e sim como trabalhadores assalariados nos moldes daqueles da indústria, pensamento esse que vigorou, principalmente, no período do regime autoritário.

De acordo com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), os maiores índices de violência estão nessa região de fronteira do desmatamento, e é uma violência crescente, que vem associada ao trabalho escravo também sempre associado aos grandes latifúndios, e a impunidade contínua, pois não há punição para os que matam trabalhadores rurais. No entanto, os movimentos sociais que lutam pela terra são criminalizados, e as lideranças dos trabalhadores, rigorosamente punidas, o que geralmente não se aplica aos latifundiários e grileiros. A Pastoral da Terra, no relatório anual dos conflitos no campo, em 2007, apontou que, do total de conflitos no campo no Brasil, mais de 50% ocorrem na Amazônia, e 58% deles ocorrem nessa região de expansão da fronteira agrícola.

De acordo com Souza (2004, p. 117),

[...] os povos do campo na Amazônia são vistos como uma espécie em extinção, mas vem se opondo a essa lógica, a lógica do capital, já compreendem as contradições desse modelo de desenvolvimento, e a cada dia se organizam contra a opressão e discriminação a que historicamente foram e ainda são submetidos, lutando por políticas públicas específicas na construção de uma educação do campo e no campo, construindo praticas alternativas de inclusão social por meio da Reforma Agrária e de uma agricultura fundada em novos princípios.

Repensar a viabilidade das políticas públicas e buscar a sua função social é imprescindível, pois deve haver uma função social para os programas e as políticas, mas isso necessita acontecer de fato e não somente no mundo das ideias que de lá só chegam ao papel. A ausência do poder público e de investimentos na agricultura de pequeno porte, faz parte de

um paradigma desenvolvimentista que não deu certo, mas que ainda predomina na política brasileira, que submete o espaço rural a um mero fornecedor das necessidades urbanas subordinado cada vez mais o campo à cidade e que infelizmente prioriza o agronegócio.

Acabar com as desigualdades sociais, econômicas e políticas no Brasil é uma questão ética e moral que deve ser encarada como questão de segurança nacional e, exige mudanças na forma e no controle dos gastos públicos principalmente em setores chaves como educação, saúde e alimentação. Estas políticas devem levar em consideração não somente as diferenças geopolíticas, mas principalmente socioculturais, pois em se tratando de Brasil e particularmente de Amazônia, as políticas assumem formas homogeneizadoras.

1.2.2 A luta pela educação a partir da luta pela terra

Para analisar a Educação do Campo a partir da luta pela terra, segundo esta linha de raciocínio, apoiaremos-nos na análise de Ghedin (2006, p. 31), para o qual os homens em suas relações sociais criam a si e a própria sociedade, a partir de um processo histórico de hominização/humanização. Em que “[...] a atividade econômico-produtiva, com a qual o homem transforma e socializa a natureza, só é possível pela atividade político-cultural, com a qual o homem ordena a si mesmo individualmente e como comunidade”.

Na perspectiva de Borges (2006, p. 19), as sociedades anteriores tiveram no trabalho o modo de modificação de sua cultura e da sociedade. Ao longo dos tempos o trabalho passa a ter aspecto ideológico o que significou a passagem do trabalho de uma importância ontológica para um princípio alienante. Deixando de ser um componente libertador de sua condição primitiva para escravizar a consciência, “passa a existir como instrumento de exploração humana¹³”.

Para Arroyo (2004, p.79),

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos,

¹³ Embora ainda consideremos o trabalho como central na formação do homem Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels afirmam que a História da Humanidade tem sido a história da luta de classes. Esta luta tem como fundamento, essencialmente, interesses econômicos, porque as próprias classes são o resultado de alterações que se verificaram no modo como os homens produziram a sua vida material. O processo produtivo ou material é a base real da história dos homens. Contudo, o homem não se limita a satisfazer as suas necessidades elementares e, assim, o processo produtivo tende para a criação de novas e mais complexas necessidades, que, por sua vez, geram outras e assim sucessivamente.

como se o campo pertencessem a um passado a ser esquecido a ser superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção.

É sabido que as leis por si só não são garantias do direito ou dever efetivado, caso clássico que podemos lembrar é o do Estatuto da Terra¹⁴ (hoje figura como letra morta). As conquistas populares foram e são seguidas de muita luta, inclusive, para a própria criação de leis e há uma necessidade de vigilância das conquistas legais que geralmente só são cumpridas quando há mobilização em torno delas, e é a militância permanente que traz o caráter político-cidadão no plano de reivindicações dos movimentos sociais.

Segundo Falkembach (2007, p. 142),

A terra e também a história, presente nesse discurso-ação, são vistas como elementos de enraizamento do indivíduo e construção da identidade [...] Reforçam o ser camponês, suporte dessa identidade que se mantém presente nesses sujeitos, mas ao modo da produção cultural do Movimento, que não fica alheia, nem atrelada às alterações do contexto social [...] integra terra, luta, movimento e história.

Há muita experiência acumulada na longa caminhada do movimento pela Reforma Agrária e esse legado precisa deixar o espaço tradicional de luta e marcar uma posição relevante na atual conjuntura contemporânea, ocupando também esferas do poder público, como o parlamento. A luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo precisa extrapolar o chão da terra, ela deve ocupar também os espaços políticos formais onde ocorrem os embates políticos – ideológicos, as disputas e alianças por poder – como também na construção, condução e defesa dos interesses dos trabalhadores. E isso a nosso ver é uma possibilidade real e será concreta a partir do momento que o movimento tiver isso como tarefa, mas antes disso é certo que tem outras prioridades primárias que não podem ser adiadas.

Não estamos aqui dizendo que se deve deixar a luta no campo, mas sim, que o tempo hoje admite e pede outras possibilidades, claro que a luta no chão da terra vai durar infelizmente por muito tempo. E essa luta alimenta e subsidia as outras formas de lutas; testar outras táticas, portanto, não significa recuar, mas atender as questões postas pela conjuntura atual, por isso entendemos que, a educação do campo pode e deve cumprir esse papel, de formar os quadros das lutas secundárias ora impostas ao movimento.

Corroborando com esta posição Borges (2007, p. 66),

¹⁴ Lei regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola, aprovada pelo Congresso Nacional em 30 de novembro de 1964 no período da ditadura do general Castelo Branco. Trata-se da última versão da Lei 4.504, produto de uma acirrada discussão, embates e acordos sobre a necessidade ou não de uma reforma agrária no Brasil como condição para a modernização da agricultura e solução da questão política no campo.

No plano ideológico o ser humano pode se tornar consciente ao detectar as contradições sociais entre as representações e suas atividades desempenhadas na produção de sua vida material (as condições de vida que o mundo do trabalho lhe oferece). Ao perceber tal exploração, toma consciência de si e se percebe na condição de sujeito inserido na produção. Nesse sentido, podemos dizer que existe consciência de classe social.

No contexto particularmente educacional, ao não levar em consideração as dimensões socioculturais e garantir o atendimento e o respeito às diferenças, estabelece-se a contradição entre o que se diz e que se faz nesse sistema, bem como na materialização da realidade de Estado mínimo para as políticas sociais. Portanto, o que aparentemente é vendido como uma proposta de Estado moderno em um contexto globalizante configura-se como realidade concreta de um Estado mínimo somente para os pobres já historicamente excluídos, e de Estado bem feitor para os ricos e acolhedor para o capital.

Segundo Molina (2008, p.26),

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. Neste momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. Porque não se institui políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade.

A Educação do Campo figura no bojo das políticas de inclusão do tipo Educação do Jovens e Adultos (EJA), ela vem ganhando certa importância dada às ações dos movimentos sociais especialmente o MST. Se há necessidade de incluir, quer dizer que houve, ou há um processo de exclusão, portanto, longe de ser a salvação da sociedade como é comumente vendida, a educação é de fato o oposto, ou seja, ela de fato expõe a luta de classe no seio da sociedade.

Para Cury (2000, p. 13),

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalismo.

Em tempos de globalização é preocupante a utilização vazia desses termos, pois podem muito bem esconder intenções puramente econômicas de cunho exploratório, e no caso da educação meramente compensatória e de modo algum emancipatório pelo menos para ao

proletário. Por isso partimos do princípio que sem um conhecimento da realidade do outro ao qual se quer escolarizar, qualquer ação figura como qualquer coisa no âmbito da demagogia.

1.2.3 Educação em disputa o papel do Movimento Social

Aristóteles (2010, p. 267), ao tratar sobre educação diz que

[...] é evidente que a educação deveria ser a mesma para todos, e que deveria ser pública e não privada. – ou seja, não deve ser como atualmente, quando cada cidadão educa separadamente os seus filhos, dando-lhes a instrução que julga ser a mais apropriada; a preparação para aquilo que é comum a todos os cidadãos deve ser igual para todos.

É claro que o filósofo quando fala de todos, quer dizer o todo igual a ele, os trabalhadores que viviam também na cidade, mas que dela pouco ou nada usufruíam por não serem considerados cidadãos, por isso era aconselhado certa instrução que lhes facilitassem o trabalho diário. Outros estudiosos da política e do Estado falam dos direitos e situam a educação como um dos direitos fundamentais, nesta questão está embutida a posse da terra como condição primária dos que a tem para o trabalho, (visto ser a terra para esses, diferentemente de outras pessoas que a querem para o lazer, para pura exploração econômica ou até mesmo para a especulação). Para o camponês, a terra é seu local de trabalho, seu meio de produção e de educação em sua totalidade e, historicamente, um espaço de luta de classe.

Segundo Cury (2000, p. 27), considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado. De acordo Florestan Fernandes (2009, p. 42 e 43),

A luta de classe não se dá no vácuo. É preciso determinar os componentes da conjuntura e, em especial, aferir o potencial relativo de luta política de que a classe operária dispõe, em função das tarefas que lhe são possíveis nos confrontos econômicos, sociais e políticos com as classes burguesas. [...] à utilização abertamente contrarrevolucionária ou reacionária dos meios de opressão e de repressão da classe operária, compelida pela socialização ideológica e política a identificar-se com a democracia burguesa.

Quando se trata dos direitos sociais, estas questões ocorrem de modo genérico e retórico (ficando na maioria das vezes reconhecido apenas nos discursos políticos) e os direitos sociais fundamentais como: trabalho, saúde e educação, ficam no campo do que é “possível” ser feito de acordo com os embates internos entre os diversos atores sociais. Trata-se de um tipo de controle social feito pela sociedade e o Estado com relação aos direitos sociais fundamentais que refletem a forma de governo adotada e o tipo de governante.

A Constituição de 1988, tida como a Constituição Cidadã, prevê em seu artigo 6 que a educação é um direito fundamental de natureza social, sob o aspecto jurídico, significa que o princípio da igualdade é o aspecto fundamental. Outros entendimentos remetem à dificuldade de se assegurar igualdade aos desiguais, portanto, a lei brasileira historicamente deixa à margem o atendimento das demandas das minorias, nesse caso específico, das políticas de educação do campo.

Segundo Durkheim (2011, p. 48),

Quando se estuda historicamente a maneira como o sistema de educação se forma e se desenvolve, percebe-se que eles sempre dependeram da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc. Se forem desconectados de todas as causas históricas, eles se tornarão incompreensíveis. [...] Ele não se encontra diante de uma tabula rasa sobre a qual poderá edificar o que quiser, mas sim de realidades existentes, as quais ele não pode nem criar, nem destruir, nem transformar à vontade. Ele só pode influenciá-las na medida em que apreender a conhecê-las e se souber qual é a sua natureza e as condições das quais elas dependem [...].

A citação traz uma concepção de sociedade elitista, refere-se a uma educação que deveria ser diferente para as classes sociais. “A educação urbana não é a do campo, e a do burguês não é a do operário”. Uma postura correta a princípios só que não pelo respeito aos diferentes, mas pela manutenção e demarcação de territórios, postura conservadora que reforça uma educação para privilegiados.

Contrariando essa visão elitista Arroyo (2006, p. 104) adverte sobre a urgência de se pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo relacionadas as desigualdades econômicas, sociais, educativas e escolares. Pois é sabido que o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nesse histórico de reprodução das desigualdades. “Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas”.

No entendimento de Ghedin (2007, p. 31): “Assim, as deficiências da educação têm um sentido político, que não pode separar-se crítica ao ensino, da crítica da economia, da burocracia, do Estado e da sociedade moderna”.

A partir da perspectiva política e ideológica dos sujeitos do campo entendemos que a educação precisa ocupar o topo das pautas de reivindicação do movimento, sabemos das experiências exitosas de educação, uma delas, que consideramos de fundamental importância, pelo seu comprometimento político e ideológico com a causa dos trabalhadores, é a do MST. Seus valores de classe podem ser apresentados e resignificados junto à experiência e formas de organização dos outros grupos de camponeses e, em uma perspectiva dialética, permitir

que dessa interação nasça à educação de fato do campo com a cara dos vários segmentos de camponeses (agricultores, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, indígenas e etc.), que hora lutam em grande parte em trincheiras próprias pelos mesmos direitos, tendo como linha de frente a luta histórica pela Reforma Agrária.

Segundo Caldart (2000), a proposta pedagógica do MST está vinculada a princípios organizativos que fundamentam a existência objetiva e subjetiva do Movimento, e o projeto de sociedade para o Movimento está vinculado a um projeto maior ou, no dizer de Paulo Freire, de humanização. Este ser humano se constrói e reconstrói na prática coletiva, na pedagogia do dia a dia. A autora diz ainda que as pedagogias que foram assumidas nasceram da luta cotidiana do Movimento são elas: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia da cultura e pedagogia da história.

Sabendo que as ações governamentais rumo à Educação do Campo são insuficientes e eminentemente compensatórias, pensamos ser fundamental preservar o elemento político e a experiência acumulada do movimento, como forma de se manter atento às armadilhas dos programas e projetos que sob a pretensão de levar “cidadania”, escondem seu real elemento que são as políticas pensadas nos gabinetes, e sua real intenção, que é a de desmobilizar os trabalhadores, sob alegação de que já tiveram seus pleitos atendidos.

Como já havíamos falado anteriormente, de acordo com Secchi (2010, p. 17), a política de Educação do Campo se assemelha na tipologia de Lowi como uma política redistributiva que se caracteriza se pela conflitualidade, portanto não recebe esse rótulo pelo resultado redistribuído e sim pela, “expectativa de contraposição de interesses antagônicos. A dinâmica predominante nesse caso é o elitismo, onde se formam dois lados, um que demanda a efetivação da política e a outra que luta para que seja descartada”.

Segundo Caldart (2004, p.12)

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas, a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses.

A agricultura capitalista destrói a diversidade existente na natureza dos camponeses, e a Educação do Campo é a luta dos camponeses contra o modelo predatório de agricultura capitalista capitaneada pelo agronegócio, que só vê produção e produtividade, não vê o homem e nem meio ambiente. Modelo que está enraizado na estrutura agrária, na concentração de terra pelas oligarquias brasileiras, desde a colonização.

Para Stedile (2005), é inegável que historicamente existe uma forte articulação dos ruralistas que têm como princípio a concentração e a espoliação da propriedade fundiária e privada dos meios de produção. Não desconhecemos também, que há o controle do mercado de trabalho, da oferta e da procura de mão de obra, que se vem tornando cada vez mais barata e descartável, sendo substituída pelas máquinas e tecnologias.

Segundo Arroyo et. al (2004, p. 12 e 13), há um enorme e importante ensinamento vindo da Educação do Campo que é “desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade”.

1.3 As concepções de Educação Rural, Educação Popular e Educação do Campo

Para compreender a diferença conceitual entre Educação Rural, Educação Popular e Educação do Campo, é preciso considerar alguns pressupostos teóricos. A expressão Educação Rural está relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática. O indivíduo é formado para desenvolver atividades práticas no mundo do trabalho, portanto, trata-se de um tipo de educação que transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria, coisificando e desumanizando o sujeito.

Dentro da perspectiva da Educação Rural, o rural representava e ainda representa o espaço das políticas compensatórias e paliativas, de projetos econômicos e políticos desenvolvimentistas de orientação capitalista que se apropriam de territórios tradicionais nas formas mais vis do capitalismo agrário (agronegócio, empresas exploradoras de madeira, mineiradoras entre outras). Nessas circunstâncias, a relação homem-natureza se caracteriza como exploratória, predatória, concentradora de bens, é o lugar perfeito para o latifúndio, para escravidão, da negação do outro e da necessidade de uma reforma agrária ampla, nessa perspectiva não há espaço para a alteridade e é nessa perspectiva que se alicerça a Educação Rural.

A Educação Rural é também associada à precariedade, ao atraso, com pouca qualidade e recursos pedagógicos escassos, estrutura física inadequada onde sala de funciona na casa da professora. E tem como pano de fundo um interior arcaico, com programas educacionais precários, pensados e elaborados para o povo sem sua participação (MOLINA, 2004).

Para Cabral Neto (2004), várias políticas educacionais foram desenvolvidas buscando o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas a realidade do meio rural. No período getulista, ressaltava a implantação de programas educacionais, seguido depois de outros, posteriormente efetivados na realidade rural, como: o Programa EDURURAL¹⁵, O PROMUNÍCIO¹⁶, MOBRAL¹⁷, entre outros, financiados por organismos internacionais.

Segundo Molina (2004), a Educação Rural parte de uma visão conservadora que ignora a realidade das pessoas com a qual trabalha, teve origem no pensamento do latifúndio e da exploração e do controle político da terra e dos que nela trabalham. Esse princípio educativo desconsidera os valores socioculturais e as relações dos sujeitos sociais do campo com a terra.

A Educação Popular parte das concepções de mundo vindas de pessoas ligadas diretas ou indiretamente a Igreja Católica, tendo em Paulo Freire seu mais importante inspirador. Para os integrantes desse movimento, afirma Paiva (1987, p. 43), “era preciso atuar sobre o homem, torná-lo consciente de sua situação de exploração dentro das estruturas vigentes, levá-lo a exigir seu direito de participação na vida política e de um nível de vida compatível com sua condição de ser humano”. A educação popular passa, portanto a ser também um instrumento política que busca dar um encaminhamento prático aos problemas vividos pelas camadas populares.

Segundo Ribeiro (2009, p. 13), o método de Paulo Freire é o que aparece em todas experiências em que se alternam o trabalho agrícola e a educação escolar. “Ainda que suas idéias sejam aplicadas por enfoques diferentes, umas enfatizando o método de alfabetização e outras a possibilidade de romper a relação entre opressor/oprimido”. Com efeito, pode-se

¹⁵ Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural, criado em 1977 por um grupo de trabalho do MEC para formular propostas educacionais para as áreas rurais nordestina a partir das diretrizes do Banco Mundial. (<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n84/n84a01.pdf>)

¹⁶ Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal (financiado pelo BID, esse projeto visava dar suporte técnico e financeiro e chegou a operar em 43% dos municípios brasileiros entre 1975 e 1981. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a02.pdf>)

¹⁷ O Movimento Brasileiro de Alfabetização - o MOBRAL surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho. Só que com um cunho ideológico totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então. Apesar dos textos oficiais negarem, sabemos que a primordial preocupação do MOBRAL era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem. Foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando *"conduzir a pessoa humana (sic) a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida"* Apesar da ênfase na pessoa, ressaltando-a, numa redundância, como humana (como se a pessoa pudesse não ser humana!), vemos que o objetivo do MOBRAL relaciona a ascensão escolar a uma condição melhor de vida, deixando à margem a análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista. Ou seja, basta aprender a ler, escrever e contar e estará apto a melhorar de vida. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>.

dizer que o a concepção freiriana é a síntese das propostas pedagógicas desenvolvidas pelo camponeses.

Já a Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas, esta vinculação lhe confere um traço de identidade importante, e tem no marxismo principalmente na pedagogia socialista (experiência da revolução russa do trabalho-educação), uma fonte fundamental de orientação, que busca outro olhar para a relação campo e cidade vista dentro do princípio de igualdade social e diversidade cultural, a partir da totalidade e da compreensão das contradições sociais.

Para Caldart (2004),

[...] a Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo. Pois existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação no e do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e da morte dos camponeses, que são sujeitos principais da Educação do Campo (p.19).

É a partir da intensificação das lutas pelos direitos sociais, que o Estado passa a considerar o atendimento da necessidade de se construir um sistema público de Educação do Campo. O contexto de mobilização social antes e depois da Constituição Federal de 1988 consolidou compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais, claro que não automaticamente e sem mais lutas.

A educação do e no campo apresenta, em alguns casos, uma visão distorcida da realidade em relação ao seu conceito, “é bom lembrar que durante décadas nem sequer se falava da educação do campo, era a educação rural, a escolinha rural, professor rural” (ARROYO, 2005, p. 47). A realidade atual engloba assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, povos da floresta, indígenas, quilombolas e ribeirinhos. E todos esses sujeitos reenvindicam alteridade no trato com a educação formal.

Para Pistrak (2000), é necessário entender a escola para além de um lugar de estudo de conteúdos, sua proposta busca integrar a vida concreta das pessoas de modo a tornar a escola o centro de atração do interesse das crianças dos jovens, onde o trabalho se articularia com a cultura e com a política. Isto posto, a Educação do Campo deve ser articulada aos demais setores da agropecuária, através de políticas que permitam a integração das atividades, a partir desses pressupostos, a ação dos movimentos organizados, na construção dessas políticas públicas educacionais para o campo foi e é fundamental. Um componente que vem

dando novo significado a Educação do Campo é a alternância pedagógica, essa proposta tem se mostrado adequada das realidade do campo. Na figura III pode visialisar como a pedagogia da alternância se articula com as demais perspectivas pedagógicas (fundamentos filosóficos, sociológicos e metodológicas) que compõe a Educação do Campo.

Figura III Desenho das Pedagogias da Educação do Campo



De acordo com Ribeiro (2008) e Hage (2011), a pedagogia da alternância articula-se dialeticamente com o campo a partir do trabalho como princípio formativo e humanista, portanto, pode ser entendido como uma metodologia que sendo adequada ao meio rural, favorece a permanência no campo, pois se adequa perfeitamente com a realidade.

1.3.1 A Educação do Campo na Amazônia: realidades e possibilidades

Tratar sobre Educação do Campo na Amazônia, e particularmente no Estado do Amazonas, é no mínimo complexo, pois aqui, indígenas, ribeirinhos, seringueiros, extrativistas formam um grupo diverso de camponeses amazônicos, que tem na simplicidade de seu modo de vida, na cordialidade e solidariedade no trato com o outro sua marca mais visível.

Paulo Freire (2007) ao se referir as suas experiências com grupos populares, dizia não poder desconsiderar as experiências desses e sua visão de mundo, pois isso faz parte da leitura de mundo, que segundo Freire, precede a leitura da palavra. Partindo desse pressuposto freiriano, a Educação do Campo deve ser a negação dessas abordagens pedagógicas que hoje

são oferecidas aos camponeses na Amazônia baseadas no modelo de educação rural que tem moldado a formação dos indivíduos com base no pensamento da produtividade, na exploração até a exaustão dos recursos naturais e humanos.

Segundo Martins (2005),

O ensino deveria ser mais flexível e culturalmente adaptado do que é, tanto no campo quanto na cidade. A educação básica na cidade é quase que apenas projeção da ideologia de classe média do educador. O mesmo acontece no campo. Prevalece ainda entre nós a concepção de que o educador não precisa ser educado, não precisa ser resocializado para a sua missão de educar. Houve muitas mudanças na sociedade brasileira nas últimas décadas, no campo e na cidade, que exigem uma ressocialização do educador. Não só o campo de algum modo vem se urbanizando, como a cidade vem, surpreendentemente, se ruralizando.

Ao analisar a fala de Martins, descobrimos a compreensão estreita dos agentes do Estado sobre as particularidades e potencialidades dos sujeitos do campo. Tratam como se tudo fosse o campo do agronegócio onde as pessoas são o que menos importa, desconhecem ou não se importam com o fato de que a maioria dos estudantes que vivem no campo, por exemplo, estão com idade incompatível à série que cursam ou deveriam cursar, isso quando chegam a ir à escola.

Segundo Mourão (2000, p. 58),

[...] como a sistema de ensino reproduz o sistema dominante nas questões técnicas e ideológicas, ao ser controlado pelo Estado serviria exclusivamente aos interesses da burguesia, no entanto, Marx entende que o ensino estatal não precisa necessariamente estar sob o controle do governo, pois o que importava era o ensino e o financiamento da educação pelo Estado. As escolas teriam autonomia no processo de aprendizagem e o governo nomearia inspetores com o objetivo de fazer manter a Lei [...].

Ainda de acordo com Mourão (2000), Marx e Engels entendiam que a educação deveria ser pública, gratuita e laica e com significado real, muito provavelmente seria o que hoje chamamos de qualidade, não a qualidade neoliberal, mas com certeza que expressasse toda a extensão do conceito. A ideia de qualidade aqui proposta, remete à noção de educação para Marx, baseia-se em três pontos essencial: a “educação intelectual, e educação física e a educação tecnológica”.

Seguindo a linha de entendimento de Mourão sobre as concepções dos teóricos do Materialismo Histórico e Dialético, a Educação do Campo nasce se contrapondo a perspectiva ideológica da educação do sistema escolar regular e construindo uma visão ampla, histórica e dialética com o mundo e com o próprio sujeito que nela vivencia como afirma Molina (2004, p. 23), a Educação do Campo:

[...] significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, [...] a dimensão da reflexão pedagógica significa [...] discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

Esse processo dialético de lutas garantiu aos camponeses de certa forma políticas e programas de governo através de projetos pontuais (PRONERA¹⁸, PROCAMPO¹⁹, PROJOVEM CAMPO²⁰, ESCOLA ATIVA²¹), mas mesmo não sendo uma política permanente, tem um significado importante para os que buscam o respeito a dignidade humana.

Para Arroyo (2004, p.26), é necessário:

Continuar vinculando a educação, com luta, com saúde, com reforma agrária, com cooperação, com participação, com cidadania, com esperança, com opinião, com justiça, com as grandes questões humanas que vive o homem do campo. É assim que nós recuperamos o humanismo. Esquecendo estas grandes questões básicas e trazendo para a educação, simplesmente, alfabetizar, capacitar, aí não dá. A qualidade social da escola do campo tem uma condição: *ser humana*. Não se descolar das raízes humanas, do humanismo que ainda resta, e muito, no campo.

Para Fernandes (2002, p. 65), a Educação Básica do Campo veio para dizer que “O espaço nacional deve ser compreendido por suas diferenças. A visão homogeneizadora só interessa aos que querem o domínio do latifúndio e defendem seus interesses e privilégios”.

Na Região Amazônica o processo de desenvolvimento econômico globalizado, a partir das políticas de Estado de acordo com Silva (2009, p. 6) é:

[...] compreender as implicações decisivas nas políticas públicas para a região Amazônica devemos entender a lógica que sustentam esses projetos e como deveriam ser, a lógica correta seria que fossem voltados para o indivíduo, para a

¹⁸ De acordo com o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, é uma política de Educação do Campo desenvolvida em áreas de reforma agrária que nasceu em 1998 das lutas dos movimentos sociais dos trabalhadores rurais.

¹⁹ De acordo com o site do MEC, o PROCAMPO é um Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo que visa a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. <http://educampoparaense.eform.net.br/site/pages/biblioteca/livros.php>

²⁰ De acordo com o site do MEC, o ProJovem Campo - Saberes da Terra foi implantado em 2005 e é um programa de qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&option=com_content&view=article

²¹ O programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=477&id=259&option=com_content&view=article

sociedade e também para a cultura, partindo do local para o nacional e o internacional e não em um movimento contrario como ocorreu historicamente, ou seja, do internacional, para o nacional e o local.

O autor diz ainda que o processo é uma contradição em que a educação na região reproduz a crise do desenvolvimento econômico e é, ao mesmo tempo, produto desta crise a partir do não desenvolvimento. Portanto, sem um projeto político de desenvolvimento humano não há educação, ciência e tecnologia. E sem esse projeto não há avanço, portanto, se segue um ciclo vicioso de reprodução do capitalismo na Amazônia.

Segundo Silva (2009, p, 11),

O projeto educativo na Amazônia está vinculado ao processo de globalização, ou seja, está ligado à integração ao capitalismo internacional e a uma política de criação de colônias internas para o grande capital financeiro e industrial radicado no sudeste, constituindo-se no centro da política de centralização modernizadora. Uma proposta educativa recebida das forças capitalistas internacionais por uma burguesia débil, agressiva e expropriadora, que constrói a hegemonia através do poder pessoal do latifúndio, o que provoca essa desestruturação da ordem política e a consequente transversação generalizada na região.

Silva (2009), diz ainda que se educar é guiar o ser para desenvolvimento da pessoa humana, a política educacional na Amazônia tem o efeito contrário, ou seja, tem formado androides. O autor entende que os maiores equívocos cometidos na elaboração da proposta educacional se dão pela distorção de enfoque filosófico, e sugere a dialética para alcançar o agir educativo do homem amazônico, vindo assim superar as considerações abstratas feitas sobre os mesmos. Diz ainda, que a superação do enfoque positivista possibilitará a percepção de que “[...] a distribuição das escolas no país está diretamente vinculada a concentração de renda no setor industrial que resultou na construção da maioria das escolas nos centros de maior concentração de poder econômico” (SILVA, 2009, p.12).

Portanto, situar a Amazônia no âmbito da globalização alienadora e dissimulada é falsear o real, é fato que a pouca compreensão, conhecimento e atenção dispensada aos Brasis, reforçam a elitização federativa e hierarquização regional. O modelo de política educacional pensada para a Amazônia reflete em última instância, os modelos hegemônicos que dominam a política nacional e marginalizam milhares de trabalhadores principalmente pela lógica do sistema dominante onde as técnicas e tecnologias não estão a serviço da sociedade como um todo por ser tratada como mercadoria.

Diante das reflexões que nos propusemos a estudar – A Política da Educação do Campo – por considerar que a Amazônia e particularmente os Estados do Amazonas e Roraima possuem um espaço físico tão vasto, com suas características próprias, sujeitos com

seus conhecimentos tradicionais forjados no trabalho e na relação com a natureza, seus hábitos, crenças, costumes, modos de ser, de viver e é isso que acreditamos ser um dos grandes desafios amazônicos. A Educação do Campo hoje na Amazônia é associada, infelizmente, a um espaço de precariedade, especialmente pela ausência de políticas públicas adequadas, a partir, é claro, de uma ótica de respeito ao outro em uma perspectiva da alteridade.

Essa questão perpetua uma realidade social perversa, falar em direitos é um tanto estranho, pois até o direito de ir e vir na maioria das localidades não é respeitado, pois as estradas, quando existem, mal permitem escoamento da produção e, na maioria das vezes, ficam intrafegáveis. Aliado a esta situação, estão a falta de atendimento à saúde, de crédito agrícola, de assistência técnica adequada, entre as tantas coisas negadas às populações rurais. Um exemplo clássico na área de educação é o calendário escolar que quase nunca leva em consideração o calendário agrícola e climático de cada região onde está inserida a escola.

Os programas e projetos federais não permitem a percepção das contradições, não por serem formulados em gabinetes, integrado ainda por demais ao mundo das ideias, é que além de tudo o aperfeiçoamento das ações exige compromisso e comprometimento dos demais entes federativos (estados e municípios), porém o que se tem são execuções descompromissadas, omissas e até irresponsáveis das políticas e dos agentes públicos, perdendo-se assim as oportunidades de aprimorar e implementar de fato o que as ideias e os ideais puseram no papel na forma de políticas públicas. É possível que faça parte de um acordo velado dos representantes do sistema para manter as coisas como estão, pois para materializar-se a política teria que ser assumidas e levadas à execução a partir de uma práxis militante e não somente do fazer, fazer por fazer, ou fazer de qualquer jeito.

Em que pese às omissões do governo federal, os estados e municípios também contribuem para a manutenção do *status quo*, pois ao não se atentarem para os objetivos reais que as ações públicas visam corrigir, muitas vezes executam as políticas e os programas como por obrigação. Desta forma, colocam pessoas despreparadas para coordenar programas e projetos para os quais seriam necessários um amplo conhecimento e comprometimento, primeiramente, com as pessoas para as quais são direcionadas as ações, bem como com a coisa pública, e é bom lembrar que a política não vem da vontade paternal do Estado ou de um ou outro governante bondoso, mas sim das lutas de classe. Nesse ponto a ausência do movimento social combativo no Amazonas é preocupante.

O perigo da generalização das políticas públicas acredita-se ser bem mais complexo e complicado, contrariamente ao que é propalado em locais como a Amazônia, que tida como região de grande vazio demográfico, onde o problema social é tido como de menor dimensão, desconsideram as particularidades e complexidade da condição amazônica. De acordo com Fraxe (2009), existe uma complexidade social camponesa, numa relação perfeita com a natureza, o que não exclui a dificuldade de sobrevivência.

Fraxe (2009, p. 16) utiliza o termo camponês a partir de uma visão sociológica, em que procura representar o modo de vida destas populações que habitam *dois ambientes – a terra e a água*. A autora diz que o modo de vida do elemento caracteristicamente amazônico do Amazonas - o caboclo – a partir de seu modo de vida e da diversidade de comportamentos, a colocaram de frente com “sujeitos sociais da espécie humana claramente camponeses [...]”.

Ao estudar o homem amazônico, Fraxe (2009) busca captar sua essência, materializar em sua práxis científica, o modo muito particular desses brasileiros que tem sua cultura negada, pois nos quatro cantos do mundo, fala-se de Amazônia e esquece-se dos que lá vivem que de forma surpreendente sobrevivem em ambiente de extrema dificuldade para os de fora.

Portanto, qualquer programa ou política pública para a Amazônia e, em particular para o Amazonas, deve levar em consideração fatores que para muitos é inimaginável e que tão bem descrito por Fraxe (2009), que demonstra as dimensões geográficas, as dificuldades de acesso às comunidades e a relação desses amazônidas com a floresta e os rios a partir das varias formas de trabalhar nas terras e nas águas.

De acordo com Caldart (2002, p. 30),

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombos, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas.

Essa diversidade camponesa longe de ser um elemento negativo da identidade dos povos amazônicos é um elemento que empresta um componente não só estético, mas fundamentalmente cultural, com jeitos, formas e modos de ver o mundo, no entanto a tentativa homogeneizadora da sociedade dominante, tenta de várias formas negar e esconder essa diversidade. É necessário superar essa concepção de que o urbano se opõe ao rural, pelo

contrário, entendendo que fazem parte de um todo heterogêneo e diverso, e que, até bem pouco tempo atrás, na maioria do país, o urbano e o rural se confundiam e ainda confundem-se.

1.3.2 Os saberes amazônicos

O camponês, o ribeirinho, enfim, os povos da floresta e das águas da Amazônia dominam vários saberes, conhecem os períodos de seca e cheia dos rios, o tempo da piracema, as fases da lua mais adequadas para plantar, caçar e pescar, o período da coleta dos frutos na floresta, e dominam, como ninguém, a geografia dos rios, da mata; conservam a cultura de seus antepassados, repassadas em seus contos e lendas.

Nesse contexto é que se deve pensar a educação do Campo na Amazônia, a partir da realidade amazônica e o trabalho de Fraxe (2009), nos situa no mundo das “terras molhadas” como diz a autora, local e locais onde se vive em perfeita sintonia com os regimes das enchentes e vazantes dos rios, onde homens, mulheres e crianças produzem e se reproduzem sob as condições que lhes são próprias e podem vir a se relacionar, melhor ou pior com os outros se esses compreenderem, respeitarem seu modo de vida.

Nesse sentido não é possível pensar Educação do Campo, distante da lógica camponesa de ver e se relacionar com a terra e, no caso da Amazônia, com as águas também. Por isso, será somente a partir de uma práxis militante e identitária que se logrará êxito em tal tarefa, tarefa essa que transcende os traçados “perfeitos” das políticas públicas de caráter homogeneizantes que não vê e nem compreende a diversidade sociocultural do país.

Como também não é possível pensar, pelo menos na atual conjuntura, em que impera a racionalidade capitalista de ser e se relacionar com as pessoas e com as coisas, uma Educação que realmente inclua o homem amazônico de que nos fala Fraxe, com seu trabalho coletivo, seja familiar ou comunitário, com sua lógica própria de valores onde homem e natureza, as quais transcendem o valor que o capitalismo e os capitalistas dão as relações socioculturais, políticas e econômicas.

Nessa mesma linha Martins (2005), diz que:

[...] em diferentes regiões do país, ir à escola é considerado pelos pais como trabalho e a condição de estudante como profissão, simplesmente porque a criança se distancia da casa e da família no momento de aprender. Porque para essas populações só o trabalho transforma – a semente em planta e fruto ou a ignorância em saber. Para elas, educar é fazer o trabalho de transformar, coisas e pessoas. E isso não é atributo exclusivo da chamada escola. No campo, e nas classes subalternas em geral, o educar não está separado, nem pode estar, do viver. A escola burocrática,

não raro odiada pelas crianças e pelos jovens, é a escola que abre na vida o abismo entre aprender e viver.

Diante da fala de Martins, é importante que os sujeitos do campo estejam atentos, uma vez que o modo de vida implantado na lógica capitalista de ver e pensar as relações sociais, vem destruir o que as relações sociais tradicionais, culturais, políticas e econômicas dos sujeitos que vivem nas terras molhadas de que nos fala Fraxe, rompendo com o princípio da “solidariedade camponesa”.

Contribuindo assim com o que nos diz Brinhosa (2009. P. 51),

A condição basilar das desigualdades sociais é a ineficiência do Estado e não a qualidade de vida da população, produzidas nas relações sociais de produção e que, em última instância, será o determinante da qualidade educacional. É nesta condição de regulador, avaliador e financiador das políticas sociais que o Estado e a escola assumem a condição de expressão dos interesses do capital, produzidas nas relações sociais de produção.

Nesse sentido, Batista (2010, p. 176), corrobora com esse entendimento ao dizer que toda essa questão ocorre dentro de um movimento social do campo que:

[...] busca uma identidade política de movimento e de classe pelo conceito de camponês, como elo entre os diversos sujeitos envolvidos na luta pela terra e no trabalho no campo; a terra como instrumento de vida, de cultura, de produção; o trabalho camponês como princípio educativo; a valorização da cultura camponesa, da experiência de vida dos sujeitos do campo; a educação como instrumento intrínseco ao projeto de sociedade e de desenvolvimento que defendem. Esses sujeitos embasam a construção de um paradigma de educação construído pelos sujeitos coletivos, que afirmam, reivindicam uma educação identificada com eles mesmos.

Por isso, é importante lembrar que a educação do campo faz parte, ou é um segundo momento necessário, da luta pela reforma agrária no Brasil, que tem uma longa trajetória de conquistas a duras penas, é claro, e vem ganhando reconhecimento mundial e a atenção de algum modo da sociedade brasileira. É um fato que não dá mais para camuflar e dissimular, o movimento atingiu um grau maturidade, de entendimento da importância da luta, e agora busca o reconhecimento de sua identidade camponesa.

Por isso nos associamos a Marx (2004), Fraxe (2009), Batista (2010) e a tantos outros ao utilizarmos o termo camponês por entender que se trata de um sujeito histórico de luta por cidadania, não a cidadania vendida em muitas propagandas governamentais, mas a cidadania da participação nas decisões, da conquista dos direitos já existentes e da conquista de novos direitos, mas, principalmente pelos laços históricos que une passado e presente e

certamente o futuro desses sujeitos que lutam como os anteriores por terra de vida, trabalho e educação.

Para Martins (2005), a educação deveria ser pensada como meio de acesso à modernidade complexa, que se estende ao social, cultural, político e econômico, a sociedade da diferença e da diversidade. Nesta perspectiva o campo deixa de ser o atrasado para ser o contemporâneo e sua diferença deixou de ser o passado para ser o singular e diferente num mundo de diferentes e do direito à diferença.

Para Arroyo (2006, p.111),

A crença que a função da escola é transmitir o saber socialmente construído hoje está sendo revisto não superada. Não se trata de superar o direito de todo ser humano ao saber socialmente construído, a cultura de vida, a herança cultural. Trata de que isso passou a ser um slogan, que precisa ser mais trabalhado, mais pesquisado. Até onde os saberes escolares são saberes construídos ou apenas parte e até filtram esse saber construído? Até onde há seletividade dessa construção? Até onde em nome do direito aos saberes escolares, negamos os saberes construídos? Até onde são saberes mais mortos do que vivos?

Sabe-se que a realidade das escolas nas comunidades camponesas do interior do Amazonas é, em grande parte multisseriada, como também que essa escola, mesmo que precária, é um instrumento que contribui para alimentar esse sistema, mas pode também, contribuir para transformá-lo. Pois sendo a escola um poderoso aparelho ideológico das classes dominantes, hoje utilizada para alienar a classe trabalhadora, pode vir a ser o instrumento de libertação, a partir das contradições do sistema.

Corroborando com essa reflexão Freire (2000, p. 67) diz que,

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim, a distância entre o que fizemos e o que fazemos.

Com Freire, percebemos ser possível vislumbrar uma nova sociedade, onde as diferenças não mais serão o motivo para o preconceito e para a discriminação, onde as diferenças são respeitadas e tratadas com naturalidade. E a educação que desejam os trabalhadores, uma escola pública, gratuita e de qualidade, aquela que atenda às necessidades dos diversos sujeitos, seja do campo ou da cidade a partir de uma construção dialética do conhecimento e da sociedade que queremos, onde os saberes do povo serão associados e cruzados com os saberes científicos.

Na perspectiva da necessidade de dar o próximo passo em função das condições objetivas impostas pelas reações das classes dominantes, e das formas de organização dos trabalhadores do campo, que vislumbramos ser a educação elevada ao mesmo patamar de importância da própria luta pela terra. Não que entendamos a luta de forma compartimentada, em nossa concepção a luta por reforma agrária traz consigo todas as reivindicações históricas do movimento e ultrapassa a conquista da terra propriamente dita, ela permanece e desdobra-se em lutas como por: educação, saúde, transporte, políticas agrícolas e segurança no campo e principalmente pelo reconhecimento da alteridade.

Essa foi, é e, pela conjuntura, continuará sendo uma tarefa imposta aos trabalhadores organizados, que a partir da compreensão de sua identidade de classe uniram-se na luta por seus direitos usurpados pela burguesia governante e pelas elites econômicas, essas reivindicações agora materializadas nas políticas públicas deve ser assumida por todos os entes federados, já que estamos tratando de políticas públicas de Educação e essas perpassam por toda essa cadeia hierárquica (União, Estados e Municípios), de modo que devam executar as políticas responsavelmente em toda sua amplitude (institucional, material, humana, e ética).

1.3.3 A educação na Amazônia e a promoção da conscientização política

É imperativo que não deixemos mais ocorrer na Amazônia o que aconteceu em outras comunidades rurais, conforme nos coloca Brinhosa (2009. p. 48),

[...] desde que a comunidade rural foi destruída e sucumbiu frente à urbanização desenfreada, instalou-se um processo de fragmentação das relações sociais que é amplamente conhecido e vivido por todos. [...] A fragmentação das relações sociais era uma necessidade do sistema capitalista que precisava de mão-de-obra, ao mesmo tempo em que transformava a vida em um grande mercado de compra e venda destinada a mover a máquina do lucro. [...] a escola passa a ser única responsável pelo ensino, os pais já não tem tempo ou não sabem ensinar. Tudo se fragmenta. Tudo custa. O relacionamento entre os homens passa a ser o relacionamento da compra e venda.

Portanto, a pedagogia que devemos levar com a Educação do Campo deve ser associada ao que os homens anfíbios de que nos fala Fraxe, praticam no seu dia a dia, e não, a dos consumidores e usuários ensinado nas escolas formais, com uma cidadania de fachada que logo é associada ao eleitorismo, vendendo uma falsa participação. Não devemos levar uma educação enganadora para formar mais exército de consumidores e individualistas, que

competem por tudo, devemos discutir sim, as grandes questões para que os sujeitos do campo decidam se querem ou não se submeter ao capitalismo selvagem.

Sabemos que é difícil parar para pensar no outro, somos educados para pensar e consequentemente agir individualmente, cedo é ensinado que temos que ser os melhores se não, não venceremos, ao passo que na vida do camponês, a cooperação faz parte da cultura e é permanentemente reforçada. Acreditamos ser um erro pensar que os que lá vivem são pessoas pobres, são formas de vida diferente, pobres são os que nas grandes cidades são submetidos à violência, são discriminados e incriminados por pegar o que comer, são formas, pontos de vistas e oportunidades diferentes.

Há necessidade de mudança sim, mas não essa mudança pregada pela burguesia que quer mais um pra explorar. Portanto uma intervenção educativa no campo deve ter a dimensão que defende Caldart (2004), a qual diz que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive pensada a partir de lá, de forma participante, integrada ao seu modo de vida.

De acordo com Martins (2005), o trabalho na roça, no tempo do cativo, foi amplamente depreciado porque associado à pessoa do cativo. O trabalho agrícola se tornou uma marca social negativa, até os educadores incorporaram esse estereótipo. Acreditamos que essa mentalidade está mudando em função da revalorização do campo e da natureza, com os movimentos ecológicos, os grupos que propugnam formas alternativas de vida rural e de trabalho agrícola. Mas o que esperamos mesmo é que os trabalhadores do campo também recebam a mesma atenção.

Dessa forma, a educação que para lá for levada deve esclarecer essas coisas e não ser vendida como um produto, deve ser responsável, informar e deixar que as comunidades decidam de que modo se relacionarão com os que por lá aparecerem para comerciar. Para corroborar com essa reflexão, Arroyo (2004, p. 70) nos diz que:

Como educadores, temos que 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 professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco do 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 esse movimento social vem se formando, educando.

É urgente que sejam implantadas políticas públicas comprometidas com o campo e, em especial, o campo amazônico com suas particularidades, pois não nos interessa mais que sejam filosófica e ideologicamente adequadas às reivindicações dos movimentos sociais, mas

que fundamentalmente reflita os princípios fundamentais da ética, da cidadania e da alteridade.

No plano federal é importante que as políticas, programas e projetos acompanhem também as dimensões expostas acima e que também pare de tratar os diferentes como iguais, referimo-nos nesse caso às dimensões geográficas e complexidades logísticas da Amazônia no tocante aos recursos destinados, que são os mesmos critérios dos adotados para as demais regiões do país que com certeza não enfrentam as mesmas dificuldades daqui. A nível estadual, a coisa nos parece que fica mais complicada pois, projetos a princípios que parecem bons para a população, geralmente não tem o tratamento adequado nos órgãos estaduais como também municipais.

O descaso da administração pública com a Educação do Campo na Amazônia deve seguir a lógica de que nos fala Passador (2006), de acordo com o qual, para os camponeses, a escola não teria tanto significado, uma vez que, o ofício de seus pais não foi adquirido ali. É claro que a ausência no estado e de um movimento social combativo e comprometido, corrobora para que as coisas caminhem da forma como se encontram hoje.

De modo geral, a escola oferecida aos trabalhadores foi historicamente comprometida com a educação rural, imbuída apenas em ensinar o homem do campo minimamente, a ler, escrever e contar. Essa ideia de instrução do trabalhador nos remete a uma ideologia de que os sujeitos do campo não precisam estudar, pois, trabalhar com a enxada, requer apenas esforço físico, não precisariam raciocinar, refletir, questionar a sociedade tanto local, regional, nacional e mundial.

Compreendemos no decorrer dessa revisão bibliográfica que a negação do modelo de educação rural, reflete o avanço do Movimento Social camponês, o qual ao longo de sua trajetória de luta tem ensinado que a educação formal a ser prestada aos sujeitos do campo deve permitir a identificação das contradições, proporcionando a reação ou não ao sistema vigente, porém permitindo a consciência para uma tomada de posição pela manutenção, ou não, da reprodução da ideologia escravizante da sociedade sob o modo e a lógica do capitalismo.

CAPITULO II

O CONVÊNIO UEA/INCRA/PRONERA (2004 A 2008) E SEUS DESDOBRAMENTOS ENQUANTO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RORAIMA E AMAZONAS

“Sem o questionamento do sofrimento que mutila o cotidiano, a capacidade de autonomia e a subjetividade dos homens, a política, inclusive a revolucionária, torna-se mera abstração e instrumentalização”.

Pierre Bourdieu

Neste capítulo, trataremos sobre a Política da Educação do Campo no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), nos Estados de Roraima e Amazonas a partir do convênio UEA/INCRA/PRONERA no período de 2004 a 2008. Para tanto analisamos os documentos (relatórios, jornais, manuais, ofícios etc.), pois segundo Gil (2007, p. 45), a pesquisa documental assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica, a diferença essencial entre elas está na natureza das fontes, ela vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Portanto, se enquadra perfeitamente nos objetivos desse capítulo que buscará analisar os documentos produzidos no âmbito do referido convênio.

De modo a facilitar e permitir um melhor entendimento do estudo, optamos por dividir o capítulo em três tópicos principais que denominamos: *Caracterização das instituições envolvidas no convênio UEA/INCRA/PRONERA; O Contexto Sociopolítico no período do Convênio UEA/INCRA/PRONERA; e As marcas do convênio UEA/INCRA/PRONERA na Política de Educação do Campo*. Para atingir os objetivos, analisamos os documentos (a Minuta do Convênio, o Projeto Básico, os Relatórios, o Plano de Trabalho, Ofícios, Jornais, Informativos e o Projeto Político Pedagógico - PPP do Curso Normal Superior).

2.1 Caracterização das instituições envolvidas no convênio UEA/INCRA/PRONERA

2.1.1 A Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

É de conhecimento de todos ou pelo menos de parte da população brasileira as dimensões geográficas do Estado do Amazonas, sendo o maior da federação, tal fato tem servido de argumentos para desculpar o não acesso a muitas ações governamentais. Entretanto, este argumento do isolamento em função da distância foi o que justificou a criação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Os argumentos utilizados para a criação de uma Universidade Estadual foi o gigantismo do Estado e aliado a isso está a grande dificuldade em se chegar ao interior e, conseqüentemente, o custo logístico de qualquer atividade que se queira levar até os 62 municípios que compõem o Amazonas.

De acordo com Estácio²² (2012, p. 2),

Aos 15 dias do mês de dezembro de 2000, o então governador do Estado do Amazonas, Amazonino Armando Mendes, enviou a Assembleia Legislativa a Mensagem Governamental n.º 50/2000, e com esta, o Projeto de Lei n.º 128/2000, que tinha por finalidade autorizar o Executivo a instituir a UNIVERSIDADE DO ESTADO”(ALEAM, 2000a, p. 4), tendo sido solicitado para a apreciação da matéria o regime de urgência, com fundamento no artigo 35 da Constituição do Estado do Amazonas.

O fato da mensagem governamental ter seguido com um pedido de urgência à Assembleia Legislativa fez com que a matéria tramitasse em tempo recorde²³, na hipótese mais otimista podemos imaginar que o chefe do executivo não queria deixar um feito de tal importância para o ano vindouro.

O então presidente da ALE/AM na época o deputado Lupércio Ramos (PFL, hoje Democratas) designou para ser o relator da matéria²⁴ o deputado Belarmino Lins (PTB). Ao ser posta para discussão no plenário recebeu várias considerações das quais destacaremos 02 (duas), a primeira do deputado Eron Bezerra (PCdoB) que argumentou que com 1/3 (um

²² ESTACIO, Marcos André Ferreira, estudou a criação da Universidade do Estado do Amazonas no Curso de Mestrado do PPGE/FACED/UFAM no ano de 2009 a 2012.

²³ Da entrada na ALE-AM no dia 15 de dezembro de 2000, a votação em plenário no dia 22 de dezembro de 2000 passara-se somente 08 (oito) dias.

²⁴ Segundo Estácio (2012) o projeto de criação da UEA teve 02 (dois) dias para percorrer as comissões de: Comissões de Constituição, Justiça e Redação Final; de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia; e de Economia, Finanças e Orçamento, para emissão de parecer e ser posta em pauta para discussão e foi incluído nas reuniões ordinárias da convocação extraordinária dos dias 18 e 19 de dezembro de 2000.

terço) dos recursos que seriam disponibilizados para a nova Universidade Pública se aplicado fosse na já existente e também pública Universidade do Amazonas (UA) (hoje UFAM), seriam atingidos os mesmos objetivos (ESTÁCIO, 2012).

O outro ponto que merece destaque a nosso ver foi a proposta do então deputado Manoel do Carmo Chaves Neto (também do antigo PFL, hoje DEMOCRATAS), que apresentou a única emenda aditiva há matéria assegurando que 50% (cinquenta por cento) das vagas dos diversos cursos deveriam ser destinados os estudantes oriundos da rede pública de ensino do Estado. Porém, a referida emenda recebendo parecer contrário do relator Belarmirno Lins, mas tendo sido transformada em indicação do Executivo foi aprovado pelo plenário, o deputado Eron Bezerra apoiou a iniciativa do Dep. Manoel do Carmo e proferindo voto em separado, votou também pela criação da UEA (ESTÁCIO, 2012).

É possível visualizar certa disputa entre setores da ALE que defendiam a educação pública e o que se posicionava a favor do privado, o deputado Eron, por exemplo, posicionou-se contra o que ele chamou de uma atitude eleitoreira do governador em criar uma Universidade no abrir e fechar dos olhos e defendeu inicialmente que esses recursos fossem destinados para a UFAM.

Por outro lado, o deputado Manoel do Carmo (autor da proposta que reservaria 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas), argumentava que os alunos das escolas particulares, cujos pais geralmente possuem renda mais elevada, eram os que ficavam com as vagas dos cursos mais concorridos das Universidades Públicas (medicina, direito e engenharia) e depois com grande parte das outras vagas, sendo que a maioria dos de baixa renda geralmente eram empurrados para cursos “inferiores” ou as instituições particulares. O que é uma contradição já que quem deveria ir para as faculdades particulares é quem pode pagar, portanto, defendeu o deputado que era uma questão de justiça assegurar as vagas para os estudantes oriundos de escolas públicas.

Já o relator, o deputado Belarmino Lins, ao rejeitar a emenda disse que a mesma era inconstitucional e que aquilo se tratava de uma afronta ao princípio da igualdade. O que segundo Estácio (2012, p. 5), tratava-se de “[...] clara defesa das instituições particulares de ensino”. Porém a proposta recebeu várias adesões inclusive do deputado Eron Bezerra, e dada à repercussão do tema, o governo fez uma indicação pela incorporação da matéria ao texto o que resolveu o impasse.

Portanto, tendo cumprido as etapas legais mesmo que sem muita discussão e em tempo muito curto para uma matéria tão importante, a UEA foi instituída oficialmente pela

Lei nº 2.637 em 12 de janeiro de 2001, mas foi o Decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro de 2001, que deu à UEA personalidade jurídica de fundação pública, e dispõe sobre sua estrutura e funcionamento e estabelecendo os seguintes princípios (Artigo 4º):

- I - Universidade de conhecimento;
- II - Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- III - Liberdade de aprender, ensinar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- IV - Liberdade de expressão, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- V - Unidade de patrimônio e administração;
- VI - Descentralização administrativa e racionalidade de organização, com plena utilização de recursos humanos e materiais;
- VII - Gestão democrática e alternância de poder, com base neste Decreto e na legislação vigente;
- VIII - Publicidade de suas ações;
- IX - Intercâmbio com outras instituições;
- X - Gratuidade do ensino de extensão e de atividades de extensão;
- XI - Garantia e padrão de qualidade;
- XII - Valorização do profissional de educação.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é composta, conforme o Decreto 21.666/01, das seguintes: Unidades, Centros e Núcleos. As Unidades denominadas de Escola Superior de Ciências da Saúde²⁵; Escola Superior de Ciências Sociais²⁶; Escola Superior de Artes e Turismo²⁷; Escola Normal Superior²⁸; e Escola Superior de Tecnologia²⁹, localizadas na cidade de Manaus (capital). Os outros Centros de Estudos Superiores localizam-se nos municípios de Itacoatiara³⁰, Parintins³¹, Tefé³², Tabatinga³³, Lábrea³⁴ e São Gabriel da

²⁵ Cursos: Medicina, Enfermagem, Odontologia e Saúde Coletiva. Especializações (enfermagem cardiovascular, Gerontologia, Estomaterapia, Gerontologia, Hematologia Laboratorial, Hemoterapia, Impantodontia, Ortodontia, Prótese Dentária e saúde do Trabalhador e Meio Ambiente); Mestrado (Biotecnologia e Recursos Naturais, Medicina Tropical); Doutorado (Medicina Tropical).

²⁶ Cursos: Administração, Ciências Militares, Direito, Segurança Pública do Cidadão; Tecnólogo (Tecnologia em Gestão Pública); Especialização (Gestão de Logística no Amazonas, Gestão Pública, MBA em Desenvolvimento Sustentável e Gestão de Negócios, Planejamento Governamental e Orçamento Público); Mestrado (Clima e Ambiente e Direito Ambiental); Doutorado (Clima e Ambiente).

²⁷ Cursos: Dança, Música Teatro e Turismo; Especialização em Turismo e Desenvolvimento Local; Mestrado em Letras e Arte

²⁸ Cursos de Licenciaturas: Normal Superior (hoje Licenciatura em Pedagogia), Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Letras; Licenciatura Intercultural Indígena; Especialização de Educação do Campo (Projovem Campo Saberes da Terra); Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências.

²⁹ Cursos: Engenharias (Básica, Civil, da Computação, de Produção e Automação, Elétrica, Florestal, Mecatrônica, Mecânica e Química); Licenciatura em Informática; Tecnológicos (Agrimensura, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Eletrônica, Manutenção Mecânica e Processamento de Dados); Especializações (Engenharia de Produção com ênfase em Recursos Produtivos, Segurança do Trabalho, Gestão Ambiental, Gestão e Tecnologias do Gás Natural, Informática Aplicada a Educação, MBA em Engenharia de Qualidade, Processos e Tecnologias de Fabricação Mecânica e Engenharia de Avaliações e Perícias).

³⁰ Cursos: Ciências Biológicas (licenciatura), Ciências Econômicas (bacharelado), Educação Física (bacharelado), Engenharia Florestal (bacharelado), Letras - Língua Portuguesa (licenciatura), Licenciatura em Informática (licenciatura), Matemática (licenciatura), Pedagogia (licenciatura), Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena (licenciatura), Tecnologia em Agroecologia (tecnológico).

Cachoeira³⁵. Neles são oferecidos cursos regulares, possui quadro corpo docente permanente, infraestrutura física e equipamentos próprios. (disponível em: www.uea.edu.br - acessado 10/10/2012).

Atualmente existem 11 (onze) Núcleos que ficam nos municípios: Boca do Acre, Carauari, Careiro Castanho, Coari, Eirunepé, Humaitá, Manacapuru, Manicoré, Maués, Novo Aripuanã e Presidente Figueiredo. Eles possuem miniestruturas físicas que suportam os cursos de graduação não regulares, ou seja, cursos especiais, geralmente em parceria com algum órgão do Estado ou município (oferta especial).

A UEA trabalha também com uma modalidade denominada de Sistema de Ensino Presencial Mediado por Tecnologia (SPMT), que de acordo com Camargo e Camargo (2011, p. 11), essa modalidade de ensino foi utilizada pela primeira vez no “curso de Formação de Professores da UEA (Proformar)”. Os argumentos utilizados segundo Estácio (2010) e Camargo e Camargo (2011) foram as grandes distâncias que separam os municípios do interior da capital, a falta de mão de obra para atender as demandas, a infraestrutura precária nas localidades e a logística necessária para atender esses municípios. Portanto, o argumento é o mesmo de tantos outros projetos inclusive o da criação da UEA como pertencente às políticas públicas estadual de educação, isso posto, pode-se até pensar que a preocupação do então deputado Eron Bezerra (PCdoB) na época da discussão da criação da UEA fazia sentido.

Corroborando com essa posição, Meksenas (2002, p. 77 e 78) diz sob o Estado capitalista, as políticas públicas aparecem vinculadas ao desenvolvimento e esse, às relações de classe. Diz ainda que no século XX, as políticas públicas funcionavam como mecanismo

³¹ Cursos: Ciências Biológicas (licenciatura), Ciências Econômicas (bacharelado), Direito (bacharelado), Educação Física (bacharelado), Física (licenciatura), Geografia (licenciatura), História (licenciatura), Letras - língua portuguesa (licenciatura), Matemática (licenciatura), Pedagogia (licenciatura), Pedagogia - licenciatura intercultural indígena (licenciatura), Química (licenciatura), Tecnologia em Gestão de Turismo (tecnológico), Turismo e Desenvolvimento Local (especialização).

³² Cursos: Ciências Biológicas (licenciatura), Ciências econômicas (bacharelado), Educação Física (bacharelado), física (licenciatura), Geografia (licenciatura), História (licenciatura), Letras - língua portuguesa (licenciatura), Matemática (licenciatura), Pedagogia (licenciatura), Pedagogia - licenciatura intercultural indígena (licenciatura), Química (licenciatura).

³³ Cursos: Ciências Biológicas (licenciatura), Ciências Econômicas (bacharelado), Educação Física (bacharelado), Geografia (licenciatura), Letras - língua portuguesa (licenciatura), Matemática (licenciatura), Pedagogia (licenciatura), Pedagogia - licenciatura intercultural indígena (licenciatura), Tecnologia em gestão de turismo (tecnológico)

³⁴ Cursos: Ciências Biológicas (licenciatura), Ciências Econômicas (bacharelado), Educação Física (bacharelado), Pedagogia - licenciatura intercultural indígena (licenciatura), Tecnologia em Gestão Ambiental (tecnológico)

³⁵ Cursos: Ciências Econômicas (bacharelado), Educação Física (bacharelado), Matemática (licenciatura), Pedagogia - licenciatura intercultural indígena (licenciatura), Química (licenciatura), Tecnologia em Produção Pesqueira (tecnológico).

contraditório para garantir a reprodução da força de trabalho. Esse aspecto da organização do Estado nas sociedades industriais, não traduz um equilíbrio nas relações entre o capital e o trabalho. “[...] as intervenção estatal que ocorre por meio das políticas públicas emerge numa complexa disputa pelo poder, relacionadas às contradições econômicas e políticas [...]”.

Portanto, a criação da UEA, emerge no rol das políticas públicas dentro de um “Estado que exerce funções dicotômicas de acumulação e de legitimidade, buscando fortalecer a sua hegemonia na vida social”. Como também se insere no rol dos projetos de expansão do capitalismo ancorado na ideologia da sociedade do conhecimento que em última instância objetiva a formação de mão de obra “qualificada” para o Pólo Industrial da Zona Franca de Manaus.

A Lei de criação nº 2.637/2001³⁶ estabelece as seguintes finalidades da UEA:

- I** - promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região;
- II** - ministrar cursos de grau superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do Estado;
- III** - realizar pesquisas e estimular atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônicos;
- IV** - participar na elaboração, execução e acompanhamento das políticas de desenvolvimento governamentais, inclusive com a prestação de serviços;
- V** - cooperar com Universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras e internacionais.

É importante salientar também que para além do discurso bem intencionado de criação da Universidade Estadual, os princípios que regem tal ato estão voltados para a dita Sociedade do Conhecimento que segundo de Mari (2006, p. 2), deve ser compreendida no conjunto das orientações das políticas para o Ensino Superior dos organismos internacionais (BM, ONU, UNESCO, UNICEF) e suas implicações quanto à orientação “para produzir consenso social por meio de discursos de equidade e desenvolvimento”. Discursos que camuflam as contradições das ações que se “caracterizam pelo monopólio do conhecimento e perpetuação da exclusão social”. A autora nos diz ainda que:

À universidade é reservado o papel especial de proporcionar o respeito às pluralidades, isto é, criar consenso sobre os novos interesses econômicos na educação, adaptar a universidade às novas exigências tecnológicas e promover o alívio da pobreza. A função da universidade é definida como produtora, adaptadora e divulgadora dos conhecimentos. É, sem dúvida, uma mudança no caráter do conhecimento e no perfil profissional dos recursos humanos que se espera da formação universitária (MARI 2006, p. 4).

³⁶ <http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/lei/437-1.pdf>

Portanto, nessa perspectiva, à medida que o conhecimento ascende como fator de desenvolvimento, faz-se necessário que este seja produzido e reproduzido pelas universidades, de modo a que essas alcancem patamares mais especializados.

A Unidade que abrigou o Convênio *UEA/INCRA/PRONERA* denominada de Escola Normal Superior, iniciou suas atividades com o Curso Normal Superior³⁷, atendendo a exigência da Lei de Diretrizes Nacionais de Educação Nº 9. 394/96, no Título VI - Dos Profissionais da Educação, Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Nesta mesma direção o Art. 63, trata no seu Inciso I – “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental [...]”.

Assim, segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso (2004), com base nesta lei a UEA aprova Curso Normal Superior, estabelecendo a formação de egressos para atuarem como profissionais na educação infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva da tendência do Professor Pesquisador. Portanto pode se dizer que a UEA foi à pioneira nesse modelo de ensino a nível superior no Estado do Amazonas.

2.1.2 O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)

Dando continuidade a caracterização das instituições, trataremos agora do INCRA³⁸ atualmente é uma autarquia vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), mas sua criação remonta a década de 70 do século XX ainda sob a égide do regime autoritário, a partir da fusão do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) com o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) (é sabido que o regime militar tentou

³⁷ Somente nos anos de 2007, foram criados os cursos de licenciaturas de: Letras, Geografia, Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia.

³⁸ A história do INCRA pode ser dividida em dois importantes períodos: o primeiro vai da criação da autarquia no governo militar (1970-1984); o segundo começa com o primeiro governo civil José Sarney pos ditadura que o estigue em 1987, mas a o Congresso Nacional o recria em 1989.

via decreto, fazer Reforma Agrária no País, editando o Estatuto da Terra e o Estatuto do Trabalhador Rural³⁹, para tanto criou e extinguiu órgãos).

De acordo com Ianni (2004, p. 227), as questões relativas aos conflitos agrários, à colonização, às imigrações e à migração interna é há muito motivos de preocupação do Governo Federal.

Em 1909, o governo federal criou o serviço de povoamento, junto ao Ministério da Viação. Seguiram-se as seguintes agências governamentais relacionadas a problemas de imigração, migração interna e colonização: Departamento Nacional de Povoamento, em 1931; Divisão de Terras e Colonização, em 1938; Instituto Nacional de Imigração e Colonização, em 1954; Superintendência da Política Agrária (SUPRA), em 1962; Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), 1964; e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 1970.

Portanto, não é de hoje que o INCRA recebe críticas por parte dos que dele depende, principalmente os Sem Terra e os Assentados, muitas delas relacionadas à morosidade na regularização das terras e na concessão de créditos, como também o tratamento diferenciado dado aos os indivíduos ou grupos mais abastados contraditando os objetivos de um órgão público. Além da corrupção, já que alguns funcionários ostentam patrimônios que não condizem com seus ganhos aumentando assim, o descrédito desse órgão tão importante para a reforma agrária que significa também justiça social.

Atualmente o INCRA se pauta nos seguintes princípios:

Missão: Implementar a política de reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional, contribuindo para o desenvolvimento rural sustentável.

Visão de Futuro: Ser referência internacional de soluções de inclusão social.

DIRETRIZES ESTRATÉGICAS

Primeira Diretriz

O INCRA implementará a reforma agrária promovendo a democratização do acesso a terra através da criação e implantação de assentamentos rurais sustentáveis, da regularização fundiária de terras públicas e gerenciará a estrutura fundiária do país, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, para a desconcentração da estrutura fundiária, para a redução da violência e da pobreza no campo e promoção de igualdade.

Segunda Diretriz

O Incra Implementará a reforma agrária de forma participativa reafirmando os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, contribuindo para o fortalecimento das parcerias e da sociedade civil organizada.

Terceira Diretriz

³⁹Os Estatutos foram uma criação ideológica do Estado autoritário que buscou por meio de letras mortas solucionar aos conflitos agrários do país entre trabalhadores rurais e latifundiários, alegando que a crescente influencia do Partido Comunista levaria o país a uma guerra civil. Vale lembrar que no período estávamos sobre a Guerra Fria onde o capitalismo sobre a liderança dos EUA e o Socialismo da URSS disputavam corações e mente para suas causas.

O Incra implementará a reforma agrária de forma a fiscalizar a função social dos imóveis rurais, contribuindo para a capacitação dos(as) assentados(as), o fomento da produção agroecológica de alimentos e a inserção nas cadeias produtivas.

Quarta Diretriz

O INCRA implementará a reforma agrária buscando a qualificação dos assentamentos rurais, mediante o licenciamento ambiental, o acesso a infraestrutura básica, o crédito e a assessoria técnica e social e a articulação com as demais políticas públicas, em especial a educação, saúde, cultura e esportes, contribuindo para o cumprimento das legislações ambiental e trabalhista e para a promoção da paz no campo.

Quinta Diretriz

O INCRA implementará a reforma agrária pela destinação das terras públicas, demarcação e titulação das terras ocupadas por comunidades tradicionais e quilombolas e gerenciará a estrutura fundiária nacional pelo conhecimento da malha fundiária mediante o cadastramento e certificação dos imóveis rurais, contribuindo para as políticas de inclusão social e desenvolvimento sustentável. (<http://www.incra.gov.br/index.php/institucional/incra>, acessado em 15/10/2012).

Observamos que a Reforma Agrária ainda é o eixo estruturante de funcionamento do INCRA, porém é perceptível também uma ampliação das responsabilidades (o que não significa atendimento) no sentido de dar resposta a um número maior de demandas que envolvem a Questão Agrária entre elas a Educação. É claro que a Reforma Agrária foi e ainda é o motivo/objetivos de existência desse Órgão Público, isso porque, a luta pela terra ainda é a mais importante ou a luta primeira dos trabalhadores, por isso, está sempre encabeçando a pauta de reivindicações dessa categoria de trabalhadores desde as Ligas Camponesas (e atualmente se mantém com o mesmo vigor com as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST), porém outras questões são inseridas no bojo das lutas, muito provavelmente em função do amadurecimento da *práxis* militante do Movimento Social.

Para Vilhena Junior (2008), a reforma agrária é talvez, a reivindicação mais antiga que a humanidade tem desde que surgiu a primeira propriedade privada, ou seja, quando o homem cercou o primeiro pedaço de terra e dele se disse dono. Ela é um dos elementos da questão agrária e é também uma política pública de caráter institucional em que o Estado, no caso do Brasil, na figura do Poder Executivo, é o responsável, e o INCRA, o seu executor.

Em diferentes governos, nos diferentes períodos históricos, o INCRA vem se adequando para “atender”, ou melhor, mediar aos conflitos pela posse da terra entre os milhares de camponeses sem terra e os capitalistas detentores dos meios de produção no campo. A grande poder do agronegócio e do latifúndio no Brasil expressa-se na representação política desse segmento (isso pode ser medido pela força da chamada bancada ruralista que sempre que tem seus interesses contrariados se reúnem e geralmente impõem duras derrotas a quem se opõe a seu projeto de dominação do campo) se expressa nas grandes áreas que deveriam ser reformadas, muitas vezes são reivindicadas pelos trabalhadores, chegando até a

sofrer ações do órgão do poder público, porém, na maioria das vezes nada é feito para reformar, concentrar o que em grande parte são latifúndios⁴⁰ improdutivos. Portanto, o poder econômico e consequentemente político dos ruralistas barram toda e qualquer iniciativa no qual a pauta em questão seja a Reforma Agrária, isso independente de que se esteja falando de áreas produtivas ou especulativas.

De acordo com professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2006) um dos maiores estudiosos da questão rural do Brasil, o que experimentou até hoje no Brasil está longe de ser reforma agrária, o que se tem feito aqui, é como ministrar um remédio para dor de cabeça que combate o problema paliativamente, mas não a causa. Primeiro porque os investimentos que deveriam acompanhar as áreas reformadas não chegam nem a ser satisfatória, por isso os assentados do INCRA que sobrevivem em condições diferentes das de sem-terra, são proprietários sim, mas estão longe de ser tratados como cidadão.

2.1.3 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

E finalizando a caracterização das instituições vamos expor sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como já citamos no Capítulo I o programa resultado primeira e fundamentalmente das lutas dos Movimentos Sociais do Campo (MST, CONTAG, Via Campesina etc.) com o desdobramento da luta ganhou aliados importantíssimos, na Acadêmica como podemos citar a participação importantíssima da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Essas entidades pressionaram o governo federal da época (Fernando Henrique Cardoso), para atender os camponeses e nas discussões o governo da época se propôs a lançar um programa para população assentadas do Programa de Reforma Agrária, assim nasce o PRONERA.

De acordo com Andrade e Di Pierro (2004, p. 37), a criação oficial do PRONERA foi em abril de 1998, como resultado de um processo de articulação em que se fazia e ainda se faz presente a vanguarda do Movimento Camponês, “com o propósito de inserir na agenda pública a discussão sobre uma política de direito constitucional dos povos do campo a uma educação de qualidade”.

⁴⁰ Imóvel rural de grande dimensão.

Portanto, no dia 16 de abril de 1998, através da portaria nº 10/98 do antigo Ministério Extraordinário de Política Fundiária⁴¹, se iniciou oficialmente PRONERA, em parceria com as Universidades Públicas e os Movimentos Sociais do Campo, o programa passa a atender inicialmente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos dos Projetos de Assentamentos (PA's). (MANUAL DE OPERAÇÕES, 2004. p 12).

Conforme o Manual de Operações (2004. p 9),

O PRONERA é operacionalizado de forma estratégica, associado ao desenvolvimento territorial, para contribuir com a elevação das condições de vida e de cidadania de milhares de brasileiros e brasileiras que vivem no campo. Compreende que o modo de vida do povo do campo tem especificidades quanto a maneira de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio-ambiente, de organizar a família, a comunidade, o trabalho, a educação e o lazer que lhe permite a criação de uma identidade cultural e social própria.

O PRONERA, segundo o Manual de Operações (2004), é o compromisso entre Governo Federal, as Instituições de Ensino, com os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, tendo os governos estaduais e municipais como parceiros para o oferecimento das Políticas de Educação para todos os níveis de escolaridade nas áreas de Reformas Agrárias. Seus objetivos são;

- **Geral:**
Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificada do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.
- **Específicos:**
 - Garantir a alfabetização e a educação fundamental de jovens e adultos acampados e/ou assentado nas áreas de reforma agrária;
 - Garantir a escolaridade e a formação de educadores para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária;
 - Garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educandos de jovens e adultos (EJS) – e o ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária;
 - Garantir aos assentados escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento;
 - Organizar, produzir e ditar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;
 - Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo. (MANUAL DE OPERAÇÕES, 2004. p 13).

A população que o PRONERA atende, conforme o Manual de Operações (2004), os jovens e adultos dos projetos e assentamentos criados pelo INCRA ou órgãos estaduais parceiros. No início sua prioridade no seu atendimento era a modalidade da Educação de

⁴¹ Hoje Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA.

Jovens e Adultos na escolaridade do Ensino Fundamental. Podendo participar os(as) trabalhadores(as) acampados(as) e cadastrados pelo INCRA, o programa previa também a capacitação dos educadores(as).

De acordo com Freitas (2011), até o ano de 2003, o PRONERA apoiou 150 projetos nos assentamentos rurais, foram feitas parcerias com 55 universidades públicas federais e estaduais, atendendo 122 mil alunos em todo Brasil. Sendo que a Educação de Jovens e Adultos é a modalidade educativa prioritária, representando 94% das ações do PRONERA, concentradas prioritariamente nas regiões Norte e Nordeste. A estimativa foi que entre 1999 e 2002, foram alfabetizados cerca de 110 mil educandos(as). Nesse mesmo período, foram realizados 18 cursos técnicos e de especialização, envolvendo 1.288 jovens. A educação superior só passaria a integrar as ações do programa a partir de 2004, período em que ocorreram as articulações para se firmar o convênio (UEA/INCRA/PRONERA- 2004/2008).

Na época de assinatura do convênio (UEA/INCRA/PRONERA- 2004/2008), a organização do Programa enquanto gestão se dava da seguinte forma:

- Direção Nacional (composta pela Direção Executiva, Colegiado Executivo e Comissão Pedagógica Nacional).
- A Direção Executiva é responsável pela administração do programa é composta por um diretor(a) executivo(a), nomeado(a) reside em Brasília, e por servidores(as) do INCRA designados(as) para atuarem no programa, e possui as seguintes atribuições:
 - Elaborar as programações operacionais;
 - Define em comum acordo com os demais colegiados sobre a gestão política, financeiro-administrativa e pedagógica do Programa;
 - Planeja, implementa, acompanha e avalia os projetos custeados pelo programa;
 - Supervisiona as atividades gerenciais nas áreas financeiras, técnica e de apoio administrativo;
 - Integra os parceiros, as áreas administrativas e pedagógicas do Programa;
 - Garante a articulação das ações do Programa com o conjunto das políticas de educação;
 - Mobiliza e articula o programa junto aos diferentes ministérios e poderes públicos;
 - Apoia e orienta os colegiados executivos estaduais;
 - Acompanha e avalia as ações de Programa nos estados e regiões (MANUAL DE OPERAÇÕES do PRONERA, 2004, p 15).

Atualmente a organização do Programa enquanto gestão se dá da seguinte forma: Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE) e Divisão de Educação do Campo (DDE-1), com assessoria e consultoria da Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do Pronera. A Coordenação Geral tem as seguintes atribuições:

- Coordenar, supervisionar e propor atos normativos, manuais e procedimentos técnicos para as atividades relacionadas à educação do campo e cidadania;
- Definir a gestão política e pedagógica do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária - Pronera;
- Promover a articulação interministerial e dos poderes públicos para integração do Pronera e das ações de cidadania;
- Coordenar a Comissão Pedagógica Nacional;
- Apoiar a produção de material didático, pedagógico e científico no âmbito da educação e coordenar as ações voltadas para o exercício da cidadania pelos beneficiários da reforma agrária. (MANUAL DE OPERACOES PRONERA, 2011, p. 20)

Observamos que as mudanças no Manual de Operações do PRONERA vão além da mudança nas palavras e funções como, por exemplo: Direção Executiva para Coordenação Geral é sabido que o tempo e a experiência a partir da *práxis* aponta o caminho mais correto a ser percorrido, o que nos parece ter acontecido com o Programa, porém não devemos esquecer que alçado o status de Política Pública pela Lei n.º 11.947/2009 de julho de 2009. O PRONERA passa a exigir do INCRA maior atenção quanto ao pessoal empregado pelo órgão para a função e ao fluxo operacional com a desburocratização nas instâncias decisórias. Nos parece que o deslocamento da Comissão Pedagógica da estrutura (diretiva/coordenativa) para a função de consultoria cumpre a função de desburocratização e dando mais liberdade enquanto instância de assessoria e consultoria que ocupa agora.

O Colegiado Executivo (hoje essa instância não existe mais no Manual), era uma instância que apreciava e acompanhava, supervisionava a operacionalização do Programa, era composto por cinco membros: dois representantes da Direção Executiva, um representante da Comissão Pedagógica Nacional e dois representantes dos Movimentos Sociais e Sindicais de trabalhadores(as) rurais. E tinha as seguintes atribuições de acordo com o Manual de Operações do Pronera (2004): Analisa a programação operacional e de gestão pedagógica propostas pela direção executiva; e Analisa o planejamento dos projetos custeados pelo Programa.

Na atual organização essa instância foi suprimida o que nos parece uma questão positiva, pois mesmo sendo uma instância claramente fiscalizadora, os gastos com a manutenção dessa comissão somente para analisar a gestão da Direção Executiva e analisar o planejamento dos projetos financiados. Hoje temos os órgãos de controle funcionando com mais autonomia e isso pode muito bem ser feito por eles que já são remunerados para tanto. Por outro lado à participação do Movimento Social e Sindical nessa instância ao passo que parece prejudicada, permanece e nível estadual e deve-se buscar seu fortalecimento, pois esse é local onde de fato deve haver uma participação mais efetiva do Movimento.

A Comissão Pedagógica Nacional era responsável pela orientação e definição das ações político pedagógicas do Programa, sua composição é de doze (12) membros: três (3) representantes da Coordenação Nacional, cinco (5) das Universidades das regiões do país, dois (2) dos Movimentos sociais e sindicais de trabalhadores(as) rurais, 1 (um) do Ministério da Educação, 1 (um) Ministério do Trabalho e Emprego, além da participação de outros especialistas para colaborar no trabalho da Comissão Pedagógica. Suas atribuições são:

- Coordena as atividades didático-pedagógicas do Programa;
- Define os indicadores de desempenho e instrumento de avaliação;
- Identifica, discute, desenvolve, divulga e avalia as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teóricos metodológicos do Programa;
- Apoia e orienta os colegiados executivos estaduais;
- Emite parecer técnico sobre propostas de trabalho e/ou projetos;
- Mobiliza e articula o Programa junto aos diferentes ministérios e poderes públicos;
- Acompanha e avalia as ações do Programa nos estados e nas regiões (MANUAL DE OPERAÇÕES do PRONERA, 2004. p 16).

Atualmente, a Comissão Pedagógica Nacional deixou de ser uma instância de coordenação e passou a ter caráter orientativo/consultivo que auxilia na definição das ações político-pedagógicas do Programa. Atualmente essa atribuição coordenativa é de responsabilidade da Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania e mantém a composição colegiada como a anterior (só não tá explícito no novo manual o número de participantes) com as seguintes atribuições:

- Orientar e definir as ações político-pedagógicas do Pronera;
- Identificar, discutir, desenvolver e avaliar metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa;
- Apoiar e orientar os colegiados executivos estaduais;
- Emitir parecer técnico/pedagógico sobre propostas de trabalho e/ou projetos;
- Acompanhar e avaliar, em conjunto com as superintendências regionais do Incra, as ações do Programa nos estados e nas regiões;
- Articular, em conjunto com as superintendências regionais do Incra, os governos estaduais e municipais, as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos para promover a ampliação e implementação das ações do Programa nos estados e regiões;
- Participar, a convite do Incra, de eventos para apresentação e representação do Programa.

Quanto a Comissão Pedagógica Nacional, entendemos que houve um avanço, pois passou a trabalhar mais objetivamente na orientação das questões de cunho didático-pedagógico, o que permite um melhor aproveitamento da função orientativa da Comissão, de modo a dar o direcionamento e o encaminhamento necessários ao bom andamento dos projetos. Porém, o ganho mais significativo a nosso ver foi à aproximação da Comissão

Pedagógica Nacional das Superintendências Regionais do INCRA o que deve garantir maior confiança e consequentemente aumentar e dinamizar o atendimento das demandas regionais e estaduais junto ao PRONERA Nacional.

A última instância do PRONERA é o Colegiado Executivo Estadual que de acordo com o MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA (2004), tem a seguinte composição: representante do INCRA/Regional, instituições públicas e comunitárias de ensino parceiras, Movimentos Social e sindical de trabalhadores(as) rurais envolvidos diretamente, governos dos estados e municípios. A coordenação do Colegiado é uma indicação da Superintendência Regional do INCRA.

Cabem ao Colegiado Executivo Estadual as seguintes atribuições:

- Divulga, coordena, articula, implementa, acompanha e avalia o Programa;
- Mobiliza, dinamiza e orienta as atividades de alfabetização, escolarização em nível fundamental e médio, formação técnico-profissional de nível médio e de nível superior junto às instituições de ensino públicas e/ou comunitárias sem fins lucrativos;
- Promove parcerias entre governo do estado sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais e instituições de ensino públicas e/ou comunitárias sem fins lucrativos;
- Avalia as atividades pedagógicas desenvolvidas no seu estado (MANUAL DE OPERAÇÕES, 2004, p 17).

Quanto ao Colegiado Executivo Estadual, a atualização feita no manual (versão 2011) não promoveu grandes mudanças, mas, a determinação que a coordenação do colegiado seja de um servidor do INCRA indicado pelo Superintendente tem uma ressalva que não aparece no Manual anterior, a de que este servidor seja alguém da equipe do PRONERA, e isso a nosso ver é uma mudança significativa. Pois a não menção a um quadro do Programa (PRONERA) deixava aberto a qualquer servidor o que certamente traria problemas caso o indicado não entendesse da questão e ou não estivesse diretamente envolvido.

Quanto ao funcionamento dessa estrutura organizacional nos Estados, em que se operacionalizou o convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008), não foi possível identificar nos documentos (relatórios) examinados o funcionamento, mesmo que precário, do Colegiado Executivo Estadual. Na Universidade do Estado nenhum dos relatórios fez qualquer menção ao Colegiado e no INCRA, apenas uma ata de aprovação do convênio com baixa participação dos membros. A não identificação documental do funcionamento real daquela instância nos leva a perceber o seu não funcionamento objetivo no âmbito desse convênio, caracterizando assim um distanciamento entre os envolvidos no programa, ou a

pouca importância que se deu aquele procedimento tão bem disciplinado no Manual de 2004 e reforçado no novo Manual de 2011.

Esta questão nos remete a Arroyo (2004, p 100), quando diz que a política pública da Educação do Campo, significa “[...] equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e sobretudo novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu [...]”. Na realidade apesar das lutas nacionais dos Movimentos Sociais e a garantia do espaço na participação por meio da estrutura organizacional do PRONERA, o autor ajuda a refletirmos quando ele afirma as novas posturas no cotidiano do processo, especialmente a ligação, a fragilidade dos envolvidos e até mesmo a compreensão em relação ao espaço político, que poderia ter sido fundamental durante a realização convênio.

Da parte do Movimento Social, pudemos identificar que o foco estava em outras questões para eles mais urgentes certamente (acampamento de sem terra, crédito, assistência técnica etc.), sem contar o fato de todo processo ter corrido muito rápido, o que certamente dificultou ainda mais o acompanhamento por parte do Movimento Social. Para o movimento local na época, a educação superior nos assentamentos era uma questão “nova” e complexa, havendo poucos quadros aptos a participar e debater sobre o tema, o que distanciou ainda mais esses importantes sujeitos do processo.

Portanto, temos com isso o cenário perfeito para que um programa construído para funcionar em parceria com o tripé: PRONERA/INCRA – MOVIMENTO SOCIAL – UNIVERSIDADE, funcionasse fragmentadamente e precariamente, com o INCRA basicamente fazendo uma espécie de acompanhamento formal do convênio e a Universidade sendo responsável por todas as outras questões, ou seja, sem poder contar com o Movimento que tinha como prioridade outras bandeiras de lutas (como o acesso a terra) e podendo contar muito pouco com o INCRA que se dedicava basicamente às questões burocráticas e prestar algum auxílio pontual quando demandado.

O PRONERA, segundo o Manual de Operações (2004), deve atender os projetos com as seguintes características: Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental da Educação Básica e a capacitação dos educadores das áreas da Reforma Agrária; Formação continuada e escolaridade de professores(as) no ensino médio ou em nível superior na área das licenciaturas; formação conjugada a escolaridade do ensino médio e profissional (técnico) no diferentes áreas do conhecimentos, preferencialmente promovendo o desenvolvimento sustentável.

Na realidade, as características devem envolver a cultura do campo no processo educativo, especialmente em relação ao mundo do trabalho. Pois, a Educação do Campo, segundo Caldart (2004), precisa valorizar o trabalho, como princípio educativo, vinculando a educação e produção do qual os sujeitos do campo fazem parte. Mas, também devem estudar, debater, discutir, refletir sobre outros projetos de desenvolvimento locais e regionais, em que suas famílias e as comunidades fazem parte, reforçando a identidade de trabalhador (a) do campo.

Além das características e exigências, segundo o Manual, para as instituições proponentes ao apresentarem os projetos devem ser: públicas ou comunitárias sem fins lucrativos, ministrar curso de ensino fundamental ou médio, ou profissional em nível técnico e ou superior, habilitada a certificar, ter docentes qualificados, os cursos devem ser de interesse dos movimentos sociais e sindicais reconhecidos no Ministério da Educação (MEC).

Assim os projetos apresentados a qualquer Regional do INCRA é enviado a Comissão Pedagógica, que analisa e aprova ou não, como também pode aprovar com ressalva, propondo modificações em determinado ponto para posterior execução.

As alterações feitas no Manual, de acordo com o atual (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA DE 2011), foram resultado das transformações ocorridas ao longo do tempo de vigência do programa, que demandou, a partir da dinâmica dos acontecimentos (luta dos Movimentos Sociais, mudança de governo, aprimoramento da Política de Educação do Campo etc.), a atualização do mesmo e, entre estas mudanças, pode-se destacar:

I - Aprovação da Lei n.º 11.947/2009, notadamente o art. 33º, por meio do qual, o Poder Legislativo autoriza o Poder executivo a instituir o Pronera como política pública de educação a ser executada pelo INCRA;

II - Publicação do Decreto 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa nacional de Educação na Reforma Agrária, publicado no DOU de 05 de novembro de 2010.*

Com relação à Lei n.º 11.947/2009, que eleva o PRONERA de Programa de governo ao *status* legal de Política Pública é uma conquista tão significativa a nosso ver, quanto à criação do Programa em 1998, visto que o PRONERA guarda em sua trajetória uma história de superação e vitória dos camponeses em luta por seus direitos fundamentais, pois apesar de atender a uma parcela minoritária dos camponeses (basicamente os atendidos pelo INCRA) foi a primeira conquista do Movimento Social rumo a uma Educação que realmente

reconhecesse os sujeitos do Campo como partícipes por direito do processo educativo, e a que certamente motivou, orientou e balizou o caminho rumo a ampliação do direito a Educação do Campo e não para o campo. Portanto, para os que vivem, trabalham e militam pelas causas camponesas, a Lei é, sim, um marco importante e mais um instrumento que reforça a luta por Terra de Trabalho e Educação.

Quanto ao Decreto n.º 7.352/2010, ele reflete o passo que o Governo a partir do aparato legal através do poder Executivo na direção do atendimento das reivindicações dos camponeses, estabelecendo assim o marco legal da Política Nacional de Educação do Campo da qual o PRONERA faz parte. Como pode ser comprovado no Art. 1º “A política de Educação do Campo destina-se à ampliação da oferta de educação básica e superior às populações do campo [...]”, o que não quer dizer que haja consenso dentro do aparato estatal quanto a essa questão, ao contrário, as divergências começam a aparecer quando da intervenção dos outros poderes da República, ou até mesmo, na disputa dentro do próprio poder executivo pela direcionamento ideológico das Políticas e Programas de Educação do Campo.

2.2 Contexto Político do período convênio UEA/INCRA/PRONERA

O cenário político nacional do período refletia a expectativa dos trabalhadores quanto ao governo do primeiro Presidente da República Federativa do Brasil oriundo das camadas populares, por isso, a eleição do operário Luiz Inácio Lula da Silva deu ao Movimento Social e Sindical a expectativa quanto ao atendimento de suas reivindicações históricas, no caso dos trabalhadores rurais o tão sonhado acesso a propriedade da terra como também crédito rural, moradia, eletrificação rural, saúde, educação etc.

Esse acontecimento proporcionou ao movimento dos trabalhadores rurais a ocupação de postos estratégicos na administração pública o que permitiu maior apoio ao Movimento de Trabalhadores Rurais e, o mais importante desses, foi as nomeações para as Superintendências do INCRA de pessoas ligada direta ou indiretamente ao Movimento Social e Sindical Rural.

No que refere aos objetivos desse trabalho, as pessoas que assumiram esses postos eram ligadas ao Partido dos Trabalhadores (PT) e ao Movimento Camponês. No Amazonas a

Superintendência do INCRA foi confiada ao Sr. João Pedro Gonçalves⁴² e em Roraima ao Sr. Lurenas Cruz⁴³ ambos do Partido dos Trabalhadores (RELATÓRIO PRONERA Nº 1, 2004).

De acordo com Vilhena Junior (2008), para o Movimento Social esse foi um fato importante é o que se pode constatar na fala da liderança sindical e presidente da FETAG/RR da época, urgia que a Reforma Agrária fosse recolocada na pauta de prioridades do governo, pauta essa que sofreu duras restrições no governo anterior.

[...] dos golpes sofridos no governo FHC o pior delas foi a criminalização do Movimento a partir principalmente do segundo mandato, sabíamos que a difícil situação econômica do país era fruto dos acordos com o FMI e da política neoliberal, o que nos tornava refém do pagamento de dívidas que os trabalhadores não fizeram. Questionávamos o governo que segundo ele próprio foi o que mais criou assentamentos com relação a infraestrutura, pois somente criar não resolve e sim aumenta, fazer a Reforma da estrutura fundiária nacional sabidamente tão concentrada. Por isso a reação do governo as ocupações foi a judicialização, a criminalização como forma de calar o movimento, de amordaçar o movimento, de amedrontar o movimento, por isso tínhamos fé no governo Lula, fé que ele mudara tudo isso.

É importante frisar que para o movimento local como se pode perceber na fala da liderança, a Educação do Campo não fazia parte das suas preocupações mais imediatas o que não significa descaso, mas como disse a liderança camponesa, a urgência era a Reforma Agrária. Ainda segundo Vilhena Junior (2008), em Roraima o movimento dos trabalhadores rurais apoiado nos fatos citados anteriormente experimentou um momento marcante de sua atuação, em que através da Federação dos Trabalhadores Rurais (FETAG), juntamente com os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, organizou simultaneamente 03 (três) acampamentos de Sem Terra. Estes foram instalados nas proximidades de onde viria a ser os PA's Nova Amazônia no município de Boa Vista, Tatajuba no município do Cantá e o Ajarani no município de Iracema, fato esse nunca antes experimentado pelo Movimento local haja vista que sua atuação mais radical, consistia em ocupar a sede do INCRA para reivindicar o pagamento do crédito assentamento para os trabalhadores já com a posse da terra.

É importante salientar que o INCRA/AM teve papel secundário nesse processo, pelo menos inicialmente, mas no Estado do Amazonas na época em que foi firmado o convênio UEA/INCRA/PRONERA, o cenário político era de aproximação do então governador

⁴² Naquele período João Pedro era suplente de senador em que chegou a assumir o mandato quando da indicação do titular da cadeira o Senador Alfredo Nascimento para o Ministério do Transporte, atualmente é presidente do diretório estadual do Partido dos Trabalhadores (PT) no Amazonas.

⁴³ Era apontado como uma forte liderança dos trabalhadores rurais no Estado de Roraima ligada ao Partido dos Trabalhadores (PT), tanto que chegou a suplente de deputado federal na primeira eleição de Lula e através de uma forte articulação do movimento sindical rural chegou a Superintendência do Incra Roraima após intensa disputa interna com direção estadual do partido pela indicação da direção da autarquia.

Eduardo Braga com o governo do Presidente Lula o que certamente facilitou a efetivação da parceria. Mesmo sem experiência com Educação na Reforma Agrária, a direção da UEA via Escola Normal Superior ser favorável ao convênio, não houve maiores obstáculos da direção central da Universidade Estadual para efetivação do convênio, apenas achou conveniente que a participação do INCRA/Amazonas como forma de justificar e reforçar a participação da Universidade em atender a solicitação de outro Estado (Roraima), afinal, se tratava de um programa nacional e governo aliado.

A discussão dentro do INCRA Roraima era da necessidade de se oferecer um curso de formação superior aos clientes⁴⁴ da Reforma Agrária daquele estado (o que correspondia também ao cumprimento das metas daquela regional). Porém, a situação era um tanto complicada, pois, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) que estava responsável pela formação básica dos assentados a partir de 2001, com convênio para alfabetização de 600 agricultores e agricultoras, mostrou-se resistente em assumir mais compromissos, conforme Ofício nº 006/2004, da coordenação do Projeto Caminhar da UFRR em resposta a consulta feita pelo INCRA/RR, o documento dizia que:

Realizamos uma reunião com os docentes da Pedagogia para sabermos a possibilidade de execução desses projetos, após análise da proposta, infelizmente chegamos a conclusão que no momento a UFRR, não tem como atender a solicitação por falta de estrutura no corpo docente [...].

A parceria do INCRA com a UFRR se deu a partir do atendimento das demandas por alfabetização, no entanto, a demanda era tal que o INCRA solicitou a ampliação do programa de alfabetização e o oferecimento do curso de Pedagogia para os beneficiários da Reforma Agrária. Mas, a UFRR encontrava dificuldades em atender os objetivos do primeiro convênio, portanto não se sentia à vontade em contrair outra responsabilidade dada à dificuldade em executar o compromisso anterior.

Naquela ocasião o estado de Roraima ainda não dispunha de uma Universidade Estadual, e o ensino superior estadual estava a cargo do Instituto de Educação Superior de Roraima (ISER), que funcionava quase exclusivamente na capital, com pouco pessoal e infraestrutura precária, portanto não estava em condições para a execução do serviço nos moldes exigidos pelo PRONERA Nacional.

⁴⁴ Termo usado pelo INCRA ao se referir os trabalhadores e trabalhadores rurais assentados e certamente faz parte da entrada das ideias neoliberais de mercado no âmbito dos serviços públicos. A palavra cliente vem do latim cliens, que foi apropriado pelo mercado e que através do marketing oferece produtos ou serviço mediante pagamento sempre associado a felicidade e satisfação.

Diante das justificativas de não possibilidade em oferecimento de curso superior, o Executor da Unidade Avançada de Caracará⁴⁵ intermediou o diálogo entre uma professora do Centro Universitário Luterano de Manaus - ULBRA/AM⁴⁶ e a Asseguradora do PRONERA⁴⁷ funcionária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária de Roraima (INCRA). A partir de então, a referida professora fez contato com um colega da época de mestrado que naquele momento era o coordenador⁴⁸ do curso Normal Superior da UEA, que sensível às causas camponesas empenhou-se na solução da questão. Solicitou então uma consulta formal do INCRA/Roraima à UEA, que para facilitar o diálogo sugeriu a participação do INCRA/Amazonas.

A UEA/Escola Normal Superior não possuía um Curso específico da Educação do Campo, mas possuía Curso Normal Superior, que diante do impasse, assumiu a responsabilidade, por meio de seu coordenador que ficou responsável em elaborar a proposta do Plano de Trabalho e planilha financeira. Entretanto, foi apresentado o Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Superior, uma vez que o referido curso tinha como objetivo formar professores pesquisadores, dentro da metodologia da pesquisa-ação, que trabalhado a partir da Pedagogia da Alternância, mostrou-se bastante adequado tanto a especificidade do curso quanto ao público atendido pelo programa/projeto (Relatório nº 1, setembro de 2004).

Desta feita, foi apresentada aos INCRA's (Roraima e Amazonas) e posteriormente enviada ao INCRA Nacional (PRONERA Nacional) uma proposta/projeto intitulado: *Projeto de Formação de Professores para Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária nos Estados de Roraima e Amazonas*. Com a aprovação do Projeto pelo PRONERA Nacional, a UEA passou a oferecer 200 (duzentas) vagas, onde poderiam concorrer a uma vaga trabalhadores(as) rurais assentados da Reforma Agrária, filho(as) desses trabalhadores(as), monitores(as) dos projetos de alfabetização do INCRA/PRONERA, sendo assim distribuídos: cem (100) para o Amazonas e cem (100) para Roraima. No Amazonas, foram atendidos pessoas de treze (13) Projetos de Assentamentos⁴⁹, o mesmo ocorreu em Roraima onde também foram contemplados trabalhadores de treze (13) Projetos de Assentamentos⁵⁰

⁴⁵ Waldemar Moura Vilhena Júnior.

⁴⁶ Trata-se da hoje Professora da UFAM Heloísa Borges.

⁴⁷ Derocilde Pinto.

⁴⁸ Trata-se do hoje Professor da UERR Evandro Ghedin.

⁴⁹ Sampaio, Panelão, Aquidaban, Caviana, Água Branca, Santo Antonio, Tarumã Mirim, Vila Amazônica, Canoas, Rio Pardo, Uatumã, Iporá I e Iporá II.

⁵⁰ Anauá, Bom Sucesso, Caxias, Jatapú, Maranhão, Paredão, RR170, Sumaúma, União e Vila Nova, Nova Amazônia, Equador, Jundiá.

(JORNAL AMAZONAS EM TEMPO – 25/01/2005). Como é possível observar nas figuras III e IV:

Figura IV – Mapa dos Projetos de Assentamentos de Roraima



Fonte: INCRA/RR - 2013

Figura V – Mapa dos Projetos de Assentamentos do Amazonas



Fonte: INCRA/AM -2013

Segundo Relatório nº 1 do Convênio de setembro de 2004, coube a Escola Normal Superior à execução do convênio assinado em 01/07/2004 (com vigência de quatro anos compreendendo o período de julho de 2004 a agosto de 2008) pela UEA e o INCRA/ Superintendência de Roraima, para a Formação de Professores em áreas de Reforma Agrária, no âmbito do PRONERA, tendo como representantes legais na época as seguintes pessoas: o Sr. Lurenas Cruz do Nascimento pela Superintendência do INCRA Roraima; o Sr. Lourenço dos Santos Pereira Braga pela UEA, a Sra. Maria Amélia de Alcântara Freire pela direção da Escola Normal Superior e o Sr Paulo Adroaldo Ramos Alcântara, pela direção executiva da Fundação de Apoio Institucional MURAKI, responsável pela administração financeira e o apoio logístico ao curso. Como já foi falado anteriormente, o INCRA/Amazonas entrou somente como parceiro em decorrência da participação dos 100 estudantes do Amazonas.

Portanto, mesmo com os claros benefícios quanto ao atendimento objetivo reivindicado pelos trabalhadores do campo, essa ação governamental está inserida no bojo das políticas neoliberais de caráter compensatório e paliativo conforme nos diz Dias (2012, p. 4),

As políticas públicas constituem um elemento comum da política e das decisões do governo e da oposição. Desse modo, a política pode ser analisada como a busca pelo estabelecimento de políticas públicas sobre determinados temas, ou de influenciá-las. Por sua vez, parte fundamental das atividades do governo se refere ao projeto, gestão e avaliação das políticas públicas. Com decorrência, o objetivo dos políticos, sejam quais forem seus interesses, consiste em chegar a estabelecer políticas públicas de sua preferência, ou bloquear aquelas que lhes sejam inconvenientes.

Apesar do contexto econômico neoliberal, o fato de que governo como mediador da execução das Políticas Públicas, passa a atender as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo. Entretanto, como diz Dias na citação acima, a estrutura do financiamento deu-se na lógica da venda de serviços, forçando uma espécie de terceirização da Universidade Pública.

2.2.1 Os objetivos do convênio: o curso oferecido

Como já citamos anteriormente, o convênio foi denominado de *Projeto de Formação de Professores para Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária nos Estados de Roraima e Amazonas* e teve como meta graduar em Normal Superior duzentas (200) trabalhadores da Reforma Agrária devidamente regularizados (cadastrados, documentados, residindo no lote, nas vilas e municípios do entorno dos P.A's e efetivamente desenvolvendo o cultivo da terra) nos Projetos de Assentamentos do INCRA. O número de vagas distribuídas

igualmente para cada Estado, ou seja, cem (100) para o estado de Roraima e cem (100) para o Amazonas (JORNAL AMAZONAS EM TEMPO – 25/01/2005).

Para o ingresso no curso, foi realizada uma seleção por meio de vestibular, segundo Relatório nº1, no dia 11 de julho de 2004. Após divulgação do processo de seleção se deu através dos respectivos INCRA's nos Projetos de Assentamento previsto na Cláusula Primeira⁵¹ do convênio, para o preenchimento das vagas previstas. Inscreveram-se para prestar o exame por cada Estado o seguinte número de candidatos de acordo com a tabela abaixo.

Tabela I

CANDIDATOS POR ESTADO

Estado	Candidatos Inscritos	Candidatos Presentes	Candidatos Ausentes
Amazonas	169	154	15
Roraima	383	263	120
Total Geral	552	417	135

Fonte: Arquivo do Convênio - Relatório PRONERA Módulo 1.

Conforme o Relatório nº 1 (Setembro 2004) a divulgação do resultado do processo seletivo ocorreu no dia 16 de julho e publicado no *site* da UEA no dia 19 do mesmo mês. Tendo em vista que o prazo previsto para o início das aulas já havia sido ultrapassado, posto que fora planejado o início das aulas para o dia 1º de junho, foi necessário abreviar a matrícula a fim de que as aulas se iniciassem ainda em julho de 2004. Ficando sob a responsabilidade do INCRA a divulgação dos nomes dos classificados nos Projetos de Assentamento e a mobilização dos alunos aprovados para realizarem sua matrícula no dia 20 de julho.

Porém, como nem todos puderam se matricular naquela data, em vista da desistência de muitos dos primeiros classificados, as matrículas ocorreram no decorrer da realização das duas primeiras disciplinas. Foram formadas 4 turmas com 50 alunos cada, sendo duas turmas com alunos do Amazonas e duas com alunos de Roraima (RELATÓRIO nº 1 de Setembro 2004).

Entendemos que entre outras questões o pouco tempo⁵² do processo de seleção para o início das aulas, marcou consideravelmente o atendimento dos objetivos do Programa junto

⁵¹ Cláusula Primeira – Do Objeto: O presente Convênio tem como objetivo o Curso de Licenciatura para formação de professores, com a formação de 04 (quatro) turmas de professores, para 200 (duzentos) trabalhadores rurais que reside em áreas de Projetos de Assentamentos, sendo 100 (cem) no Estado de Roraima e 100 (cem) no estado do Amazonas, preferencialmente os que já atuam na alfabetização de jovens e adultos, a ocorrer no PA ANAUÁ, situado no município de RORAINÓPOLIS, e na cidade de Manaus/AM. O projeto passa a fazer parte do presente convênio, independente de sua transcrição. (Minuta do Convênio de 01 de julho de 2004).

⁵² De acordo com o Relatório nº 1: Assinatura do Convênio – 01/07/2004; Vestibular – 11/07/2004; Resultado – 16/07/2004; Matrícula – 20/07/2004.

aos trabalhadores que realmente se enquadravam como beneficiários do PRONERA, muito provavelmente pelas seguintes questões: primeiro pelo fato de ter ficado na incumbência do INCRA e dos Movimentos Sociais a divulgação e mobilização nos assentamentos do processo de seleção e dada às dimensões quando se fala de Amazônia, o fator tempo tem um significado importantíssimo; segundo em função de seu pouco tempo de existência e pela particularidade do Programa, a UEA não dispunha de condições materiais, humanas e experiência para compreender que um prazo assim tão curto traria prejuízos irreparáveis, deixando de fora do programa boa parte dos beneficiários que de fato se enquadravam nos critérios exigidos pelo Programa.

A fala do egresso (1), expressa bem essa questão que levantamos acima,

Fiquei sabendo do vestibular pela voz comunitária que funcionava na sede do município de Rorainópolis assim que cheguei do lote, aí fui até a sede do Incra e vi aquele tumulto na frente e fui saber do que se tratava de fato. Aí, alguém me falou que era para se inscrever para o vestibular para quem era assentado, só que era o último dia e eu não tinha nenhum documento, portanto, não podia fazer a inscrição. Ao chegar até o funcionário, argumentei dizendo que não sabia e que eles não tinham passado por onde moro. Foi aí que o mesmo me mandou falar com a coordenadora do PRONERA, ao explicar meu caso ela mandou que o funcionário pegasse meus dados, mas que só seria efetivado a inscrição mediante a apresentação dos documentos e que eles estariam lá até o dia seguinte. Dei meia volta e fui em casa pegar os documentos do lote que tava no nome do meu pai e os meus documentos pessoais que comprovasse que eu era assentado e no dia seguinte bem cedo entreguei a papelada conforme o combinado, sou grato aquela mulher até hoje⁵³.

Quanto à participação dos Movimentos Sociais observamos uma lacuna que ao longo do processo se mostrou realmente nociva quanto ao atendimento de todas as dimensões do Programa, a pouca interação dos representantes dos(as) trabalhadores(as) nas várias etapas de execução do programa refletiu sem dúvida na formação dos alunos quanto ao entendimento dos significados do PRONERA para a luta dos trabalhadores como também do papel do Movimento nessa conquista.

Primeiramente quando da ausência do movimento (ausência essa que é percebida em todos os relatórios analisados e na fala da maioria dos egressos) na divulgação/mobilização é possível levar a hipótese de que a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder máximo da nossa República trouxe também outras tarefas que os dirigentes ou mesmo membros mais destacados do movimento, que desviados de suas funções ao assumir outras tarefas advindas das negociações entre as várias correntes do Partido, afastando-se das bases e deixando a critério do próprio INCRA a condução total do processo.

⁵³ Entrevista concedida em agosto de 2012.

É certo que nas superintendências dos INCRA assumiram também pessoas ligadas ao conjunto que apoiou a eleição de Lula para a Presidência da República (existe certa confusão sobre Partido, Movimento Social, Movimento Popular e Movimento Sindical), mas a estrutura funcional do órgão não mudou, portanto a dificuldade de entender a importância de um projeto de Educação na estrutura do INCRA não se alterou com a mudança de governo.

O que se percebe nesta questão é que os Partidos (PT, PDT, PSB, PC do B e outros), ao assumirem o poder somaram-se suas siglas decorrentes de discordâncias ideológicas ou disputas de poder, que reivindicam para si a legitimidade de representação política de determinados segmentos, cada um está ligado ideologicamente a uma, ou mais causas o que atraem militantes e simpatizantes que se identificam com as bandeiras de lutas defendidas pelos Partidos Políticos. Diferente da definição de Gramsci (1976), que considera o Partido uma instância superior dos movimentos de massas, pois nasce “do prestígio, a aceitação consciente e espontânea de uma autoridade que se reconhece indispensável para o bom êxito da tarefa empreendida” (GRAMSCI, 1976, p. 62).

Os Movimentos Sociais historicamente tiveram e tem um papel fundamental para a intervenção na sociedade. Segundo Martins (2000), tanto os movimentos urbanos como os rurais sofrem de certa forma influências partidárias, de certo modo uma gestada no período da ditadura, que naquele momento significou uma nova forma de expressão social, que partindo das lutas por melhores condições de vida para a população avançou no enfrentamento da ditadura militar exigindo a democratização real da sociedade brasileira, a constituição de uma sociedade mais justa, em que alguns intelectuais ligados à esquerda amordaçados formularam o projeto político popular, que culmina com fundação do Partido dos Trabalhadores, na década de 1980 e a volta a legalidades de outros como PCdoB e PCB.

Portanto, em nosso entendimento o Movimento Social guarda uma estreita relação com os Partidos de esquerda, o surgimento de um é fruto da lacuna do outro que, no entanto prepara o terreno da volta dos partidos de massa. De acordo com Ferreira (1994, p. 3), apesar da perspectiva apartidária inicial dos movimentos sociais,

[...] era crescente o número de lideranças que se engajavam nos partidos exercendo assim dupla militância; e, por outro, os partidos, através de seus militantes, também começam a “investir” nos movimentos sociais no sentido de exercer alguma influência política sobre eles. Era inevitável que o tema sobre a relação partidos-movimento tornasse relevante, sobretudo na medida em que ambos começaram a ocupar um espaço comum de participação e representação política na sociedade civil brasileira.

Para Gohn (1997), em meados dos anos de 1980 e 1990 os movimentos sociais vão perdendo sua capacidade de contestação diante do Estado, já que esse deixa de ser seu principal adversário e em alguns momentos torna-se até aliados, passam assim a assumir novas tarefas sociais e não mais almejam tomar o poder do Estado, mas lutam para garantir direitos sociais adquiridos. Na década de 1990, os movimentos sociais mudaram suas táticas e estratégias, já que muitas preocupações manifestadas em suas lutas acabaram sendo compreendidas pela sociedade e atendidas em parte pelo Estado sob a forma de lei, um bom exemplo é a Constituição de 1988. “Muitos movimentos que tiveram muito vigor nos anos 70 e 80, quando clamavam por direitos, passaram a encontrar dificuldades para manter a mobilização após terem conquistado alguns daqueles direitos em lei [...]” (GOHN, 1997, p.234).

Segundo Souza (2003), o Movimento Popular se dá então com a emergência dos Movimentos Sociais que se organizam a partir da luta contra a ditadura militar, com uma contribuição fundamental das Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, inspiradas na Teologia da Libertação. As CEBs atuavam junto a agrupamentos de comunidades carentes que ocupam uma área urbana, indígenas, trabalhadores, agricultores etc., que moram nas periferias dos grandes centros, pessoas deslocadas pelas grandes obras como os atingidos por barragens e tantas outras denominações. Durante as décadas de 1980 e 1990, a Igreja Católica através da Comissão Pastoral da Terra -CPT envolveu-se nas lutas dos movimentos sociais do campo em defesa da democracia, a cidadania e a garantia dos direitos sociais, políticos e principalmente na luta contra a desigualdade social no campo e denunciando o assassinato de lideranças camponesas.

É neste sentido, que a chegada dos partidos de esquerda e seus aliados no poder político da República, podemos então constatar uma espécie de abandono dos Movimentos Sociais, populares e sindical, como estratégias de intervenções políticas. Diante disto, o que fica evidente é que a luta dos Movimentos Sociais, formula uma concepção de Educação, no entanto, quando colocada em prática observamos outra conjuntura política, distanciando de fato da proposta do tripé na formação dos sujeitos do campo deixado sobre os cuidados exclusivamente da universidade a responsabilidade, como se na universidade também não ocorresse à disputa ideológica no processo de formação destes sujeitos.

A discussão sobre a Educação do Campo na UEA teve seu início com presença do projeto, que tinha como objetivo geral, segundo Plano de Trabalho (Março/2004):

Proporcionar aos agricultores e seus filhos os instrumentos necessários que favoreçam interpretar o mundo, conjugando o processo educativo com os interesses e condições de vida dos trabalhadores, com vista à formação de sua cidadania, através da formação acadêmica no curso Normal Superior.

Os objetivos específicos eram:

- a) Qualificar os 200 educandos do projeto para atuarem em áreas do campo, em especial nos projetos de assentamentos do Estado de Roraima e do Estado do Amazonas;
- b) Intensificar o domínio do saber científico estabelecendo relações dos conteúdos das disciplinas com sua realidade, permitindo uma melhor compreensão e atuação no mundo em que vivem;
- c) Promover a elevação da escolaridade dos educandos do projeto;
- d) Gerar reflexão do educando sobre sua vida e seu papel enquanto sujeito social;
- e) Oportunizar o debate sobre a formação do professor do campo; e
- f) Consolidar a reflexão da práxis pedagógica dos discentes e docentes do campo. (CONVÊNIO - PLANO DE TRABALHO, 2004).

Durante o estudo dos documentos percebemos que em relação aos objetivos do curso, os mesmos foram satisfatoriamente alcançados tendo em vista, que em um processo como esse o aprimoramento não é só dos sujeitos diretamente envolvidos – educandos e educandas – mas também dos que se envolvem indiretamente. Esse ganho se estende também às instituições, pois compreendemos que ao aceitar o desafio apesar dos problemas enfrentados, ocorreu no decorrer do curso a transformação de todos que fizeram parte do processo de formação⁵⁴. Portanto, “Tornar possível à formação de professores numa região de excluídos do sistema econômico constitui-se numa necessidade social e política de fundamental importância para o desenvolvimento humano, sem o qual o desenvolvimento econômico não faz sentido” (PLANO DE TRABALHO, 2004).

O curso oferecido de *Licenciatura Plena em Normal Superior* e tinha em seu Projeto Político Pedagógico, 3 (três) eixos norteadores da formação de professores: I - A Educação como processo social; II - A Natureza do trabalho docente; III - A função social do trabalho do professor.

O PPP exaltava uma formação acadêmica comprometida à produção do conhecimento através do desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão. Pois, segundo PPP (2004, p. 6): a diversidade cultural e eficácia metodológica do curso elevaria capacidade dos educandos de sistematizar o “[...] saber adquirido, o que possibilita a ampliação do conhecimento científico e técnico, num contexto permeado de liberdade quanto à escolha dos

⁵⁴ Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC) e criou a linha de Pesquisa Formação de Professor do Campo (PFPC).

estudos e pesquisas, ensejando interfaces com outras áreas do conhecimento, propiciando novas descobertas”.

Como forma de garantir uma boa formação curso dividiu-se em 6 (seis) componentes curricular:

- I - Disciplinas de Formação Básica⁵⁵ com 36 (trinta e seis) créditos e carga horária de 540 (quinhentas e quarenta) horas/aula;
- II - Disciplinas de Formação Específica equivalente⁵⁶ a 59 (cinquenta e nove) créditos e carga horária de 960 (novecentas e sessenta) horas/aula;
- III - Disciplinas de Formação Profissional⁵⁷, com 26 (vinte e seis) créditos e carga horária de 540 (quinhentas e quarentas) horas/aula;
- IV – Estágios⁵⁸, paralelos a 17 (dezesete) créditos e carga horária de 480 (quatrocentas e oitenta) horas/aula;
- V - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais com a carga horária de 210 (duzentas e dez) horas/aula, que são integralizadas como a interação teórica-prática⁵⁹; e
- VI - Conteúdos Complementares Optativos⁶⁰ de 16 (dezesesseis) créditos e carga horária correspondente a 240 (duzentas e quarenta) horas/aula.

A estrutura curricular com suas ementas foi trabalhada de acordo com os critérios do programa, mas foram acrescidas conforme a necessidade do curso, incluindo estudos específicos sobre a Educação do Campo, associado à reflexão da Região Amazônica e as

⁵⁵ Disciplinas: Comunicação e Expressão, Metodologia do Trabalho Científico, Introdução à Filosofia, Filosofia da Educação, Introdução à Sociologia, Sociologia da Educação, Antropologia e Educação, História da Educação, e Saúde e Educação.

⁵⁶ Disciplinas: Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Didática I, Didática II, Políticas Públicas e Educação, Educação Ambiental, Fundamentos da Educação Infantil, Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Teoria e Prática da Educação Especial, Currículo e Ensino Básico, Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Ciências Naturais na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, História e Geografia na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Avaliação Educacional.

⁵⁷ Disciplinas: Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia, Teoria e Prática da Educação Infantil, Pesquisa e Prática Pedagógica I– TCC, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Naturais, e Pesquisa e Prática Pedagógica II – TCC.

⁵⁸ Disciplinas: Estágio Profissional I, Estágio Profissional II, Estágio Profissional III, e Estágio Profissional IV.

⁵⁹ Por meio das: “[...] monitoria, iniciação científica, participação em projetos de pesquisa e cursos de extensão, congressos, seminários e estágios voluntários, relacionados à formação do profissional do Curso Normal Superior” (PPP CURSO DE PEDAGOGIA, 2004. P 32 -33).

⁶⁰ As disciplinas Optativas foram escolhidas pelos alunos na etapa anterior (VII), a saber: LIBRAS, Metodologia da Alfabetização e Processo de Aprendizagem para as Turmas do Amazonas e Jogos de Recreação e História de Roraima para as turmas de Roraima (Relatório PRONERA nº 8 de junho - 2004).

temáticas das pesquisas vinculadas aos Trabalhos de conclusão de Curso (TCC). Diante da organização curricular detalhada no 9º Relatório, é possível afirmar que o curso caminhou em direção as expectativas da Educação do Campo, pois segundo Jesus (2004. p 125 e 126) para interpretar a realidade objetiva “[...] não podemos separar os conteúdos em fronteiras disciplinares rígidas [...]” e sim numa abordagem transdisciplinar, para facultar o nascimento

[...] de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como trabalhador ou trabalhadora do campo, o campo como espaço vivido, dar visibilidade a diferentes vozes e experiências, enfim criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de prática emancipatórios.

Todas essas atividades desenvolvidas no curso aconteceram em módulos, o primeiro deu-se no mês de julho de 2004, mas a previsão no Plano de Trabalho e no Projeto do Curso era que as aulas iniciassem no mês de junho, em função das questões burocráticas no início do curso (vestibular, licitações, alojamentos etc.) houve um atraso nesse módulo. Já o segundo módulo, seguiu dentro do planejado e aconteceram nos meses de janeiro, fevereiro e início de março de 2005. Sendo em julho a 3º modulo foi realizado no município de Rorainópolis⁶¹, com a participação dos 200 acadêmicos das 4 (quatro) turmas. Com exceção da primeira etapa, o restante dos módulos até a conclusão do curso (IX etapa) em julho de 2008 aconteceram sempre nos períodos de recesso dos cursos regulares da UEA (junho e julho; janeiro, fevereiro e início de março).

2.2.2 O Perfil Socioeconômico dos acadêmicos

Para conhecer quem eram os sujeitos educandos atendidos pela Política Pública de Educação do Campo do PRONERA, materializada no Convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004 a 2008), buscamos nos documentos o perfil socioeconômico dos sujeitos atendidos pelo Programa de Educação na Reforma Agrária.

De acordo com o Relatório PRONERA nº 2 (2005), o grupo de educandos quanto a questão de gênero, havia uma predominância de mulheres onde 60% dos estudantes eram do sexo feminino e os outros 40% eram do sexo masculino. Dado sem dúvida curioso tendo em vista que, historicamente, no meio rural a predominância é do sexo masculino.

⁶¹ Nesse município é que se encontra o 2º maior Projeto de Assentamento da America latina.

Quanto ao estado civil, 70% dos estudantes se declararam solteiros, enquanto os que se declararam casados somaram 20%, os divorciados, viúvos, outros e não responderam perfaziam um total de 10%.

Com relação à faixa etária, verificamos que a predominância dos estudantes com idade de 21 a 25 anos perfazendo um total de 40%. O segundo maior grupo etário totalizou 15% e com idade entre 26 até os 30 anos. O terceiro grupo totalizou 13% e a faixa etária estava entre 31 e 35 anos. O quarto grupo estava na faixa de 16 a 20 anos e somaram 12% dos alunos. O quinto grupo de estudantes com idade entre 36 e 40 anos representaram 8% dos acadêmicos. Os que tinham entre 41 e 45 anos somaram 7% dos estudantes. Os que se encontravam na faixa etária de 46 e 50 anos contabilizaram 3% e finalmente, 2% dos atendidos pelo Programa tinha entre 51 e 61 anos. Verificamos a partir dos dados o grande número de jovens nos assentamentos que se não tiverem oportunidade de estudo em suas localidades certamente migrarão para as capitais em busca de estudo e trabalho alimentando o histórico êxodo rural.

Os dados quanto à opção confessional, apontaram uma predominância da religião “católica” com mais de 50% dos estudantes. Os que se declararam “evangélicos” somaram pouco menos de 20%, apenas uma pessoa se declarou “espírita”. Parte significativa dos acadêmicos (mais ou menos 30%) não respondeu quanto à opção religiosa.

Os dados quanto à renda extraídos dos documentos, dizem que 78% declararam renda mensal familiar de até dois salários mínimos, e 48% de até quatro salários mínimos e apenas um aluno declarou uma renda acima de 10 salários mínimos. Quanto a contribuir com o orçamento familiar, 37% dos alunos declararam ser ele próprio provedor da casa. Enquanto 33% disseram ser outros que podem ser pai, mãe ou parente. Por outro lado 25% declarou ser o cônjuge o responsável pelo sustento da família.

Os documentos apontaram ainda que pelo menos 30% dos alunos tem algum tipo de meio de transporte (carros ou motos). Os dados mostram também que mais de 90% dos estudantes não possui computador e só tem acesso a internet no período de aulas.

O que é notório nos dados do perfil dos educandos do convênio e talvez nem seja surpresa a predominância do sexo feminino, dos jovens, dos católicos, de pessoas de baixa renda etc., uma vez que os acadêmicos mesmo sendo de Estados diferentes são oriundos das classes subalternas como diz Gramsci, ou seja, excluídos da sociedade capitalista e das Políticas Públicas. Portanto, podemos dizer que os educandos e educandas atendidos pelo convênio, podem até não ter ligação com os Movimentos Sociais, no entanto, apesar de

estarem distante desta reflexão, para eles e elas essa foi à única oportunidade de acesso ao ensino superior. Assim, queiram ou não, o convênio fez o que Arroyo (2004. p 96) afirma: “A defesa de políticas públicas de educação dá as políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais [...]”.

2.2.3 Os sujeitos envolvidos e suas expectativas

De acordo com os documentos, muitos foram os parceiros que de uma forma ou de outra, ao longo do curso, contribuíram para minimizar principalmente as dificuldades físicas e materiais, nesse aspecto destacam-se: o Instituto Superior de Ensino de Roraima - ISER; a Prefeitura de Rorainópolis; a Delegacia Regional do Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o INCRA através do escritório local (Unidade Fundiária de Rorainópolis).

Entre os parceiros locais que tiveram participação destacada esta o Instituto Superior de Ensino de Roraima no município de Rorainópolis (ISER) (hoje Universidade do Estado de Roraima), que cedeu a seguinte estrutura:

- 04 (quatro) **salas de aula**, respectivamente para cada turma, sendo: duas salas de aula; a dependência do laboratório de informática que recebeu 50 carteiras cedidas pela Prefeitura; e um salão, que tanto serviu de sala de aula como de auditório para as reuniões das quatro turmas. 03 (três) dessas dependências possuem ar refrigerado e o salão foi arejado com 2 ventiladores industriais cedido pelo INCRA do Amazonas;
- um **refeitório** e sua cozinha, onde o restaurante contratado serviu as refeições e utilizou para venda de lanches;
- **hospedagem** em 08 (oito) alojamentos com 12 (dose) camas, para estudantes do sexo feminino;
- a coordenação foi instalada na Sala dos Professores, funcionando paralelamente às atividades do ISER;
- a biblioteca pôde ser utilizada apenas para leitura local, sem empréstimos; e
- áreas necessárias para a prática pedagógica e para a convivência comum aos estudantes do ISER e do CNS-PRONERA (RELATORIO nº 3 de 2005).

Ainda segundo o Relatório nº 3, a Prefeitura de Rorainópolis foi outro parceiro local importante, inicialmente cedeu dois funcionários dos serviços gerais para ajudar na manutenção da higiene local, pois havia preocupação com a quantidade de pessoas no local. Também foi disponibilizados pessoas e material para manutenção das instalações um tanto deterioradas das salas de aulas e alojamento (troca de fechaduras, portas, concerto de camas etc.), como também foi disponibilizada a escola municipal para servir de alojamento em função de que essa etapa toda ocorreu no Estado de Roraima. Somente a partir da 4ª (quarta)

etapa é que as coisas passaram a funcionar como previa a “CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO” do Convênio:

O presente Convênio tem como objetivo o Curso de Licenciatura para a formação de professores, com a formação de 04 (quatro) turmas de professores, para 200 (duzentos) trabalhadores rurais que residem em áreas de Projetos de Assentamentos, sendo 100 (cem) no Estado de Roraima e 100 (cem) no Estado do Amazonas, preferencialmente os que já atuam na alfabetização de jovens e adultos, a ocorrer no PA ANAUA, situado no município de RORAINÓPOLIS, e na cidade Manaus/AM, de acordo com Projeto aprovado pela coordenação Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O projeto passa a fazer parte do presente convênio, independente de sua transcrição. (MINUTA DO CONVÊNIO, 2004).

Pela direção da Escola Normal Superior da UEA, o curso⁶² aconteceria em sua totalidade na capital do Estado do Amazonas na sede da referida escola, mas de acordo com relato de um dos coordenadores ao se referir as 2 (duas) primeiras etapas do curso disse que: “um curso desse deve ocorrer em ambiente similar a realidade cotidiana dos alunos, do contrário tem-se muitos problemas de saúde, desculpas das mais variadas para se ausentar das aulas e dispersão pela curiosidade em conhecer o desconhecido⁶³”. Portanto, a Coordenação pressionou para que o curso ocorresse em Roraima⁶⁴.

Por outro lado o relatório número 3 (três) (segundo semestre de 2005), aponta como acertado a realização do terceiro módulo longe da capital, pois houve maior aproveitamento dos estudantes em função do local escolhido não oferecer ao contrário da capital nenhum atrativo fora do comum que viesse a dispensar a atenção dos mesmos. Porém, de acordo com o Relatório nº 4 de dezembro de 2005, em reunião das instituições envolvidas diretamente na execução do projeto (UEA, INCRA e Fundação MURAKI), chegaram ao seguinte:

Assim, conclui-se que a experiência das parcerias com o Instituto Superior de Educação de Rorainópolis (ISER) e a Prefeitura Municipal de Rorainópolis foram fundamentais para o andamento do Projeto. Observou-se maior concentração dos estudantes às aulas, em vista do seu afastamento dos ambientes de moradia. No caso dos estudantes residentes em Manaus acabou até mesmo com a desculpa de saídas da sala de aula para tratamento de saúde.

A grande dificuldade, no entanto, foi quanto ao alojamento, principalmente dos homens, em vista da inadequação do local para esse fim, causando descontentamento entre os alunos e vários transtornos durante o andamento das atividades. No entanto, ficou aprovado que iríamos insistir em manter o curso em

⁶² Os dois primeiros módulos aconteceram na sede da Escola Normal Superior da UEA situada na Av. Djalma Batista próximo ao Amazonas shopping. Os alunos ficaram alojados na vila olímpica e nesse período aconteceram muitos problemas de saúde como também muita dispersão dos alunos por conta da curiosidade em conhecer o shopping, a cidade. (Relatórios 1 segundo semestre de 2004 e 2 primeiro semestre de 2005)

⁶³ Entrevista concedida em novembro de 2012.

⁶⁴ O Ofício Circular 01 de fevereiro de 2005, já apontava no sentido de realizar a 3ª (terceira) etapa em Rorainópolis e Boa Vista, conforme documento em anexo.

Rorainópolis. Ainda nesta reunião, foram aprovadas algumas articulações como: a asseguradora, Sr^a. Derocildes, ficou responsável de marcar reunião com o Superintendente do INCRA/RR para ajudar nos reparos necessários para acomodação dos estudantes na IV Etapa, manter o contato com o prefeito e com o diretor do Instituto Superior de Educação de Rorainópolis Prof. Mario Rosas. (RELATORIO nº 4, p. 7)

A maioria dos alunos de Roraima era do Projeto de Assentamento localizado no município de Rorainópolis, dos 100 (cem), 45 (quarenta e cinco), portanto, isso posto, é muito provável que esse fato tenha contribuído para que as autoridades locais cooperassem de forma significativa com o programa, como foi avaliado pela coordenação do curso. No entanto, mesmo com as ajudas recebidas, muitos problemas persistiram como o alojamento masculino que funcionava na sede do INCRA a qual estava em péssimo estado de conservação, chegando a ser apelidado de Carandiru pelos estudantes que lá ficaram. Por isso, o 4º (quarto) módulo acabou por ser realizado de acordo com o que previa a Cláusula Primeira do Convênio, ou seja, nos estados do Amazonas e Roraima, ocorrendo então a separação⁶⁵ dos estudantes (em Roraima ficou as turmas 1 (um) e 2 (dois), a turma 1 correspondia a parte sul do estado e turma 2 a região norte de Roraima).

O que é possível avaliar é que a efetivação do convênio ocorreu em função da coordenação do curso, compreender que essa era a única forma de acontecer à formação para esse segmento da sociedade. Pois, segundo Arroyo (2004) a precarização da educação escolar, em especial a do campo faz necessário forçar os órgãos públicos assumirem seu papel com a sociedade. Nesta lógica é que fica perceptivo o quanto o convênio impôs as instituições envolvidas como a UEA, INCRA, ISER e Escola Agrotécnica Federal do Amazonas, Prefeitura de Rorainópolis e Centro de Formação do município de São Luis-RR compartilharem a responsabilidade da educação destes acadêmicos, gerando uma demarcação no cenário político, em que se deu o curso.

Para o egresso (2), ao falar sobre suas expectativas disse:

Quando iniciei essa empreitada não tinha muita clareza do que e de como seria, apenas sabia que tinha que fazer. A maioria das pessoas sempre falam muito dos problemas e sei que tivemos em todas as fases do curso com alimentação, alojamento, sala de aula, professores, de relacionamento, até as mudanças de local (Manaus, Rorainópolis e São Luiz do Anauá) entre outros tantos, mas nada que não pudesse ser superado ou suportado por uma coisa maior que foi ser hoje um

⁶⁵ A separação dos alunos ocorreu mais em função das dificuldades em alojar os estudantes do que para cumprir o que estava estabelecido no convenio, pois os relatórios apontam unanimidade entre os envolvidos (UEA, INCRA, MURAKI) que estar longe da capital foi o melhor para a formação dos estudantes. Isto posto, os estudantes do Amazonas ficaram alojados na antiga Escola Agrotécnica Federal do Amazonas hoje IFAM, onde também estudavam e faziam as refeições. Já os de Roraima ficaram nos mesmos locais anteriores ou seja, ISER e INCRA.

professor formado por um programa como esse que de início eu não fazia ideia da importância. Para quem mora realmente no campo os problemas com a educação de lá são vários e esses sim são difíceis principalmente para as crianças e vão desde alunos que sofrem com pais separados, a falta de merenda, de instalações adequadas, com falta de professores, com as estradas intrafegáveis no inverno, na verdade temos muitos problemas e uma coisa que aprendi com o que passei durante o curso mais que aprimorei na prática é que tenho que conhecer meus alunos pois às vezes você julga que o aluno não tá prestando atenção por brincadeira ou preguiça, mas se você for ver mesmo na maioria das vezes tem uma realidade complexa atrás disso. Isso aconteceu comigo, se meus professores tivessem me julgado por meus autos e baixos no curso provavelmente eu não teria terminado, mas os coordenadores procuraram me conhecer mais e entenderam o que ocorria, por isso, eu hoje sinto é que temos uma responsabilidade a mais e isso muitas vezes traz certo preconceito contra nós que tivemos essa formação que para mim foi especial, sempre digo para os colegas que não sou mais inocente, hoje vejo as coisas e não sei ficar indiferente⁶⁶.

Muitas foram às dificuldades, mas a grande maioria dos acadêmicos a partir de certo momento passou a entender o que significavam aquelas dificuldades deixando de ter a atitude passiva ou questionadora da situação, e vendo somente a coordenação do curso ou o INCRA como culpada. Passaram também a se mobilizar para tentar resolver os problemas. Como é possível perceber no relatório 4º a manifestação realizada pelos acadêmicos de Roraima, durante audiência pública com a presença do Sr. Ministro Miguel Rosseto, fato que marcou o tratamento do INCRA, em relação ao tratamento dos alojamentos.

Mas, vários documentos foram enviados as autoridades (Governador do Estado de Roraima, Secretarias de Educação) que mesmo não tendo as respostas esperadas mostrou um amadurecimento e envolvimento com o curso. O que podemos dizer é que o convênio teve várias formas de formação, que foi da científica, mas também a política.

2.3 As marcas do convênio UEA/INCRA/PRONERA na Política de Educação do Campo

É possível afirmar que o convênio permitiu a execução satisfatória do Projeto de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária de Roraima e Amazonas de um modo geral deixou para as pessoas que se envolveram tanto direta quanto indiretamente certamente em um grande aprendizado. Podemos dizer que foi uma mudança de paradigma, pois ao longo desses 9 (nove) anos, foi possível perceber avanços principalmente nos sujeitos envolvidos, inclusive nos que nas atitudes davam pouca ou nenhuma importância ao PRONERA. Porém, o mais importante foi sem dúvida nenhuma

⁶⁶ Entrevista concedida em agosto de 2012.

ter contribuído para tomada de posição na luta por uma Educação do Campo principalmente dos que de alguma forma acreditavam mesmo não o conhecendo muito bem.

No Relatório nº 6 (2007, p. 48), já é possível perceber essa mudança de comportamento e, conseqüentemente, da mentalidade com relação ao Curso, principalmente onde fala que a etapa contou com o envolvimento de todos e que “esse fato faz com que tenhamos enquanto Universidade um compromisso com essa área de estudo, mas acima de tudo com a proposta de intervenção enquanto política pública para Educação do Campo”. Essa mudança de atitude e de postura também se estendeu aos alunos, também partiu dos alunos em tomar posição de não aceitar passivamente os comentários preconceituosos contra tudo que se relacionava ao PRONERA.

Na fala do egresso (1), expressa bem a questão do preconceito

Na época da formação eu senti muito preconceito por tá fazendo o proner, ouvíamos nos corredores da UERR comentários pejorativos sobre nosso curso, diziam há é formação pro pessoal do campo, fazendo pouco caso do programa como se fosse tipo de segunda categoria. Até hoje, na universidade se tem resistência em oferecer formação para o campo argumentando que a universidade tem um curso regular e não vê necessidade de criar outro curso, que a universidade tem condições de atender esse público no curso regular. Onde trabalho, o coordenação falou que já se tem muitas dificuldades de que os alunos daqui concluam o curso, imagina o pessoal lá do campo. Ai argumentei que foi através de um curso especialmente para os camponeses que eu pude chega aqui, que a formação que me foi dada foi muito boa me permitindo passar em todas seleções q concorri e eu tenho consciência disso e sou muito agradecido por isso. Graças ao proner como já falei, atuo na educação até hoje tenho orgulho de dizer que sou um agricultor professor, e mesmo na condição de substituto da UFRR eu não escondo isso e defendo essas iniciativas. O caminho foi longo foram três (3) anos dando aula na vicinal até passar no concurso para a Capital, e quando as pessoas houverem isso tentam remendar e justificar o discurso, mas na verdade só teremos de fato pessoas defendendo essa cauda dentro da Universidade quando mais trabalhadores conseguirem romper as barreiras da exclusão⁶⁷.

Esta fala lembra Cury (2000, p. 78), quando nos diz que a educação é o terreno em disputa, ela é ao mesmo tempo reprodutora das ideologias dominantes, mas também possibilidade de liberdade para as classes oprimidas. O certo é que não se pode pensar a educação separada das demais lutas sociais, pois “A ênfase exagerada na educação como instrumento de dominação e o esquecimento de sua ligação com as relações sociais acabam por contribuir para a ideologia dominante e excluindo o momento da resistência e da rejeição da dominação”. O depoimento (4) reforça a perspectiva de resistência que a Educação do Campo possibilita aos sujeitos:

⁶⁷ Entrevista concedida em agosto de 2012.

*A formação foi gratificante, pois além do trabalho que consegui, a partir da compreensão da educação do campo pude valorizar mais os saberes locais, além do mais, somos também parte, pois também somos caçadores pescadores e agricultores. As ideias que trouxemos conosco sobre educação do campo se misturou com a realidade porque ela consegue dialogar com o outro, eu a partir do quarto período do curso vesti a camisa mesmo e até hoje me sinto outro, mais confiante e percebo que os alunos gostam mais e alguns colegas que não conhecem bem o que seja a educação do campo nos procuram e nos veem como referência na nossa comunidade e somos sempre procurados por outros colegas. Pena que a secretaria municipal não entende a importância de se ter alguém que de fato tenha formação em educação do campo na estrutura da secretaria, alguns até se interessam, mas não se consegue aprender ou entender sobre o campo vivendo na cidade e não consegue se ajudar a educação do campo quando quem coordena a parte das comunidades pensa sobre a ótica da educação rural. Tem pessoas que trabalham nessas secretarias que não conhecem a realidade das comunidades, como irão entender as reivindicações?*⁶⁸

A formação desses sujeitos deve ser entendida para além do formal, foi uma aula de cidadania e de reconhecimento e resgate de um pertencimento ao campo, de identificação sua própria história e principalmente para os mais jovens (verificou-se nos relatórios da coordenação do curso que 40% dos estudantes tinham entre 21 a 25 anos) com a história de seus antepassados, com as lutas travadas no passado, o que a partir desse reconhecimento de pertença possibilita o engajamento nas lutas futuras de boa parte dos sujeitos. Como foi possível verificar no caso de alguns egressos do programa.

2.3.1. O Convênio como Política de Formação de Professores do Campo

De certa forma o Convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004-2008) está inserido também no bojo dos “esforços” do Estado em dar cumprimento ao que foi estabelecido na LDB 9.394/96, na qual se diz que no final da Década da Educação⁶⁹ ou seja, no ano de 2007, “todo pessoal docente deve ter curso superior”. Para tanto se lançou mão de várias modalidades de políticas de formação de professores para atender a demanda e nesse contexto compreende-se que a Educação do Campo apesar da especificidade do programa, do público, a luta para se chegar a esse convênio também se insere nesse contexto.

Para a Asseguradora do Pronera responsável pelo acompanhamento do convênio se fez o que tinha que fazer enquanto responsável pela reforma agrária e ressalta que:

⁶⁸ Entrevista concedida em setembro de 2012.

⁶⁹ Fica instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano depois da data de publicação da LDB. A União tem um ano para encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação. O ano de 1997 é o período para adaptação das legislações educacionais e de ensino da União, dos Estados e dos Municípios às disposições da 9.394/96. As instituições escolares devem ainda receber destas instâncias os seus prazos de adaptação. Brasil (1996). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acessado em outubro de 2012.

Para nós, o PRONERA Educação Superior – 2004/2008 – foi um excelente curso. Constatamos este fato observando o resultado com relação aos formados aqui em RORAIMA, Nossos alunos do PRONERA depois de formados estão sempre conseguindo se sobressair em concursos e conseguem rapidamente se empregar e trabalhar dentro das áreas de Projetos de Assentamentos. Muitos são diretores de escolas, outros secretários de Educação nos próprios municípios e outros passaram em concurso do IFRR, UERR, tem até um deles na UFRR⁷⁰ e um que agora é meu colega de trabalho aqui no INCRA⁷¹, os outros continuam dando aulas em suas localidades. Atualmente mantemos parcerias apenas com a UFRR, mas temos projetos a começar provavelmente este ano com a UERR e o IFRR (Alfabetização, anos iniciais, anos finais médio e Superior).

É bom lembrar que nós trabalhamos só com Educação em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, não abrangendo toda Educação do Campo. A Educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária é realizada em todos os municípios do estado, exceto, Normandia, Pacaraima e Uiramutã (Área Indígena). Continuamos com uma parceria com o Movimento Social, não tão forte como era antigamente, visto as proibições que foram impostas pelo TCU, mas todas as ações são fruto das demandas dos trabalhadores. O certo é que esse trabalho foi e é muito gratificante, ressalvadas as dificuldades naturais do órgão de Reforma Agrária ter em sua estrutura a Educação. Portanto entendemos que foi cumprida satisfatoriamente a função para o qual o programa foi criado⁷².

A fala da servidora do INCRA responsável pelo PRONERA no Estado de Roraima e consequentemente pelo convênio em exame retrata os níveis de entendimento e os interesses de cada um dos envolvidos no processo de execução do programa. No caso do próprio INCRA é importante salientar que, na estrutura das Superintendências Regionais, o PRONERA não goza de muito prestígio dentro do órgão, a impressão foi a que tivemos quando ocupamos um cargo de confiança no referido órgão, que naquela época (2003), mesmo tendo algumas pessoas ligadas ao Movimento Social ocupando cargos importantes na administração, não conseguíamos avançar muito nesse campo. Para alguns servidores era um desvio das funções essenciais do órgão e, por isso, nem sempre se tinha a colaboração esperada, o que nos parece não ser diferente em outros espaços. Por outro lado, é importante salientar que para nós naquele momento a Educação do Campo era importante, mas ainda ocupava posição secundária diante das outras questões (reforma agrária, crédito, assistência técnica etc).

Por outro lado, o Convênio UEA/INCRA/PRONERA em sua especificidade faz parte da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que em Roraima pode contar com a UEA para a importante tarefa de mudar o que de acordo com Arroyo (2007. p. 158), é a marca das Políticas Públicas:

⁷⁰ Tratasse do egresso Miqueias Ambrósio dos Santos professor substituto do curso de Pedagogia da UFRR.

⁷¹ Tratasse do egresso Edilson Santos da Silva chefe da Unidade Avançada do Incra em Rorainópolis, mas que desde o início desse ano ocupa a Secretaria Municipal de Educação de Rorainópolis.

⁷² Entrevista concedida em agosto de 2012.

A história nos mostra que não temos tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo como preocupação legítima. [...] A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa.

Foi possível constatar nos documentos e nas entrevistas dos sujeitos a tentativa de negar esse determinismo pelo menos por parte da Coordenação do curso de forma direta e indiretamente os outros sujeitos envolvidos ao longo do processo perceberam a importância do trabalho que hora se desenvolvia com aquelas pessoas e que aquilo fazia parte de uma luta maior. Portanto, o amadurecimento que ocorreu durante a execução do convênio foi no sentido de dar aquele Projeto a identidade da Educação do Campo, processo esse aprendido e apreendido no trabalho do dia a dia que exigia solução prática e objetiva demandada tanto pelos sujeitos envolvidos como para os sujeitos atendidos.

Na fala da egressa e liderança sindical (3), é possível constatar a mudança pela qual tanto lutaram e lutam os trabalhadores:

Entrei no programa porque era monitora do Pronera e o Pronera pra mim significa uma grande realização, me fez reviver a infância, pois eu na infância eu brincava de professora e onde eu morava nem escola tinha. Consegui me alfabetizar nos projetos de alfabetização tipo João de Barro e Mobral e depois o supletivo, sempre quis estudar. Quando veio o Pronera eu já tava desanimada, mas lá dentro eu acordei eu revivi tudo e no dia da nossa formatura eu me sentia aquela criança da infância que tinha conseguido realizar o sonho, foi sem dúvida uma grande realização. A cada dia que eu estudava eu sentia que devia dar satisfação aos trabalhadores, trabalhadoras, ao povo que mora no campo. E hoje, a cada dia contribuo mais para que outros trabalhadores tenham as mesmas oportunidades que tive. A prova disso é a escola para as crianças da comunidade que conseguimos com muita luta, as salas de alfabetização que temos nas vicinais e o curso de formação de professores para o ensino médio –LEDUCAR- convenio UFRR/MEC para a formação de 60 trabalhadores que acompanhamos também enquanto movimento⁷³.

E nessa perspectiva Freire (1992, p. 75), nos diz que, “É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem”. Portanto, Educação essa que não pode e nem deve ser vista sem a compreensão da totalidade histórica de homens e mulheres historicamente construtores da sociedade.

⁷³ Entrevista concedida em agosto de 2012.

2.3.2 Os Movimentos Sociais do Campo e a consolidação da Política de Educação do Campo

No bojo das discussões sobre os rumos da Educação do Campo, o Movimento Social traz novamente no âmbito da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo e no final do evento produziu a “Declaração Final Por uma Política Pública de Educação do Campo que no terceiro tópico, 4º subitem tem a seguinte questão sobre o que querem os sujeitos do campo:

- Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de:
- cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo;
- uso social apropriado das escolas agrotécnicas e técnicas atendendo às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo;
- fortalecimento das equipes técnicas;
- implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico tomando como referência a sociobiodiversidade;
- formação e qualificação vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica.
- proposta de agenda específica para os institutos de pesquisa sobre agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo.

Como vimos desde a I Conferência, o Movimento vem adquirindo mais consciência e consistência em suas reivindicações e proposições. A perspectiva crítica sem dúvida que avança com a luta por terra trabalho vem com a necessidade objetiva dos trabalhadores em ter assegurado pelo Estado outros direitos para além da terra, ainda em disputa pela maioria dos trabalhadores e trabalhadoras. Por isto, nos associamos a Arroyo (2007. p. 163), quando diz:

Acompanhando os movimentos sociais e sua defesa do direito de todos os povos do campo à educação, um primeiro ponto se destaca: a defesa da escola pública do campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos. [...] Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar.

Portanto, a ausência do Movimento Social local percebida nos documentos e nas falas de alguns sujeitos envolvidos diretamente na execução do convênio, mostra um descompasso entre o Movimento Nacional e o Local, porém isso não significa desinteresse ou

falta de compromisso com a luta, pelo contrário, como disse um outro entrevistado (7), liderança do Movimento Social Rural e presidente da FETAG/RR à época:

O fato de não participarmos mais enquanto dirigentes das atividades do PRONERA não significava ausência do movimento, pois tínhamos vários membros estudando no curso que quando necessário poderiam falar pelo movimento, somos poucos para estar em todas as partes, mas somos muitos pois não estamos sós, além do mais nossa vida é dura, temos que cuidar da roça e militar, faço isso porque acredito e muitos companheiros também, muitas vezes cheguei em casa e me dei conta que não fiz a roça e só percebo quando não tem o que comer, a maioria de nós não ganha nada para fazer isso é fácil cobrar do movimento quando não se sabe a realidade de cada liderança e militante, são quase todas iguais, sempre deixamos o nosso para depois⁷⁴.

Isto posto, a fala de Molina (2008, p.26), nos ajuda a refletir sobre os pressupostos e desdobramentos da lutar por Políticas Públicas o que também significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não torne exclusivamente uma mercadoria como querem os defensores do estado mínimo passando a existir somente na perspectiva da compra e venda: “Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado”.

Outro aspecto importante no qual refletimos e depoimento da liderança que nos traz essa questão, a de que para boa parte das pessoas do mundo acadêmico, as coisas que fogem da lógica academicista geram dificuldades de aceitação e uma delas é a dificuldade de a Universidade trabalhar com o Movimento Social, respeitando-o como sujeito e garantindo sua participação.

De acordo com Molina (2003, p. 104), a dificuldade que os Movimentos Sociais do Campo têm em trabalhar com as universidades é devido à lógica da cultura universitária, que geralmente pensa a complexidade do mundo agindo como se fosse um feudo a partir da “lógica dos institutos e departamentos, sem a inclusão da subjetividade, da afetividade, da formação de valores, partindo de uma visão estritamente técnica, concebendo essa técnica como algo neutro, descomprometido politicamente”. Outro aspecto sem dúvida é a pouca ou nenhuma convivência com a realidade dos caponezes o que não permite aos outros o entendimento da dimensão e da complexidade da vida e do trabalho do campo.

⁷⁴ Entrevista em agosto de 2012.

2.3.3 As ações para a concretização do convênio enquanto Política da Educação do Campo

As ações em si foram várias que vão desde as articulações para elaboração do Projeto até a colação de grau dos educandos, nesse meio é possível destacar a participação da equipe de Coordenação⁷⁵ do Projeto estruturado de forma colegiada por 04 (quatro) professores da UEA, eleitos no colegiado da Escola Normal Superior, dispostos da seguinte forma: 01 (um) Coordenador Geral, 02 (dois) coordenadores pedagógicos e 01 (um) coordenador de logística. Embora a coordenação tenha mudado em algumas etapas do processo de formação, manteve-se em parte, podendo consolidar um trabalho para além dos problemas, já que o Relatório numero 2 (dois) de dezembro de (2005), apontava alguns problemas quanto ao entendimento das funções a serem exercidas por cada coordenador:

O fato de ter sido pensado 4 (quatro) coordenadores para o projeto e sua execução era exatamente para proporcionar o andamento das atividades pedagógicas, didática, logística e de produção acadêmica. Hoje já estamos no 2º ano de atividades e percebe-se que o acúmulo com outras atividades fora do projeto prejudicam o seu desenvolvimento e implementação (RELATÓRIO n 2, 2005, p. 33).

De acordo com os documentos analisados os problemas com os membros da coordenação perduraram até o fim do processo dada a rotatividade constante de 2 (dois) dos 4 (quatro) integrantes da equipe, podemos a partir do que foi lido e relatado dizer que muito dos problemas que ocorreram foi em função do desconhecimento do que vinha a ser Educação do Campo e da novidade que era trabalhar com a Pedagogia da Alternância, a qual é a essência dessa modalidade educativa, pois para atender essa perspectiva educacional o professor deve ter em sua prática o trabalho coletivo, saindo da perspectiva individualista.

Ficou claro para nós que a divisão das atividades do curso em tempo escola e tempo comunidade a partir da lógica da alternância pedagógica era uma situação realmente nova para a maioria dos envolvidos, e entre muitas idas e vindas os que ficaram até o fim puderam se apropriar dessa do novo e ressignificar em sua praxis, nessa perspectiva o entendimento de Ribeiro (2008, p.5) nos ajuda a compreender e costatar que o engajamento em uma atividade se coaduna com a visão de mundo, de sociedade e de indivíduo que se quer formar.

⁷⁵ Vale ressaltar que apenas dois dos coordenadores ficaram até o final, os outros dois (um pedagógico e o de logística) a cada etapa sofria uma alteração de um ou de outro.

[...] é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo.

Portanto, para que o convênio fosse executado várias pessoas foram envolvidas, mas poucas estavam preparadas para deixar a visão individualista e priorizar o coletivo, aos que foram até o fim foi oportunizado o entendimento da especificidade da Educação do Campo pelo trabalho e reflexão sobre o dia a dia da educação em regime de alternância.

A fala de Caldart (2011, p. 171 e 172), reforça este entendimento

O trabalho tem a força de convocação da dimensão do coletivo e da relação teoria e prática. Ele é, por sua natureza, uma prática social, coletiva. Ninguém trabalha sozinho, ainda que avancem no capitalismo as formas cada vez mais aparentemente individualizadas e isoladas de trabalho, ou seja, aquelas formas em que a rede social/coletiva fica subsumida no trabalho do indivíduo (por exemplo, o trabalho feito diante do computador em sua casa). Mas é porque as relações de trabalho nunca deixam de ser sociais que o culto ao indivíduo depende do apelo a outras esferas para se firmar ideologicamente no próprio mundo do trabalho.

Com efeito, em nosso entendimento se dá somente a partir do trabalho como princípio educativo, pois só a ação transforma a consciencia, portanto, foi somente a partir da prática que se conseguiu êxito na execução de projetos de Educação para a Reforma Agrária, pois mesmo com a inexperiência prática com a pedagogia da alternância os envolvidos no programa puderam vencer os obstáculos enfrentando muitos problemas internos e externos, que só foi possível ser superado com a dimensão de trabalho coletivo da qual nos fala Caldart (2011).

O depoimento do egresso (5) nos traz essa dimensão

Trabalhei mais de 20 anos como professora leiga, um dia eu ouvi na voz do Brasil que iam da formação para os professores leigos, dois anos se passaram e um dia eu soube que na sede do Incra tava tendo inscrição para fazer o curso em parceria com a UEA, depois surgiu esse curso do prônexa e depois dessa formação eu passei a aplicar os conhecimentos e passei a cobrar sobre os casos de desmatamento, passei a ter uma consciência de onde eu tava e de quem eram as pessoas que lá estavam. Eu só tenho a agradecer por ter tido essa oportunidade, tivemos bons professores e só um tempo depois me dei conta que não tava sonhando, as ideias foram abrindo minha mente e essa graduação com ênfase no campo trouxe um sentimento e uma certeza de pertencer ao campo, mas agora com consciência. É claro que no início a educação do campo bateu de frente com os outros professores, por exemplo, os do proformar e gestores também, pessoas que trabalham com os camponeses, mas que não tinham uma formação voltada pro campo. Com esse curso aprendi a valorizar as coisas da nossa comunidade e a exaltar a vida no campo

*principalmente os mutirões, sempre que falo com os jovens que pensam em deixar o campo relato o que vi quando tava estudando em Manaus e digo que eles não devem se sentir inferiores que hoje temos até a luz para todos e as coisas só tendem a melhorar e que um dia serão os da cidade que vão invejar os que moram no campo*⁷⁶.

Entendemos que é da natureza dos camponeses a relação também subjetiva do trabalho com e na terra e quando lhes são oportunizados projeto como esse do PRONERA, conduzido de forma comprometida, em nosso entendimento se transformam em espaços de afirmação e construção de projetos alternativos e críticos pelos próprios sujeitos. Neste sentido, travam-se lutas contra decisões hegemônicas, o determinismo geográfico e de classe.

Isto posto, a fala do egresso cinco expressa a força dos povos da terra, palco onde as lutas são travadas pelas lideranças principalmente e orientadas pelos intelectuais orgânicos do movimento, e expressam nas visões de mundo e nos significados dos projeto de vida uma perspectiva solidária que por muitos anos ajudou e ainda ajuda a reforçar ou a legitimar as “autoridade” que se apossaram dos direitos fundamentais dessa minoria e muitas vezes os devolvem em conta gotas como se fosse um favor. Sem embargo, entendendo que a educação não resolve tudo, mas guarda a possibilidade de se perceber as contradições embutidas nas “boas intenções” dos sistemas educativos e nos discursos políticos que exaltam o desenvolvimentismo desumano.

⁷⁶ Entrevista concedida em setembro de 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As ideias são grandes na medida em que são realizáveis”.
Antonio Gramsci

Como disse Gramsci, não é possível superar as contradições sociais sem se envolver, estar de um lado ou de outro, ou seja, tomar partido, ficar indiferente é fácil para quem não se incomoda com as desigualdades sociais. Há uma necessidade de mudança de paradigma quando se trata da educação a ser disponibilizada para o meio rural, pois o modelo dominante é a representação de um padrão que não vê o todo, não concebe o humano e o ambiente sem levar à destruição de um deles ou de ambos.

Contudo, entendemos que essa mudança está em curso e nessa perspectiva, o exercício reflexivo que essa dissertação possibilitou, nos fez perceber que a formação dos 200 professores e professoras oportunizada pelo convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004-2008) permitiu principalmente, o acúmulo de experiência para outras empreitadas dos sujeitos e ressaltar que tanto no Estado do Amazonas quanto em Roraima essa foi a primeira experiência com formação de professores na perspectiva da Educação do Campo.

Portanto, pensar principalmente, executar políticas de Educação para o campo é antes de tudo necessário que se entenda a diversidade e particularidade desse mundo, não se deve levar conteúdos e práticas buscando “amansar” aos que lá vivem de modo a reproduzir a lógica capitalista urbana, assim como fizeram com as florestas onde o plantio do capim e o gado eram usados para amansar a mata e preparar a entrada do capitalismo latifundiário na Amazônia. É necessário primeiro educar a sociedade e, sobretudo, os governantes das três esferas de poder, educar sobre o campo, sobre a forma de trabalho, de vida, hábitos, crenças, educar para a alteridade.

Entender que não se deve prepará-los para o urbano e sim para que conheçam sobre o urbano, de modo a se relacionar de forma mais equilibrada com a forma urbana de ver o mundo, que de uma forma ou de outra é relacionar-se com o modo capitalista de produção. Pois o que se tem hoje na maioria dos espaços não urbanos de nosso país não é a Educação do Campo, da qual falam os Movimentos Sociais Camponeses, e sim, a educação rural que segue não compreendendo e desrespeitando a diversidade.

Sabemos que o modelo educativo vigente particularmente no campo amazônico é composto de espaços físicos precários em toda sua dimensão (material e humana), onde a ausência do Estado é percebida e sentida pela baixa penetração das Políticas Públicas não só

na educação, carências e precariedades que vão desde a falta de meios apropriados para escoamento da produção, na falta de atendimento adequado à saúde, na precariedade de assistência técnica, ao crédito agrícola entre tantas outras carências quando não ausência total dos serviços estatais.

Desta forma, temos uma tarefa importante e fundamental que é a superação da dicotomia urbano/rural que, mesmo diferentes, fazem parte de um todo, mas não de um mesmo, heterogêneo sim, mas não estranhos entre si. Sabemos que o Movimento Social do Campo acumulou nessa longa caminhada larga experiência e grande conhecimento e certas práticas, por isso, é fundamental que toda essa bagagem seja utilizada e remanejada para novos terrenos, que miremos e utilizemos novos alvos (ocupar espaços no parlamento) onde antes não era possível combater em função das questões primárias da luta, nesse caso a própria luta pela posse da terra.

Contudo, as repostas às perguntas que fizemos na nossa problematização foram respondidas. A educação pode melhorar a vida no campo? Sem dúvida nenhuma a resposta é positiva, pois nos depoimentos dos egressos havia um sentimento de satisfação com a formação obtida e com o retorno que a formação permitiu dar a sociedade, a satisfação se estendia também ao falar dos colegas que estavam todos trabalhando e alguns bem colocados nas funções de secretário do município, diretor de escola, professor da universidade e etc. Em nosso entendimento, isso só foi possível justamente pela diferenciação educacional do modelo tradicional que o programa lhes oportunizou e por se tratarem de municípios em sua maioria com população essencialmente rural, o que lhes permitiu perceber as contradições e auxiliou nas tomadas de decisões.

Quanto as concepções teóricas que orientam a Educação do Campo emanadas do Estado; as premissas em nosso entendimento estão compostas dos princípios do existencialismo cristão da educação popular com suas visões ancoradas nas concepções freireanas, que escondem os princípios neoliberais do próprio Estado burguês, em que, a partir de um individualismo disfarçado de coletivo, articulam-se os “sujeitos” do campo a buscarem lutar por condições melhores de vida, só que não é uma luta por emancipação de classe, mas uma orientação para uma acomodação ao sistema.

Com relação às concepções dos Movimentos Sociais Camponeses de Educação do Campo percebemos que não há uma posição única, ancorados nas concepções que tentam fundir o materialismo histórico dialético de Marx com os princípios cristã da teologia da libertação os quais não se atentam para a totalidade, portanto, negam na essência a

possibilidade de um novo projeto de sociedade, no entanto pensamos ser uma intencionalidade ingênua, mesmo porque grande parte dos que lutam por essa forma de educação também vieram das camadas populares, camponesas e o desconhecimento e/ou o não reconhecimento vem da lógica educativa tradicionalmente ofertada às camadas populares que não permitem a maioria perceber as contradições sociais e econômicas.

Mas, entendemos também que as relações destes projetos e programas com a tentativa de construção de um novo projeto de sociedade dentro da sociedade capitalista é também contraditória, pois a história recente vem apontando para certo alinhamento ou acomodação com a ordem vigente por parte de algumas organizações representativas do Movimento, demonstrando uma aproximação ao ideário hegemônico. Nesse contexto, percebemos a forte adesão às alternativas de desenvolvimento rural sustentável, desenvolvimento solidário, desenvolvimento territorial e desenvolvimento local que em nosso entendimento não representa o empoderamento propalado, e sim uma nova roupagem para a alienação, ou quem sabe caminha-se para um estado de anomia nessa questão.

Com relação ao tratamento que os entes federados têm dado à Educação do Campo é notório o descaso, seguem executando as ações previstas nos convênios, programas e projetos de qualquer jeito e por qualquer um e pouco importa se quem é “responsável” tem compromisso ou não com a causa em questão, como se a ele não coubesse também a tarefa de não só executar mas também de operar uma crítica para além da que lhe é conveniente. Esperamos sim uma atitude responsável de fazer proposições no sentido de aprimorar as políticas estatais, mas para tanto é necessário uma atitude diferente da que hora se prestam às Políticas Públicas de Educação do Campo quando estas chegam principalmente nos estados.

Quanto à Política de Educação do Campo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) nos Estados do Amazonas e de Roraima a partir do Convênio UEA/INCRA/PRONERA de 2004 a 2008, entendemos ter sido um momento de aprendizado para todos os envolvidos (universidade, coordenadores, professores, lideranças, estudantes, órgãos públicos, entidades etc.), visto ter sido um momento de mudança de paradigma que fundamentalmente transformou a vida dos camponeses atendidos pelo programa, mudança essa que certamente se estendeu às famílias e a comunidade. E independente das questões filosóficas e ideológicas que permeias a Educação do Campo, a Política Pública deve ser implementada a partir do que foi planejada e reformulado de acordo com o acúmulo de conhecimento em consonância com a necessidade social objetiva, como também, segundo a maior ou menor capacidade de assimilação das classes em disputar os serviços do Estado.

Nosso entendimento ancora se no campo do direito dos camponeses que por fazerem parte da sociedade precisam de Reforma Agrária, crédito agrícola, assistência técnica e fundamentalmente Educação do Campo, uma vez que a sociedade civil e política promete mesmo que genericamente em suas cartas contratuais esses serviços para todos, mas quando chegam na ponta, na maioria das vezes parece uma outra coisa menos aquilo que foi proposto.

É necessário caminharmos rumo a um modelo social educativo e produtivo, que integre os aspectos técnicos, econômicos, sociais e ambientais do espaço agrário, para tanto é necessário que não se menospreze nenhum componente do sistema de modo a superar o modo antipedagógico que reina soberano na educação formal ao qual a maioria dos trabalhadores rurais são submetidos hoje. Em que esse sistema sócio educativo e produtivo deve atuar nas comunidades como unidades de produção únicas em sua diversidade, deixando de impor o modelo capitalista baseado na propriedade privada, modelo esse imposto aos camponeses pelo atual modo produção totalitarista capitalista modelo esse que visa inculcar uma lógica que nega a tradição camponesa de solidariedade.

É lamentável a constatação de que a questão da educação brasileira é tratada de forma homogênea a partir de um nivelamento por baixo, principalmente se forem os mais pobres que receberão os serviços públicos. É notório a precariedade políticas para o campo, são sempre compensatórias e de caráter temporário, com baixo envolvimento dos entes federativos e que só acontecem mesmo precariamente sob pressão dos Movimentos Sociais do Campo (com destaque a nosso ver para o MST ou quando alguém ou um grupo de pessoas passa a militar pela causa), que vem ensinado à sociedade.

Uma intervenção errada quanto à Educação do Campo pode criar necessidades materiais e imateriais nocivas. Como seres sociais e políticos que somos, é sabido que transformamos e somos transformados, valores como o que temos de propriedade privada pode destruir uma comunidade camponesa, as formas de comercialização também podem mudar o sistema organizacional, corremos o risco de empoderar uns poucos em detrimento do coletivo de acordo com a lógica capitalista. Até mesmo ao se propor um modelo educativo do tipo à distância como forma da dita “inclusão” (que no fim das contas serve para vender pacotes tecnológicos e alienar mais ainda as massas) pode-se estar contribuindo não para incluir e sim para excluir mais ainda.

Por isso, é importante chamar a responsabilidade daqueles que por meio desse e de outros programas e projetos, adquiriram uma certa conscientização quanto as classe sociais e sobre as formas de exploração e desigualdade do capitalismo para que se engajem na luta dos

trabalhadores em movimento e quando dentro do aparato estatal lembrem-se dos que ainda vagam nos caminhos da instrução formal desconectada da realidade objetiva sem achar sentido e rumo naquele processo formativo.

O mais preocupante é que parte significativa da sociedade hoje envolta nas brumas midiáticas deixa aos poucos de pensar nas coisas concretas que ocorrem em sua volta e, principalmente, nas causas que determinam tais acontecimentos. Isso pode, como já ocorre, trazer para o meio rural mais pobreza e as mazelas que hoje muitos camponeses expulsos de suas terras experimentam nas cidades. Com a educação de mercado, podem promover o enriquecimento de uns poucos, se não se respeitar a lógica e as formas de organização local que privilegiam a solidariedade ao passo que a promovida pelo capital e protegida pelo Estado, privilegia a competição, o desenvolvimento desigual como aponta a atual conjuntura não só da educação hoje no Brasil, mas também da educação em boa parte do mundo.

Com relação à Política de Educação do Campo encabeçada pelo PRONERA que embora seja um programa que nasce da luta dos Movimentos Sociais do Campo, quando mal gestados assumem o caráter compensatório, constituindo-se num importante passo na construção de Políticas Públicas de Educação para o meio rural em nosso país. Ficou claro para nós que a sua importância deve-se não só ao número de alunos atendidos nas várias modalidades de ensino, mas ao envolvimento de diferentes sujeitos em sua execução e aprimoramento, suscitando importantes debates entre os vários sujeitos envolvidos e o Estado o que vem gerando importantes reflexões. Outro fator importante é a possibilidade que esse programa permitiu de engajar outras pessoas na luta e resgatar os que se perderam no caminho da não consciência de classe, a partir do trabalho, dos debates e das lutas pela garantia de direitos, pois como dizia Marx, não é a escola que politiza, a verdadeira politização ocorre dialeticamente na luta.

Contudo, as contradições, existentes principalmente quando não se leva em consideração as particularidades regionais contribuem para a reprodução e manutenção da lógica excludente gerando atrito entre os sujeitos envolvidos, e essas distorções que vem da homogeneidade das macro políticas devem ser analisadas e corrigidas, para que se possa atender os beneficiários da Política o mais próximo possível do objetivo para o qual ela foi criada, promovendo a alteridade que se quis dar a esse Programa quando da sua pactuação e posterior criação.

Por outro lado, é fundamental que as Universidades Públicas atentem por buscar atender os trabalhadores dos municípios, comunidades e localidades mais distantes, que no

caso da Amazônia e principalmente do Estado do Amazonas, são muitas e com muitos trabalhadores que tem seus direitos negados e, muitas vezes, não por falta de políticas, mas por se encontrarem em locais de difícil acesso ficam sempre em último plano.

Portanto, se um programa como o que buscamos conhecer nesse trabalho tivesse se restringido a ficar na sede da Unidade que abrigou o projeto de formação (Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas) por sua facilidade logística, não teriam os envolvidos no processo tido a oportunidade de aprender com as dificuldades que surgiram quando buscaram um local mais próximo da realidade dos estudantes e a partir de lá procurassem solucionar ou amenizar os problemas e com isso entender o que é ser camponês, trabalhador rural, agricultor e o que é viver nos pequenos municípios, vilas e comunidades rurais, pois o PRONERA em seu nome já diz que deve estar onde o trabalhador está, não que não possa estar em outro lugar, mas que não deve deixar de estar prioritariamente no Campo e atendendo os camponeses, de preferência, o mais próximo possível de suas localidades.

Devemos entender, de uma vez por todas, que se as dificuldades forem o fator limitante para que se leve as Políticas Públicas por meio dos programas e projetos para o Campo, continuaremos a atender quem tem mais possibilidades em detrimento daqueles para os quais as políticas de Educação do Campo foram pensadas, o que em nosso entendimento são os que mais dificuldades possuem, por estarem mais distantes e com pouca ou nenhuma oferta de serviços públicos. Portanto, estaremos contribuindo ainda mais com a lógica neoliberal que diz que “o sol nasce para todos” se não lutarmos contra a exclusão a que são submetidos os mais pobres, por outro lado temos que superar a dificuldade de dialogar com o movimento e entender que se nosso discurso não for condizente com nossa prática estaremos negando a dialética materialista histórica presente na Educação do Campo que buscam os trabalhadores por meio dos Movimentos Sociais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **O Intransitivo da Transição: o Estado, os conflitos agrários e a violência na Amazônia (1965- 1985)**. In: LÉNA, P.; OLIVEIRA, A.E. (org.). *Amazônia: a fronteira agrícola 20 anos depois*. 2 ed. Belém: CEJUP: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1992.
- ANDRADE, Márcia Regina e DI PIERRO, Maria Clara. **A Construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária**. IN *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do PRONERA*. Org. ANDRADE, Márcia Regina et al – São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.
- ARISTÓTELES. **Política**. 4º reimpressão. Martin Claret, 2010.
- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- _____. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Monica (org.). **Por Uma Educação do Campo**. São Paulo: Vozes, 2004.
- _____. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, M. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA 1999.
- ARROYO, G. Miguel. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, Mônica Castangna. *Educação do campo e pesquisas questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- BARBOSA, Evandro Brandão. **Educação e desafios amazônicos**. Manaus: Editora Muiraquitã, BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo (Re) construindo Território e a Identidade Camponesa**. In: ALMEIDA, Maria de Lurdes P. de; JEZINE, Edineide (orgs.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Campinas: Alinea, 2010.
- BECKER, B. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Política Social: fundamentos e história**. Eliane Rossetti Behring, Ivanete Boschetti. 7. Ed. São Paulo /; Cortez, 2010.
- BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e escolas do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma educação básica no campo**. 2000. Coleção por uma educação básica no campo, nº 3
- BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa**. In: GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva (orgs.). **Educação do Campo – A epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA Editora, 2007.

BORGES, Heloisa da Silva. Processo educativo como processo social do mundo do trabalho. In: **O mundo do trabalho e a universidade como geradora de saber**. Manaus: F.S.B/BK Editora, 2006.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro. 2º ed . Jorge Zahar Editora, 1988

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5º ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. MDA/INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Manual de Operações. Brasília, 2004.

BRINHOSA, Mario Cesar. A Função Social e Publica da Educação na Sociedade Contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, Pós-Modernidade e Educação: História filosofia e temas transversais**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009 (Coleção educação contemporânea).

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, nº 4).

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

_____. **Sobre Educação do Campo. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7.

CARDALT, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge. **O MST e a Educação**. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A Reforma Agrária e a luta do MST**. – Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART. Roseli Salete. **A Educacao do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar**. In. Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Antonio Munarim, Sônia Beltrame, Soraya Conte e Zilma Peixer (orgs.). Florianópolis: Insular, 2, Ed. 2011.

CAMARGO, Serguei Aily Franco de, CAMARGO, Thaisa Rodrigues Lustosa de. **Aspectos jurídicos da educação a distância: um estudo do ensino presencial mediado da Universidade do Estado do Amazonas**. Acessado em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9952. Acessado em:

CASASSUS, Juan. **A REFORMA EDUCACIONAL NA AMERICA LATINA NO CONTEXTO DE GLOBALIZACAO**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 7-28, novembro de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>. 18/04/2012

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7º ed. São Paulo, Cortez, 2000.

DIAS, Reinaldo. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. Reinaldo Dias, Fernando Matos. São Paulo: Atlas, 2012.

DURKHEIM, Émile, 1858-1917. **Educação e Sociologia**/Emile Durkheim; tradução Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 (Coleção Textos Fundamentais de Educação).

ESTACIO, Marcos André Ferreira. **UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ: UMA DÉCADA DE HISTÓRIA**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.55.pdf.

FALKEMBACH, Elsa Maria Fonseca. **MST, “ESCOLA DE VIDA” EM MOVIMENTO**. In. Cadernos do CEDES/ Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 27, n. 72, p. 137-156, São Paulo: Cortez; Campinas, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano [et al.]. **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação** (org.), Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília: INCRA; MDA, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Capitalismo e Agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. São Paulo: Clasco/Ed Expressão popular, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 1910-1989. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FRAXE, Therezinha J. P. **Homens anfíbios: etnografia de um campesinato das águas**. São Paulo: Annablume, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 10 edição, Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 30ª ed. 2007.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. A Formação da Rede de Educação de Assentados da Reforma Agrária: o PRONERA. <http://www.alasru.org/?s=A+Forma%C3%A7%C3%A3o+da+Rede+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+de+Assentados+da+Reforma+Agr%C3%A1ria%3A+o+PRONERA>. Acessado em: julho de 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: epistemologia e prática**. São Paulo. Editora Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro. **Temas em Filosofia da Educação**. Manaus. Editora Valer, 2006.

GHEDIN, Evandro. **Perspectiva sobre a identidade do professor do campo**. In. Educação do Campo – A epistemologia de um horizonte de formação. Evandro Ghedin & Heloisa da Silva Borges. Manaus: UEA Editora, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Questão da Nossa Época, v. 71).

_____. **História dos movimentos sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. # ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

HORTA, José Silvério Baia. **PLANEJAMENTO EDUCACIONAL**. In: Durmeval Trigueiro (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. P. 195-239.

HORTA, Silvério Baia. **Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar**. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>. Acessado em julho de 2011.

http://www.cefuria.org.br/site/documentos/educ_pop_mov_sociais_ana_ines.pdf. Acessado em: 10/02/2013.

<http://www.josuedecastro.com.br/port/index.html>. Acessado em: 01/06/2011

IANI, Octavio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Panorama da Educação do Campo**. Brasília/DF: Inep/MEC, 2007. Disponível em <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-do-campo.pdf>>, acessado em 01/2011.

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. Vol. 4, 2002.

_____; NERY, Ir. & MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília. Vol. 1, 1999.

MAKSENAS, Paulo. **Cidadania, Poder e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

Manual de Operações. **PRONERA**. Brasília, 2004.

MARTINS, José de Souza. **As mudanças nas relações entre a sociedade e o Estado e a tendência à anomia nos movimentos sociais e nas organizações populares**. Estud. av. vol.14 no.38 São Paulo Jan./Apr. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n38/v14n38a15.pdf>. 2000. Acessado em: 10/02/2013.

MARTINS, Jose de Souza. **Expropriação e Violência: a questão política no campo**. 3º ed. São Paulo. HUCITEC. 1991.

MARTINS, Jose de Souza. **Educação rural e o desenraizamento do educador**. Revista Espaço Acadêmico. Junho, 2005. <http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>. Acessado em 25/01/2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. Sao Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O DESAFIO DO CONHECIMENTO**. São Paulo – 1994.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo**. Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília. INCRA; MDA, 2008.

_____. JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOURAO, Arminda Raquel Botelho. **Educação e Trabalho em Marx e Gramsci**. Amazônia: Revista de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Amazonas. Ano 4/5, n. ½, 99/00. Manaus. Ed. Da Universidade do Amazonas, 2000.

MOURÃO, Arminda Raquel Botelho. **Movimento Sindical e suas Perspectivas para o Século XXI**. Manaus: Valer, 2013.

MUNARIM, Antonio. **Educação do Campo e Políticas Públicas: controvérsias teóricas e políticas**. In Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Antonio Munarim, Sônia Aparecida Branco Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zilma Isabel Peixer (orgs.). Florianópolis: Insular, 2011.

NETO, Antônio Cabral. **Política educacional: desafios e tendências: cidadania, e financiamento, educação à distância, gestão, educação rural**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

OLIVEIRA, Indira Duarte de. **Projeto de Assentamento: Consolidação da Política de Colonização Agrícola Brasileira**. (Org.) BORGES, Heloisa da Silva. Pensando e Preservando o Olhar Histórico, Socioeconômico e Político de Roraima. Manaus: edições UEA\ Editora Valer, 2008.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A Educação Rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PNAD). *Síntese de Indicadores* 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/sintese/tab31.pdf>>, acessado em 01/2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? Revista Brasileira de Educação. vol.14 no.42 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000300003>.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000300003&script=sci_arttext. Acessado em: 18/10/2011.

RICCI, R. **A Trajetória dos Movimentos Sociais no Campo: História, teoria social e práticas de governos**. Revista Espaço Acadêmico- Nº 54- Novembro/2005- Mensal- ISSN 15196186 Ano V.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3ª Ed. São Paulo. Atlas, 1999.

SÁ-SILVA Jackson Ronie, ALMEIDA Cristóvão Domingos de, GUINDANI Joel Felipe. **PESQUISA DOCUMENTAL: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009. www.rbhcs.com (ISSN: 2175-3423)

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1988.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Shiroma et al (org). – RJ: Lamparina, 2011, 4 ed, 2007.

SILVA, Jorge Gregorio da. **A reconstrução dos caminhos da educação profissional em Manaus (1856- 1877): refletindo sobre a criação da casa dos Educandos Artífices**. In. A pesquisa histórica em trabalho e educação. Org. Maria Ciavatta; Ronaldo Reis. Brasília: Liber Livro ed, 2010.

SILVA, Jorge Gregorio da. **ANÁLISE HISTÓRICO - CRÍTICA DO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO NA REGIÃO AMAZÔNICA**. IN: Revista Trabalho Necessário. Ano 8. n 11 – 2009.

SILVA, Jorge Gregorio da. **CURRICULO e DIVERSIDADE: a outra face do disfarce**. Revista Trabalho Necessario. Ano 7, numero – 9, 2009.

SILVA, José Graziano da. **O que é a Questão Agrária**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SILVA, Jose Graziano. **O novo rural brasileiro: novas ruralidades e urbanização**, v.7/ Editores técnicos, Clayton Campanhola, - Brasília, D F:Embrapa Informações Tecnológicas, 2004.

SOARES, Maria Victoria Benevides; CARVALHO, Jose Sergio (Orgs). **Cidadania e direitos humanos**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUZA, Ana Inês. **Relação entre educação popular e movimentos sociais na perspectiva de militantes-educadores de Curitiba. Um balanço das décadas de 1980 e 1990 e os desafios da realidade atual**. Dissertação de Mestrado em Educação e Trabalho. Curitiba:UFPR, 2003. Disponível em:

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

SOUZA, Marilsa Miranda de. **A Educação do Campo no Contexto da Amazônia**. ANDRADE, Marcia Regia et. al, (org.). **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão Agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500 – 1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STEDILE, Joao Pedro. **História e natureza das Ligas Camponesas**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

VEIGA, José Eli. **O que é Reforma Agrária**. São Paulo: Brasilense, 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho: Reflexões em Torno dos Movimentos Sociais do Campo**. In. Cadernos do CEDES/ Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 27, n. 72, p. 121-135 – São Paulo: Cortez; Campinas, 2007.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura. **A Trajetória de Luta pela Terra dos Trabalhadores Rurais no Projeto de Assentamento Ajaraní: do Acompanhamento ao Assentamento**. Roraima (Graduação em Ciências Sociais), UFRR, 12/2008.