

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

IRACI CARVALHO UCHÔA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO: UM
ESTUDO EM UMA COMUNIDADE CAMPONESA DO MÉDIO RIO SOLIMÕES**

**MANAUS-AM
2018**

IRACI CARVALHO UCHÔA

Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO: UM ESTUDO EM UMA COMUNIDADE CAMPONESA DO MÉDIO RIO SOLIMÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

**MANAUS-AM
2018**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

U17t Uchôa, Iraci Carvalho
Trabalho e Educação do Campo no contexto Amazônico : um estudo em uma comunidade camponesa do Médio Rio Solimões / Iraci Carvalho Uchôa. 2018
133 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão
Dissertação (Mestrado em Educação - Educação e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Trabalho . 2. Agricultura Familiar Camponesa . 3. Movimentos Sociais . 4. Educação do/no Campo. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Bolista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

**TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO AMAZÔNICO:
UM ESTUDO NA COMUNIDADE CAMPONESA DO MÉDIO RIO SOLIMÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida em 23 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA


Pr. Dr. Arlinda Rachel Bonfatti Mourão (Presidente) UFAM


Pr. Dr. Carlos Augusto da Silva (Membro) UFAM


Pr. Dr. Heliana da Silva Borges (Membro) UFAM

Dedicatória

À minha prima-irmã, Rosivanea Bandeira Carvalho (in memoriam), estrela D'alva que reflete sua luz sobre nós.

À tia mãe Rosalba Bandeira Carvalho, por ser o meu suporte emocional que esteve amparando a mim e minha filha no decorrer de nossa jornada.

À minha mãe, Zeni Carvalho Uchôa que me deu a vida.

À Thayla Yasmin Uchôa de Oliveira, menina dos meus olhos.

AGRADECIMENTOS

No processo da construção de uma dissertação do curso de Pós- Graduação em nível de Mestrado, nos deparamos com mistos de emoções que nos fazem pensar, repensar, construir, desconstruir e reconstruir dialeticamente cada momento da escrita.

Há o momento da solidão prazerosa, que se configura nas horas dedicadas aos estudos a fim de surgir novas ideias, novos olhares sobre o objeto pesquisado.

Há o momento da incerteza, da insegurança, da incapacidade, mas é nesse momento que você se olha no espelho, e como um psicólogo de si mesmo, reage com pensamentos positivos a todas as suas emoções negativas.

Há o momento da saudade de está sempre envolta da família, dos amigos, das amigas, dos primos e das primas que sempre se configuram em bons momentos de boas gargalhadas e muita satisfação.

Há o momento do prazer de estar fazendo o Mestrado na Universidade Federal do Amazonas, que para mim, é a realização de um sonho antigo, que nunca pensei que um dia seria realizado.

Os momentos foram muitos, mas sempre na certeza de não estar sozinha, e é por isto, que eternamente agradecerei:

A Deus que em minha concepção é o regente do Universo, cuja presença se manifesta dentre outras, no amor, na verdade, no carinho, na alegria e na gratidão.

Agradeço a todos os trabalhadores que na condição de sujeitos dos seus direitos, reivindicaram por uma educação escolar pública gratuita dentre eles está minha estimada e admirada Orientadora, Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão que percebeu potencial em mim - que eu mesma desconhecia - ao acolher a proposta do objeto estudado em 2016.

À profa. Dra. Heloísa da Silva Borges, que em 2014, mesmo sem experiência, admitiu minha participação no Programa Escola da Terra, tal participação foi a “máquina propulsora” para a realização da pesquisa.

Aos professores membros da banca examinadora de qualificação: Dr. Carlos Augusto da Silva, Dra. Marilza Miranda de Souza e Dra. Heloisa da Silva Borges, suas contribuições foram valorosas para trilhar o caminho percorrido.

À minha filha Thayla Yasmin Uchôa de Oliveira, sem a sua compreensão, companheirismo, amor, amizade e carinho eu não teria conseguido nada.

Ao Flávio Gomes Barbosa, por me proporcionar a experiência de um Amor tranquilo que no decorrer da pesquisa, serviu de refúgio para os meus dias de incertezas.

Agradeço especialmente as minhas primas Rosilene Bandeira Carvalho, Francinete Bandeira Carvalho e minha tia Rosalba Bandeira Carvalho, pela compreensão dos dias que estive ausente do seio familiar. Ao meu irmão Antônio Teixeira Cunha Neto que fez consolidar minha concepção de que o sujeito do campo precisa sentir-se “sujeito de direito”, e dentre tantos, está o direito a estudar. À minha irmã Hellen Uchôa Alves, por me mostrar que determinação e coragem é o segredo para vencer na vida.

À minha vizinha Maria Raimunda de Jesus Ferreira do Nascimento, pelo seu suporte doméstico nos dias em que as horas passaram com a velocidade do “Flash”.

As minhas amigas e companheiras, Claudia da Costa Brito de Souza, Alexandra Saldanha, Suelen Souza, Maria Divanira Alves de Menezes, Gleice de Menezes, Tereza de Menezes e Maíra Gomes por sempre acreditarem no meu potencial e a certeza de uma amizade sincera.

À minha estimada amiga Luciene Mafra de Vasconcelos, pelas trocas de conhecimentos, pelas horas de diálogos sobre o objeto pesquisado, pelos suportes técnicos e pelas boas aventuras que passamos.

Ao Prof. Dr. Ilton Pereira, por todo suporte técnico dado no decorrer da pesquisa, jamais esquecerei e serei eternamente grata.

À Rudervania Aranha e a Elizangela Almeida amigas que conquistei nessa jornada.

À Eulane Motta, minha querida companheira de trabalho em 2016, pelas boas ocasiões de alegria, simpatia e felicidade que proporcionou a leveza no decorrer da pesquisa de campo.

À Madalena e Roberto Marinho, equipe da Educação do Campo que sempre me acolheram com muito companheirismo e por vezes auxiliaram no que necessitei.

Agradeço profundamente todos os sujeitos da pesquisa, trabalhadores, e trabalhadoras, agricultores e agricultoras, pescadores e pescadoras de Nogueira, além de toda a turma de professores em Formação do Programa Escola da Terra, sujeitos concretos, sem os quais a pesquisa não teria se realizado.

Agradeço a toda equipe do Programa de Pós Graduação em Educação PPGE por sempre estarem disponíveis nos dias que precisei.

A CAPES, agência financiadora da pesquisa, pois possibilitou o recurso necessário a minha existência.

No mais agradeço a todos e a todas que convivi e convivo que, sobretudo, pelo trabalho me fazem construir o grupo das minhas relações sociais.

RESUMO

A dissertação corresponde ao resultado da pesquisa intitulada *Trabalho e Educação do Campo no contexto Amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa do Médio Rio Solimões*, cujo campo empírico foi o território de Alvarães, especificamente a comunidade de Nogueira. Para tanto, foi conduzida pelo seguinte questionamento: como se relacionam o Trabalho e a Educação do Campo a partir da dialética da natureza que constrói e reconstrói as relações que são contraditórias e determinam os interesses de classe nas mãos de poucos, em uma comunidade camponesa do município de Alvarães? A pesquisa teve como objetivo geral, analisar a relação trabalho e educação do campo em uma comunidade do Médio Rio Solimões. Foi orientada por três objetivos específicos: 1) Estudar os referenciais teóricos que sustentam as categorias trabalho e educação do campo; 2) Identificar a organização social do trabalho e educação do campo, bem como seus aspectos singulares no campo de Alvarães; e, 3) Avaliar a materialidade do trabalho como princípio educativo a partir dos elementos que constituem a dinâmica e as contradições da sociedade. As principais fontes de informações empíricas foram às entrevistas semiestruturadas, que no decorrer das Formações do Programa Escola da Terra, foram realizadas e os dados coletados. Apoiou-se nos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental em uma abordagem dialética do Materialismo Histórico, orientada pelas três leis: Unidade e Luta dos Contrários, Transformação da Quantidade e Qualidade e a Negação da Negação. Adotou-se como categorias empíricas o *Trabalho*, a *Agricultura Familiar Camponesa*, o *Movimento Social* e a *Educação do Campo*. A pesquisa permitiu concluir, dentre outros aspectos, que a Educação do Campo, mesmo sendo estabelecida pelas políticas públicas, há falta de interesse político em implementá-las na comunidade, logo a educação oferecida aos sujeitos, pouco dialoga com a sua realidade, o que reflete nas suas formações que não compreendem o processo e nem o porquê do Ensino, que é urbanizado e migram para a cidade, em busca de trabalho e educação, não obstante, ao reconhecer a educação urbanocêntrica, na qual não valoriza os processos produtivos, as culturas e os saberes construídos, o sujeito reivindica novas concepções de educação ancorada a sua realidade, o que dará sentido ao trabalho e consequentemente a materialização da Educação do Campo, na comunidade enquanto política pública.

Palavras-chaves: Trabalho; Agricultura Familiar Camponesa; Movimentos Sociais e Educação do/no Campo.

ABSTRACT

The dissertation corresponds to the result of the research entitled Work and Field Education in the Amazonian context: a study in a peasant community of the Middle Rio Solimões. Whose empirical field was the territory of Alvarães, specifically the community of Nogueira. In order to do so, it was led by the following question: how do the Work and Field Education relate to the dialectic of nature that constructs and reconstructs relations that are contradictory and determine class interests in the hands of a few in a peasant community of the municipality of Alvarães? The research had as general objective, to analyze the relation work and education of the field in a community of the Middle River Solimões. It was guided by three specific objectives: 1) To study the theoretical references that support the work and education categories of the field; 2) Identify the social organization of work and education of the field, as well as its unique aspects in the field of Alvarães; and 3) To evaluate the materiality of work as an educational principle based on the elements that constitute the dynamics and contradictions of society. The main sources of empirical information were the semi-structured interviews, which during the course of the School of Earth Program Formations, it was possible to carry them out and collect the data. It was based on the methodological procedures of bibliographical and documentary research in a dialectical approach of Historical Materialism, guided by the three Laws Unity and Struggle of Contraries, Transformation of Quantity and Quality and Denial of Denial. Empirical categories such as Labor, Peasant Family Agriculture, Social Movement and Field Education were adopted as empirical categories. The research made it possible to conclude, among other aspects, that Field Education, even though it is established by public policies, there is a lack of political interest in implementing it in the community, so the education offered to the subjects, little dialogue with their reality, which reflects in the their formations that do not understand the process and why the Teaching is urbanized and migrate to the city in search of work and education, nevertheless, in recognizing the urban-centered education, in which it does not value the productive processes, cultures and knowledge constructed, the subject claims new conceptions of education anchored to their reality, which will give meaning to the work and consequently the materialization of Field Education in the community as a public policy.

Keywords: Job; Peasant Family Farming; Social Movements Education in the Field.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Visualização geográfica do território de Alvarães	68
Figura 2: Porto da cidade de Alvarães	72
Figura 3: Calendário hidrológico do Solimões/Amazonas	83
Figura 4: O povoado de Nogueira no século XIX	98
Figura 5: Visualização da comunidade de Nogueira	102
Figura 6 e 7: A praia como espaço de lazer /A praia de trabalho	103
Figura 8: A canoa, majestade dos Rios Amazônicos em Nogueira.	105
Figuras:9 10 e 11 Quintal na comunidade / Hortaliças no canteiro / Galinhas quintal	106
Figura 12: Calendário Produtivo de Nogueira.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Política de Educação Rural	68
Quadro 2: Políticas de Educação Rural Instituídas na década de 1940.....	56
Quadro 3: Campo da Agricultura Familiar e Campo do Agronegócio.....	81
Quadro 4: Assistência Técnica Rural em Alvarães.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Lavouras Permanentes e Lavouras Temporárias	85
Tabela 2: Panorama das escolas de classes multisseriadas - 2008/2016	93
Tabela 3: Meta educacional de Alvarães para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Localização populacional cidade/campo	75
Gráfico 2: Faixa etária da população do campo de Alvarães	76
Gráfico 3: Pessoas com o Ensino Fundamental concluído	94

LISTA DE ABREVIATURAS

CMMAD	Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ECO-92	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAM	Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas
IDEB	Instituto de Desenvolvimento da Educação Brasileira
INCRA	Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária
INERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
INPE	Instituto Nacional de Pesquisa Espacial
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPC	Modo de Produção Capitalista
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Plano Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuidade, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMMASDH	Assistência Social de Direitos Humanos de Manaus
SENARC	Secretaria Nacional de Renda de Cidadania
SNA	Sociedade Nacional de Agricultura
SPA	Sociedade Paulista de Agricultura
SRB	Sociedade Rural Brasileira
UC	Unidade de Conservação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UnB	Universidade Federal de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZFV	Zona Franca Verde

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
CAPÍTULO I - AS DIMENSÕES TEÓRICAS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	25
1.1 A ontologia do trabalho humano.....	25
1.2 Trabalho no Modo de Produção Capitalista: sujeito/objeto	28
1.3 Trabalho Agrário: um panorama histórico.....	34
1.4 (Re) pensar a sustentabilidade: Agricultura Familiar Camponesa	46
1.5 Educação do Campo: um breve histórico de uma Luta constante.....	51
1.6 Articulação Por uma Educação No e Do Campo.....	57
1.7 Panorama dos marcos legais da Educação do Campo e seus desdobramentos	60
CAPÍTULO II - A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO NO CAMPO E SEUS ASPECTOS SINGULARES.....	68
2.1 Panorama histórico de Alvarães	69
2.2 Localização e Coordenadas geográficas de Alvarães.....	70
2.3 Desvelando o município na atualidade – 2016.....	72
2.4 Quem são os sujeitos do campo de Alvarães?	73
2.5 O trabalho no contexto Amazônico: aspectos produtivos regionais	78
2.5.1 Agricultura Familiar Camponesa: Existência e Não Subsistência	79
2.5.2 A comercialização dos produtos do campo de Alvarães e os atores coadjuvantes do MPC.....	85
2.5.3 Atividades que auxiliam na economia do município.....	87
2.6 A educação no campo do município: avanços ou retrocesso?	88
CAPÍTULO III - A MATERIALIDADE DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	97
3.1 Panorama histórico de Parauari a Nogueira.....	98
3.2 A Nogueira de hoje – 2016.....	102
3.3 O trabalho da Agricultura Familiar e sua organização no campo da comunidade	109
3.3.1 A Organização Social do Trabalho e seu Princípio Educativo.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERENCIAIS	128

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se eu soubesse escrever, eu ia fazer um jornal para espalhar no meio do mundo nosso padecer [...] Aqui o cara morre de barba branca e não sabe o que é escola [...] O camarada tem que trabalhar que nem um burro cargueiro trabalha pra morrer e nada possui.

(DERICKX, 1992, p.106).

O fragmento retirado do livro *Juruá o Rio que chora* do Pe. João Derickx é relevante por denunciar a precarização do trabalho, a insuficiência de políticas públicas e a ausência de educação escolar no contexto amazônico, do Rio Juruá. As vozes expressam os ecos dos gritos de seringueiros e seringueiras, de agricultores e agricultoras, de pescadores e pescadoras que por não interessarem a lógica do desenvolvimento econômico do mercado capitalista, são excluídos dos seus direitos.

A margem do sinuoso Rio Juruá é o cenário dos modos e costumes de viver no campo, cujo palco, são os seringais¹ e as cidades existentes em suas diversificadas calhas. Pirapitinga faz parte do território de Itamarati que é um município situado na calha do Médio Rio Juruá. Na década de 1980 o seringal era composto por imigrantes das cidades vizinhas, como por exemplo, Eirunepé e Envira. Ali os camponeses e as camponesas fixavam residência e construía suas relações sociais mediatizado pelo trabalho da pesca, da agricultura familiar, do extrativismo da seringa e da coleta da andiroba.

Seringal Pirapitinga situa-se no coração da Amazônia - Amazonas, as diversidades ecológicas permeiam o seu território constituído por cerca de 60 mil hectares de terras. Em 1980, as terras ficavam sobre o monopólio do seringalista que utilizava o poder policial para percorrer as moradias dos seringueiros, com o objetivo de intimidar os que se opunham aos seus interesses mesquinhos, como cobrança ilegal de renda e a obrigatoriedade da exclusividade da comercialização (DERICKX, 1992).

A cada quinze dias os trabalhadores e trabalhadoras que moravam nos lugares mais longínquos da margem do rio - os centros² -, seguiam rumo ao Seringal para fazer a aviação,

¹ Em geral a constituição de um seringal era formada por um barracão, geralmente localizado às margens dos grandes rios, objetivando facilitar o abastecimento de mercadorias utilizadas para manter o funcionamento do seringal e o escoamento da produção. Por conseguinte, os barracões, essencialmente, tinham que ter sua localização em locais estratégicos, de modo que possibilitasse àquela casa administrativa estabelecer uma constante comunicação com os centros (SILVA, 2017).

² Segundo Silva (2000, p.73, apud Silva p.7), o centro era constituído por várias colocações juntas em média de três a quatro, porque nesse local estavam várias “estradas de seringa”.

atividade que consistia na troca de produtos cultivados, extraídos e coletados por mantimentos bem como, café, açúcar, leite e objetos tais como, calçados e vestimentas.

O latifundiário delimitava as regras de permanência do camponês em suas propriedades, ele detinha o monopólio de todos os produtos cultivados. Aos trabalhadores só lhes restavam o silêncio que refletia nas condições precárias de viver no campo. Para manter os seringueiros a mercê da barbárie, os novos ricos, a exemplo de seus antecessores, os coronéis de barranco, requisitavam o arbítrio e a manipulação dos créditos públicos que são dados pelos bancos, para o desenvolvimento da região (DERICKX, 1992).

O padre João Derickx, ao escrever o livro *Juruá o rio que chora* denuncia que a década de 1980 foi marcada pela precarização da educação escolar, algumas funcionaram apenas dois meses – como foi o caso da escola localizada no seringal Deus é Pai (DERICKX, 1992), do mesmo dono do seringal Pirapitinga. Destaca-se que em Pirapitinga, havia uma escola municipal, os estudantes de idades distintas partilhavam os saberes escolares da alfabetização à quarta série.

Às crianças e adolescentes que residiam em territórios afastados do seringal, era negado o direito a estudar, uma vez que não havia escolas em todos os seringais. Os trabalhadores que almejavam que seus filhos prosseguissem nos estudos após a conclusão da quarta série, saíam de suas “terras” em busca de trabalho para si e educação escolar nas cidades.

O campo do Amazonas se constitui pelas águas, as terras e as florestas que segundo Witkoski (2010), são territórios de trabalho, uma vez que as relações sociais se construíram historicamente no trato do homem com a natureza, contudo, suas particularidades e singularidades, sofrem influência do Modo de Produção Capitalista.

Caldart, Arroyo (2004), e Borges (2016), ressaltam que há uma cultura do campo e outra da cidade, cuja relevância deve ser igual, ou seja, o campo e a cidade são territórios antagônicos, nem por isso, uma cultura é mais importante que a outra. As tradições que foram passadas de geração a geração são vítimas de preconceito e discriminação. Não deve ser considerado “bocó” aquele que foi ensinado a pedir bênção aos mais velhos, esse gesto, é sinônimo de respeito aos anciões. Não podem ser considerados preguiçosos e delinquentes os que cursaram a Educação de Jovens e Adultos, e por último e não menos importante, não deve ser julgada a menina que saiu do campo, veio para a cidade e engravidou ao quatorze anos.

O Modo de Produção Capitalista manipula as relações de trabalho, seus pensamentos são perversos, como destacaram Marx e Engels (2008), os pensamentos dominantes são em

todas as épocas dominantes, a classe que é o poder material numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante, neste sentido, o pensamento classista é de excluir os trabalhadores de todo e qualquer direito conquistado.

A partir dessa premissa, explico o uso da primeira pessoa do singular nos próximos parágrafos desta consideração introdutória, por fazer questão de abreviar o relato de experiência da minha vida para justificar as razões pessoais que levaram ao objeto da pesquisa, e acima de tudo, por me sentir partícipe da categoria de trabalhadores. Ressalto que em seguida retornarei a empregar a terceira pessoa da norma culta da Língua Portuguesa, conforme utilizado nos textos científicos.

Sou a terceira filha de pai e mãe separados, no início da década de 1980, minha mãe resolveu migrar no sentido cidade-campo e como professora, constituiu sua segunda família em Pirapitinga. Cresci frequentando a escola do seringal até a quarta série, cuja professora era minha mãe. Posso dizer que o campo é o cenário das relações de trabalho, da coletividade e do pertencimento, mas é também o palco da mulher violentada e da criança aliciada que infelizmente seus ecos não conseguem ultrapassar os limites das águas, das terras e das florestas.

Por motivos diversos aos treze anos tive que sair do campo, o objetivo era de prosseguir os estudos na cidade. Ao chegar à cidade, matriculei-me na Educação de Jovens e Adultos. Engravidei aos 14 anos. Concluí o Ensino Médio seguindo o modelo seriado de educação. Destaco que ao sair do campo, carregava o sonho de estudar na Universidade Federal do Amazonas, contudo, o projeto classista dominante me afastou de toda e qualquer possibilidade de cursar a graduação na Universidade Pública.

Em 2009, resolvi fazer o Financiamento Estudantil e realizei a matrícula no curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Instituição Privada. No primeiro período estudei a disciplina de Educação de Jovens e Adultos que serviu como orientação para que eu entendesse o motivo pelo qual, o Modo de Produção não me quisesse na Instituição Pública. Ora, sou pobre, isso já basta para ser excluída, não das relações pessoais e particulares, mas dos direitos conquistados.

Nos primeiros anos do Ensino Médio, morava e trabalhava na casa de “parentes”, por isso, estudava à noite. No último ano, trabalhava no Distrito Industrial de Manaus das 7 horas às 17 horas de segunda a sábado. O tempo de dedicação aos estudos tornava-se insuficiente. Relembrando a disciplina de Jovens e Adultos, guardo a frase de Miguel Arroyo: “o jovem precisa sentir-se sujeito de direito”.

Mas que direitos?

O direito a estudar, a trabalhar, a se construir socialmente buscando melhores condições de existência. Direitos que foram e são conquistados por meio de lutas, mas ora avançam e ora retrocedem decorrente da correlação de força existente entre o Grande Capital e o Trabalhador. As formações na escola de classe multisseriada, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio, garantiram a conclusão na educação básica das escolas públicas, todavia, não garantiram o acesso ao Ensino Superior na Instituição Federal. Embora compreenda a privatização do ensino como precarização da educação e uma das facetas do Capital, destaco que o Financiamento Estudantil possibilitou meu ingresso no Ensino Superior.

Minha trajetória entrecruza-se com o projeto de educação da classe trabalhadora e o projeto de educação dominante. Por isso fiz questão de pincelar sobre ela, pois a considero relevante no processo da minha formação como mulher.

Em 2014, tive a oportunidade de participar como formadora do Programa Escola da Terra, discutido pela Universidade Federal do Amazonas. Um dos objetivos do Programa é promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, discute também, a formação continuada dos professores de classes multisseriadas (BRASIL, 2013).

Ao integrar a equipe formadora do programa Escola da Terra, e mediante as discussões realizadas por sua equipe pedagógica, me despertou o sentimento de pertencer àquela classe de sujeitos camponeses, cujo trabalho, cultura, sonhos, e identidades são encortinados intencionalmente por quem detém o poder. Logo, o interesse em estudar a temática surge como uma escolha de concepção política, que entende as contradições que emanam o processo histórico do desenvolvimento da sociedade, mas acima de tudo, chama para o debate um projeto de educação realizado a partir da realidade do campo, é assim, que surge o interesse em pesquisar a relação Trabalho e Educação do Campo e ingressei no Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE).

No ano de 2016, participei mais uma vez como formadora, desta vez no município de Alvarães. A experiência como formadora do Programa Escola da Terra, bem como as viagens decorrentes aos tempos universidades, foram fatores determinantes para a materialização desta pesquisa.

Alvarães, elevado à categoria de município pela Emenda Constitucional nº 12 de dezembro de 1982, pertence à Mesorregião do Centro Amazonense e Microrregião de Tefé, localiza-se a quinhentos e trinta um (531 km) quilômetros da cidade de Manaus. Existem setenta e duas (72) comunidades camponesas no município, onde concentra mais de seis mil

(6.000) habitantes, com idades distintas. Dentre as setenta e duas comunidades, está a comunidade de Nogueira, cujo trabalho é proveniente da agricultura familiar camponesa, *locus* da pesquisa sobre o título Trabalho e Educação do Campo no contexto amazônico: um estudo na comunidade camponesa do médio Rio Solimões.

No movimento pertinente a formulação da problematização, houve desdobramentos que direcionaram o caminho da pesquisa. Surgiu o primeiro questionamento: como acontece o Trabalho e a Educação do Campo no contexto amazônico do município de Alvarães?

O questionamento apresentado resultou na formulação da problemática da pesquisa que foi: Como se relacionam o Trabalho e a Educação do Campo a partir da dialética da natureza que constrói e reconstrói as relações que são contraditórias e determinam os interesses de classe nas mãos de poucos, em uma comunidade camponesa do município de Alvarães?

Do conjunto das indagações supramencionadas surgiram as seguintes: a) Quais os referenciais teóricos que sustentam as categorias Trabalho e Educação do Campo? b) Como é a organização social do trabalho no campo e seus aspectos singulares? c) Como se materializa o trabalho educativo a partir dos elementos que constituem a dinâmica e as contradições da sociedade?

Para delinear o percurso da pesquisa, foram organizados os objetivos geral e específicos. Segundo Brito (2016, p. 47), “os objetivos dizem o que se pretende com a pesquisa; que metas desejamos alcançar ao fim da investigação [...], normalmente traçamos um objetivo geral, de dimensão mais ampla, articulando-o a outros mais específicos”. A partir desta premissa, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação Trabalho e Educação do Campo em uma comunidade camponesa do Médio Rio Solimões – município de Alvarães/AM.

Posterior ao objetivo geral delinear-se três objetivos específicos: 1) Estudar os referenciais teóricos que sustentam as categorias trabalho e educação do campo; 2) Identificar a organização social do trabalho e educação do campo, bem como seus aspectos singulares no campo do município de Alvarães e; 3) Avaliar a materialidade do trabalho como princípio educativo na comunidade a partir dos elementos que constituem a dinâmica e as contradições da sociedade.

Ao definir o objeto pesquisado, que é o trabalho e a educação, ampliaram-se as reflexões e centrou-se na categoria Trabalho. No decorrer da pesquisa, as subcategorias Agricultura Familiar Camponesa, Movimento Social e Educação do Campo, foram se evidenciando como as categorias emergentes.

Para Triviños (1987, p. 54), “podemos entender as categorias como formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo” o autor afirma que aparecem novas categorias em razão das atividades que o homem desenvolve atuando sobre a natureza e a sociedade, nesse sentido, o processo de categorização pode ir do conjunto de categorias gerais para o conjunto de subcategorias. Existem as categorias *a priori* e *emergentes* que indicam movimentos em direção opostas (MORAES E GALIAZZI, 2014).

As categorias foram organizadas a partir do entendimento de que é pelo trabalho, que os homens constroem e reconstróem historicamente as relações sociais no trato com a natureza e com outros homens, o trabalho é a categoria fundante da existência do “ser social.” (LESSA, 2012). A agricultura familiar camponesa, bem como seus processos produtivos inerentes a ela, é a materialização do trabalho da classe trabalhadora, que de acordo com as lutas por direitos os camponeses se organizam coletivamente para reivindicar políticas públicas condizentes com a vida no campo, daí gesta a Educação do Campo, como resultado coletivo da luta por políticas públicas.

Lefebvre (2016, p.31), afirma que é fundamental na pesquisa “não isolar o objeto considerado, buscar ligações e suas relações constantes e regulares com outros fenômenos”, assim, entende-se que o campo é um território de distintos sujeitos, diferentes formas de trabalho e segundo Caldart (2004, p.20), a “Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa [...], e tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas” logo a educação só terá sentido para os sujeitos se estiver ancorada a sua realidade.

O trabalho no campo e as lutas dos movimentos sociais gestam uma nova concepção de educação mediada aos trabalhadores camponeses pelos Programas de Formações das Universidades. Ou seja, “tudo está em movimento, pois o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perceptível, tudo está sujeito ao percurso da história (LOWE 2015, p.22)”. Segundo Brito (2016, p. 23), “o esclarecimento está nas três leis que envolvem o processo dialético que são: a) Lei da Unidade e Luta dos Contrários; b) Lei da Transformação de mudanças Quantitativas em Qualitativas; c) Lei da Negação da Negação”.

Borges (2015, p. 41), corrobora quando explica que:

A Lei da Unidade e Luta dos Contrários é quando os elementos estão em luta, negam-se, mas não se separam por haver uma dependência mútua. Para a Lei da Transformação da Quantidade e Qualidade e vice versa quantidade expressa número que tem valor de qualidade e são

interdependentes e estão interligados. A Lei da Negação da Negação (percebe-se) quando (as) relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos, é resultado da luta dos contrários, passando do interior para superior.

Ao discutir o elo tratado na pesquisa sobre trabalho e educação do campo, explana-se que a Lei da Luta dos Contrários ocorre quando a educação do campo é estabelecida pelas políticas públicas, por exemplo, o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidencia que a educação do camponês deve ser ancorada à natureza do trabalho na zona rural, contudo, o projeto de educação mediado nas zonas rurais é mais uma extensão da educação escolar urbana, pouco dialoga com os processos produtivos e consubstancialmente com a realidade dos sujeitos, tal movimento, reflete na formação dos camponeses que não compreendem o porquê deste ensino, visto que a educação não dialoga com a vida do campo.

Logo, a ação para que o projeto de educação popular se materialize se faz mediante aos programas de Governo e não de Estado, deste modo, a luta dos contrários se torna evidente no movimento entre o modo de produção capitalista e trabalhadores, tendo em vista que a Educação do Campo é gestada a partir dos movimentos sociais camponeses.

Para a Lei da Transformação da Quantidade em Qualidade, à medida que é instaurada uma nova concepção de Educação do Campo pautada na valorização do trabalho como princípio educativo, dialogando com os saberes locais e os saberes escolares, os trabalhadores têm como dar sentido àquela educação já que é alicerçada na sua realidade tanto social quanto geográfica, ressignificando a educação no campo.

Para a Lei da Negação da Negação, necessita-se que os sujeitos reconheçam o modelo de educação como urbanocêntrica alicerçada pela cultura dominante que ensina que o bom é sair do campo e morar nas cidades, o bom é dissociar-se dos saberes e da cultura do campo, desvalorizando os modos e costumes dos diferentes sujeitos, ou seja, que não atendem as suas especificidades, diversidades e realidade; e ao negar essas características surgirão novas concepções de educação de acordo com a realidade do campo.

A pesquisa evidencia as categorias: Trabalho, Agricultura Familiar Camponesa, Movimentos Sociais e Educação do Campo, analisando as mediações e contradições a partir do Modo de Produção Capitalista, portanto apresenta características do Materialismo Histórico³, para Triviños (1987, p.51), “o materialismo histórico esclarece conceitos como ser social [...], meios de produção [...], forças produtivas e relações de produção”.

³ O Materialismo Histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis que caracterizam a vida na sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade

Feito o recorte do campo da pesquisa, o objeto definido, a categoria central e subcategorias estruturadas a partir do Materialismo Histórico e do enfoque dialético que considera as relações e as contradições que o problema apresenta, elegeram-se os sujeitos da pesquisa, pois são eles que dizem “como o problema em estudo pelo pesquisador se apresenta, são os elementos das vivências dos sujeitos que fornecem dados para a análise e compreensão do problema” (BRITO 2016, p. 50).

Os sujeitos da pesquisa são do gênero feminino e masculino, entre 26 a 58 anos. (1) agricultor-professor de classe multisseriada que participou do Programa Escola da Terra; os demais compõem as categorias de trabalhadores que residem no campo. Por entender que cada sujeito é um ser social concreto, selecionou-se como pseudônimos para a identificação, nomes próprios.

Posterior à definição dos sujeitos, selecionou-se o instrumento da coleta de dados, que segundo Brito (2016), é a etapa da pesquisa que reúne informações indispensáveis para a solução do problema em estudo, entre os procedimentos está à técnica da entrevista, para Ludke e André (1986), “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”, “se classificam em estruturada ou fechada, semiestruturadas, entrevista livre ou aberta” (TRIVIÑOS, 1987).

No contexto pesquisado, destacou-se a entrevista semiestruturada. “Podemos entender por entrevista semiestruturada, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Os questionamentos do roteiro da entrevista seguiram os pressupostos das categorias e subcategorias temáticas – Trabalho, Agricultura Familiar Camponesa, Movimentos Sociais e Educação do Campo.

A consolidação da pesquisa e da construção do texto da dissertação foi marcada por estudos bibliográficos. Segundo Brito (2016), a pesquisa bibliográfica procura conhecer as teorias ou escritos sobre o tema nos livros e artigos. Corroborando com Brito (2016), Borges (2015), afirma que este tipo de pesquisa proporciona o acesso ao levantamento da produção,

[...], o materialismo histórico ressalta a força das ideias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou. Por isso destaca a ação dos partidos políticos, dos agrupamentos humanos cuja ação pode produzir transformações importantes nos fundamentos dos grupos sociais, o materialismo histórico esclarece conceitos como ser social (relações materiais dos homens com a natureza e entre si que existem em formas objetivas, isto é, independente da consciência); “consciência social” (são as ideias políticas, jurídicas, filosóficas, estéticas, religiosas, etc.), assim como a psicologia social das classes etc., que se têm constituído através da história; meios de produção: tudo o que os homens empregam ora para originar bens materiais (máquinas, ferramentas, energia, matérias químicas etc.); forças produtivas: são os meios de produção, os homens, sua experiência de produção, seus hábitos de trabalho [...]. (TRIVIÑOS 1987, p.51).

através de visitas à biblioteca, livrarias, internet e outros. Os registros da pesquisa foram realizados por meio de gravadores, máquina fotográfica e caderno de campo.

Conforme assevera Gatti (2007), “um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade”. A Resolução 466 de 2012 é exemplo dos instrumentos de trabalho sinalizado por Gatti, pois sobre a orientação da resolução, a pesquisa foi aprovada ao Comitê de Ética.

Efetivado o delineamento do campo investigado, os registros ficaram organizados em três capítulos: 1) As dimensões teóricas de Trabalho e Educação do/no Campo; 2) A divisão social do trabalho e seus aspectos singulares; 3) A materialidade do trabalho como princípio educativo na Educação do Campo.

O capítulo primeiro, intitulado: As dimensões teóricas de Trabalho e Educação do/no Campo, foi estruturado pelos seguintes subtópicos: a) A ontologia do trabalho humano; b) Trabalho na sociedade capitalista: sujeito e objeto; c) Trabalho agrário: um panorama histórico; d) (Re) pensar a sustentabilidade: agricultura familiar camponesa; e) Educação do Campo: um breve histórico de uma luta constante; f) Articulação Por Uma Educação do/no Campo; g) Panorama dos marcos legais da Educação do Campo e seus desdobramentos.

O segundo capítulo, denominado: A divisão social do Trabalho no Campo e seus aspectos particulares e singulares identificam-se: a) O panorama histórico do município de Alvarães; b) Sua localização e coordenadas geográficas; c) Quem são os sujeitos do campo de Alvarães; d) Trabalho no Contexto Amazônico: aspectos produtivos e regionais; e) A Educação do Campo no município: avanços ou retrocessos? f) Entre o Dito e o Não Dito: o esvaziamento das escolas do campo.

No último capítulo, evidencia a Materialidade do Trabalho Como princípio educativo na Educação do Campo, nele são analisados os dados da pesquisa, e está dividido nos subtópicos sequenciais: a) Panorama histórico de Parauari a Nogueira; b) Trabalho da agricultura familiar camponesa e sua organização no campo da comunidade; c) A organização social do trabalho e seu princípio educativo.

CAPÍTULO I

AS DIMENSÕES TEÓRICAS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quem vive da floresta Dos rios e dos mares De todos os lugares Onde o sol faz uma fresta Quem a sua força empresta Nos quilombos nas aldeias E quem na terra semeia Venha aqui fazer festa.

(Gilvan Santos, 2010).

O trecho da música “Não vou sair do Campo” de Gilvan Santos, expressa diferentes formas de trabalho. O campo não se reduz as imensas áreas de terras compostas por plantas e propício às criações de animais que sustentam o Agronegócio⁴. O campo é também, o território do contexto amazônico, em que num determinado período do ano, está inundado pelas águas dos rios, furos e igarapés deste suntuoso rigoroso labirinto, cenário das relações de trabalho e educação dos camponeses e das camponesas amazônidas.

Na intenção de atender o objetivo proposto para a construção desta dissertação, definiu-se o questionamento: quais os fundamentos que sustentam as categorias de Trabalho e Educação do Campo?

Mediante a indagação, apresentam-se os desdobramentos a seguir.

1.1 A ONTOLOGIA DO TRABALHO HUMANO

O trabalho é a condição natural da existência humana, enquanto houver seres biológicos e sociais, esta categoria existirá (MARX, 1983). “O homem é em si uma relação entre sua singularidade e sua generalidade, mediada pela sua atividade vital que põe como objeto a natureza e todas as espécies, incluindo a espécie humana” (JÚNIOR E GONZÁLEZ, 2001, p. 18).

Nesse sentido, o homem ao executar o trabalho transforma a si próprio, a natureza e as relações construídas. Mas, varia e se diferencia dependendo de cada momento histórico da sociedade, pois, é no contexto histórico que as formas de instrumentalização e as relações de produção são impulsionadas pela busca contínua da sua realização, de modo que “o trabalho

⁴ O conceito de agronegócio é uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração a terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico. É, portanto, um espaço que pode ser ocupado para o desenvolvimento do país. Latifúndio está associado com terra que não produz que pode ser utilizada para reforma agrária. Embora tenham tentado criar a figura do latifúndio produtivo (sic), essa ação não teve êxito, pois são mais de 500 anos de exploração e dominação, que não há adjetivo que consiga modificar o conteúdo do substantivo. (FERNANDES 2008, p.48).

começa com a elaboração de instrumentos e que representam os instrumentos mais antigos” (ENGELS, 1876, p. 15).

Para Engels (2006), há muitas centenas de milhares de anos, numa época, ainda não estabelecida em definitivo, daquele período do desenvolvimento da terra que os geólogos denominam como terceiro, “ocorreram duas ações ontológicas que caracterizam a transição do animal irracional para um ser historicamente social” (SAVIANI, 2012, p.7). Para Saviani, “o primeiro salto ontológico foi o da passagem do ser inanimado ao ser vivo, que se constitui na transição de compostos inertes a organismos vivos, o segundo foi do ser biológico ao ser sociológico, ser capaz de adaptar-se aos ambientes e transformá-los segundo seus interesses”. Para Lessa (2012), é no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das terminações meramente biológicas.

Antunes (2004), salienta que os primeiros macacos eram totalmente cobertos de pelos, tinham barbas, orelhas pontiagudas, viviam nas árvores e formavam manadas, e, desde a expansão da Terra, já existiam seus indícios, dos quais os cientistas denominaram como “macacos antropomorfos”, pois relevantes traços humanos eram notados nos mesmos. Acrescenta-se que e em decorrência dos modos de sobrevivência na vegetação nativa, os seres biológicos exerciam diferentes funções com os membros superiores e inferiores, e gradativamente, foram adaptando-se a uma posição ereta (ENGELS, 2006).

[...] posto que a posição ereta houvesse de ser para os nossos peludos antepassados primeiro uma norma e logo uma necessidade, daí se depreende que, naquele período, as mãos tinham de executar funções cada vez mais variadas. Mesmo entre os macacos já existe certa divisão de funções entre os pés e as mãos. [...] enquanto trepavam, as mãos eram utilizadas de maneiras diferentes que os pés. As mãos servem fundamentalmente para recolher e sustentar os alimentos, como o faz já alguns mamíferos com as suas patas dianteiras. Certos macacos recorrem às mãos para construir ninhos nas árvores; e alguns como o chimpanzé, chegam a construir telhados entre os ramos, para defender-se das inclemências do tempo. A mão lhes serve para empulhar um pedaço de pau, com o qual se defendem de seus inimigos, ou para bombardear com frutos e pedras. Quando se encontram prisioneiros, realizam com as mãos várias operações que copiam dos homens. Mas aqui precisamente é que se percebe quanto é grande a distância que separa a mão primitiva dos macacos, inclusive o antropoide mais superior, da mão do homem aperfeiçoada pelos milhares de anos. O número e a disposição geral dos ossos e dos músculos são os mesmos nos macacos e nos homens, mas a mão do selvagem mais primitivo é capaz de executar centenas de operações que não podem ser realizadas pela mão de nenhum macaco. (ENGELS, 2006, p 13).

Significa dizer que os ancestrais ao levantarem-se para pegar frutos nas árvores com as mãos, ao desenvolverem tecnologias para defender-se dos seus inimigos e ao utilizar ferramentas para recolher frutos, consistiam-se atividades decisivas para a mudança do macaco em homem, e fundamental para a modificação da natureza. Conforme Marx (2014, p 22), “foi a partir da interação do homem com a natureza que o trabalho se tornou instrumento de socialização e de cooperação social”, e, ao modificar a natureza por meio do trabalho, o homem a transforma e se constrói socialmente.

Salienta-se que o homem interfere na natureza diferentemente dos animais, que todas as suas ações são realizadas por instinto. Marx (2014, p.23), ressalta que “uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia, mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção” antes de transformá-la em realidade.

O que distingue os indivíduos humanos, é que os homens produzem seus meios de vida, condicionados por sua organização corpórea e associados em agrupamentos (MARX, 2008). O diferencial do trabalho humano para o trabalho animal é que antes de executá-lo o homem idealiza e projeta; e, o animal, age instintivamente para sobrevivência de sua espécie, o trabalho apresenta-se como mediador no desenvolvimento histórico e social da humanidade. “O trabalho enquanto categoria fundante é o complexo que cumpre a função social de realizar o intercâmbio material do homem com a natureza, é o conjunto de relações sociais encarregado da reprodução da base material da sociedade” (LESSA, 2012, p.28). Eis o motivo pela sua “natureza ontológica”.

A partir da ótica ontológica do trabalho, o ser humano se constrói socialmente, bem como, realiza reflexões sobre as relações sociais. Para Kosik (1976, p.13), “a atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é de um ser abstrato [...], porém, [...] de um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza”. Ou seja, um ser que materializa seus posicionamentos por meio do conjunto de relações com outros seres.

Para Saviani (2012, p. 41), no decorrer do desenvolvimento da sociedade “o homem agia sobre a natureza coletivamente, e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir com o trabalho”. Logo, o ato de viver era o ato de se formar homem e de se educar. Acrescenta-se neste pressuposto, que as pesquisas sobre os ancestrais revelam que em contato com a natureza, o homem foi construindo utensílios domésticos, domesticou os animais, modificou seus hábitos e desenvolveu novas formas de comunicação, que ao longo da história favoreceu socialmente sua existência.

Marx (2008, p. 27), “assevera que na comunidade tribal, a divisão do trabalho se baseia na diferença de sexos. Depois, toma por base as diferenças de forças físicas entre indivíduos de ambos os sexos”. Mourão (2014, p. 23), salienta que “na sociedade primitiva comunista [...] não se tinha divisão de classes sociais e todos estavam em pé de igualdade no processo de produção coletiva”. Na sociedade primitiva caracterizada pelos modos e costumes de vidas, baseados nas coletas de frutos e caças de animais, o trabalho era considerado uma forma de socialização, pois os saberes eram repassados dos pais aos filhos de geração a geração.

Nas palavras de Enguita (1989, p. 8):

Em uma economia primitiva, os meios de produção são rudimentares e suas elaborações estão ao alcance de qualquer um. É o homem que põe os meios a seu serviço, e não ao contrário. As técnicas são simples e podem ser dominadas por todos. Isto coloca o trabalhador numa posição de controle absoluto de seu processo. Mesmo na produção agrícola para o mercado ou na produção artesanal, embora o trabalhador tenha perdido já, parcialmente, o controle sobre seu produto, continua sendo dono e senhor do processo [...].

O trabalho representava ócio⁵, liberdade e era considerado o momento fundamental para compartilhar saberes e conhecimentos construídos ao longo das gerações; visto que garantia a existência das comunidades tribais nos seus aspectos sociais, e, sobretudo, a figura do sujeito era indissociável do objeto, uma vez que ao longo do desenvolvimento da sociedade, contraditoriamente o trabalho vai adquirindo novas formas e se “metamorfoseia” de acordo com cada modelo de sociedade vigente.

1.2 TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: SUJEITO/OBJETO

No decorrer da dinâmica que se constituiu o capitalismo e tendo em vista as configurações por quais passou o trabalho, é necessário pincelar sobre a Revolução de 1789 e a Revolução Industrial já que a intenção é compreender o trabalho no Modo de Produção Capitalista, separação sujeito e objeto. Embora reconheça a imensa relevância das Revoluções para a sociedade, não se pretende descrever tais fatos históricos, mas discorrer sobre as desigualdades sociais ocorridas decorrentes à consolidação do Capital.

⁵ Trabalho e ócio são complementares e o homem tem de ser visto de modo harmonioso e pleno, nas suas múltiplas dimensões: "A dimensão laboral e cultural-cultural, social e pessoal, ativa e contemplativa, produtiva e artística, a dimensão do dever e a do desejo, a determinação e a liberdade". (BORGES 2010).

Sobre a Revolução Francesa, Lefebvre (1985, p.102), afirma que “a população se revoltou contra o Rei e seu Estado Absoluto”, a principal reivindicação era sobre os fins dos privilégios que o clero e a nobreza desfrutavam e a instauração da igualdade civil.

As 400 mil pessoas aproximadamente que, entre os 23 milhões de franceses, formavam a nobreza, a inquestionável “primeira linha” da nação, embora não tão absolutamente a salvo da intromissão das linhas menores como a Prússia e outros lugares, inclusive de inserção de vários impostos (mas não de tantos quanto o clero, mais bem organizado) e, do direito de receber tributos feudais. [...] Guerreiros e não profissionais ou empresários por nascimento e tradição - nobres eram até mesmo formalmente impedidos de exercer um ofício ou profissão [...] (HOBBSAWM, 2015, p. 102).

Os tributos feudais, os dízimos e as taxas de juros cobrados pelo Estado, diminuía proporcionalmente a renda do camponês, de modo que a fome e a miséria se alastraram pela França em meados do século XVIII. Segundo Lefebvre (1985, p. 103), o grito era de “Liberdade, Fraternidade e Igualdade”, no entanto, o real interesse da classe dominante era o desenvolvimento e expansão do sistema econômico, já que para burguesia, a “estrutura fiscal e administrativa do reino da França era tremendamente obsoleta”.

Nas perspectivas de Hobsbawm, (2015, p.107), “o burguês [...] não era um democrata, mas sim um devoto do constitucionalismo, um Estado secular com liberdades civis e garantias para a empresa privada e um governo de contribuintes e proprietários”, nessa acepção, a propriedade privada dispõe de forte influência na alienação do trabalhador, uma vez que segundo Mourão (2014, p. 23), “com a criação da propriedade privada, deu-se a divisão social do trabalho”, trabalho manual e trabalho intelectual, passaram a ser funções desempenhadas por distintos sujeitos.

A “divisão do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual” (MARX E ENGELS, 2008, p. 28). Para Hobsbawm (2015, p.62), por volta de “1780 ocorreu a Revolução Industrial, um marco da exploração do trabalhador. As teorias manuais foram morrendo vagarosamente em decorrência da superprodução ocasionada pela invenção das máquinas”, o autor salienta que a revolução “não foi um episódio com princípio, meio e fim” logo, em virtude da dinâmica das tecnologias, ainda prossegue nos dias atuais.

O capitalista, que é dono das indústrias - propriedade privada⁶-, compra do trabalhador sua força de trabalho por preços que não podem exceder os valores das suas produções, sendo assim, aquilo que por eles é criado, não o pertence, mas sim, ao comprador. “O capitalismo é o único modo histórico de produção em que a força de trabalho é a mercadoria”. (ALVES 2007, p. 18).

Para Marx (2004, p. 39), “o capitalista põe-se então a consumir a mercadoria que ele comprou a força de trabalho, isto é, ele faz o portador da força de trabalho, o trabalhador, consumir os meios de produção mediante seu trabalho” e, sobre o total controle do Modo de Produção, o sujeito transforma-se em mercadoria e regressa de sua essência sobre o domínio do Capital.

Montaño (2011, p. 81), sintetizou que:

No modo de produção capitalista (Atividade criadora de valor) só pode se realizar sob o comando do capital – processa-se uma subsunção do trabalho ao capital [...] o trabalhador precisa vender sua força de trabalho ao capitalista, estabelecendo uma relação de emprego, um relação salarial. Essa relação entre (capital e trabalho), longe de realizar a “liberdade” [...], é uma relação de exploração e alienação. Portanto, o trabalho ontologicamente determinante do ser social e da liberdade, na sociedade comandada pelo capital promove a exploração e alienação do trabalhador – o trabalho assalariado, portanto, desumaniza o trabalhador.

O homem controla as relações sociais e a força de trabalho de outros homens para expandir o capital, de modo que a sociedade se constitui por dois grupos, o primeiro para comandar os lucros e enriquecer, e, o segundo caracteriza-se por vender constantemente a sua mão de obra para garantir o “pão de cada dia”, que na intenção de sair da condição de escravo ou servil, aceita as imposições de trabalho assalariado, Engels (2010, p. 69), afirma que este salário “é apenas suficiente para mantê-lo vivo”.

Os salários pagos aos trabalhadores se dividem em duas partes, o primeiro corresponde aos que empregam a sua força de trabalho para produzir por excelência isto é, a Mais Valia⁷ - mais valia é trabalho produzido que não é pago - quanto mais desse usufruto do

⁶ Na teoria social marxista, o conceito de propriedade e algumas categorias correlatas [...], têm significação fundamental. Marx não considerava a propriedade apenas como a possibilidade daquele que possui de exercer os direitos de proprietário, ou como objeto dessa atividade, mas como uma relação essencial que tem um papel fundamental no complexo sistema de classe e camadas sociais [...]. (BOTTOMORE 2001, p. 304).

⁷ A extração da mais – valia é a forma específica que assume a EXPLORAÇÃO sob o capitalismo, a *differentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de lucro e a

trabalhador, a burguesia terá lucro estrondoso. O segundo, quanto mais trabalhador a burguesia tiver que ter, menor lucro obterá – se, por algum motivo contratar dois contabilistas ao invés de um, obterá despesas e não lucro – logo, no Modo de Produção Capitalista, o trabalho se consiste em produtivo e improdutivo.

Para Marx e Engels, (2004, p126):

É produtivo o trabalhador que executa trabalho produtivo; e é produtivo o trabalho que gera diretamente a mais – valia, isto é, que valoriza o capital [...] só é produtivo o operário cujo processo de trabalho é igual ao processo de consumo produtivo da capacidade de trabalho – por parte do capital ou do capitalista [...]. Trabalho produtivo não é senão expressão sucinta que designa a relação integral e o modo pelo qual se apresenta a força de trabalho e o trabalho no processo capitalista de produção [...] a relação específica entre o trabalho objetivado e o trabalho vivo transforma o primeiro em capital e, o segundo, em trabalho produtivo [...]. Todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo [...]. Uma cantora que entoia como pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende seu canto, é assalariada ou comerciante. Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário, que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, já que produz diretamente capital [...]. Para o capitalista, a quem a natureza do valor de uso e o caráter do trabalho concreto utilizado é totalmente indiferente em si mesmo, o trabalho produtivo é puramente meio de obter dinheiro, de produzir mais valia [...] A diferença entre o trabalho produtivo e o improdutivo consiste tão-somente no fato de o trabalho trocar-se por dinheiro como dinheiro ou por dinheiro como capital [...].

Significa dizer que trabalhador produtivo é todo aquele que executa atividades que sustentam o MPC, igual à infraestrutura que sustenta uma casa. E, já que o ganho do capital é a “mais valia”, no modo capitalista, só interessa o trabalhador produtivo, pois o mesmo é o sujeito real de todo o desenvolvimento econômico. Deste modo, ocorre a supervalorização do que é produzido pelo homem e quanto mais ele produz, mais é desvalorizado, o trabalho se consiste em um processo alienante “não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório” (MARX, 2010, p. 83).

O homem se configura em um ser alienado⁸ à medida que se distancia do processo de produção. Ou seja, um objeto manipulado pelos donos do capital. Para Mourão (2014, p.26), “a divisão do trabalho é a principal fonte da exploração capitalista” e, portanto, uma completa

exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário [...]. (BOTTOMORE 2001, p. 227).

⁸ No sentido que é dado por Marx, ação pela qual um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se torna alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados dos produtos de sua própria atividade. [...]. (BOTTOMORE 2001, p. 227).

separação entre sujeito e objeto. Além de ser propriedade de outro homem, obedece e se submete aos comandos das máquinas como mero assistente do que está sendo produzido.

Montaño (2011, p. 102), salienta que “com a subsunção real do trabalho ao capital, e ainda mais com a produção taylorista fordista, o trabalhador torna-se um mero apêndice da máquina-ferramenta, por ela controlado”, que ao invés de comandar, passa a ser regido atuando sem reflexão no processo de trabalho. Contudo, embora o trabalhador esteja sobre o domínio de outro homem, o capitalista não pode acumular riquezas sem a força de trabalho, neste sentido, segundo Montaño (2011, p.102), “capital e trabalho, capitalistas e trabalhadores, precisam estabelecer uma relação (necessária e eliminável no MPC)”.

Há uma relação necessária e desigual sustentada na exploração do “trabalho pelo capital”, tendo em vista que os capitalistas engajam-se no processo de produzir mais dinheiro. Segundo Engels (2010, p. 66), “um explora o outro e o resultado é que o mais forte pisa no mais fraco e os poucos fortes, isto é, os capitalistas, se apropriam de tudo, enquanto aos muitos fracos, os pobres, mal lhes restam apenas a vida”, logo, as relações de poder se manifestam no processo de construção da sociedade.

O trabalho escravo se evidencia em todos os percursos de desenvolvimento do Modo de Produção Capitalista. Decorrente a inserção das máquinas, exaustivas horas de trabalhos, péssimas condições de moradias, a troca da mão de obra masculina pela mão de obra feminina e infantil por serem mais baratas, estiveram presentes no decorrer da Revolução Industrial. Todas as circunstâncias de humilhação e condições desumanas eram oferecidas a quem trabalhava nas indústrias, que embora ganhassem um mísero salário, além de serem enganados, só lhes era permitido o acesso a produtos e serviços de qualidades inferiores. Engels (2010, p. 110) afirma que:

[...] Os operários mais pobres, para sobreviver com o pouco que ganham, devem recorrer – mesmo para adquirir produtos muito inferiores – um artifício: como à meia noite de sábado as mercadorias têm de fechar e nada pode ser vendido no domingo, as sobras que se estragariam até segunda-feira de manhã são liquidadas, a partir das dez horas da noite do sábado; a preço irrisórios, embora nove décimos desses restos já não sejam comestíveis no domingo de manhã; mas precisamente essas sobras se constituem o prato dominical da classe mais pobre, que as compra. Nessas circunstâncias, a carne vendida aos operários é intragável; porém, uma vez comprada, é consumida [...] os operários, entretanto, ainda são ludibriados de outra maneira pelo cupidez da classe média. Os varejistas e os fabricantes adulteram todos os gêneros alimentícios do modo mais irresponsável, com inteiro desprezo pela saúde dos que devem consumi-los. [...] o rico não é enganado porque pode pagar os preços altos dos grandes estabelecimentos comerciais, que devem zelar pelo seu bom nome e que prejudicariam a si mesmo, se vendessem mercadorias de baixa

qualidade ou adulteradas; o rico, acostumado à boa mesa, tem o paladar apurado e descobre a fraude com mais facilidade. Todos os gêneros falsificados, ou até envenenados, destinam-se ao pobre, ao operário – para quem uns poucos centavos representam muito, que tem de comprar muitas coisas, com pouco dinheiro, que não tem o direito nem a possibilidade de avaliar a qualidade, mesmo porque nunca dispôs da oportunidade de educar seu gosto.

As análises que Engels realizou sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra em 1845, são pertinentes à sociedade atual, “pensar na classe trabalhadora hoje, exige ir além do proletariado e operariado, ou trabalhador fabril” (MONTAÑO, 2011, p. 94). Todos os trabalhadores participam do desenvolvimento dos setores produtivos e muitos estão nas condições de “miséria absoluta”, tanto no que concerne ao desemprego e a fome, quanto na ausência de políticas públicas e perdas de direitos conquistados.

Neste pressuposto, quanto mais miserável a classe trabalhadora encontrar-se, mais são formados os “exércitos de reserva” e mais os salários são reduzidos e mais os homens competem-se entre si. Conforme Marx (1980, p. 747), “quanto maior a potência de acumular riqueza, maior a magnitude do exército de reserva industrial”, o pleno emprego não é uma regra universal de funcionamento das economias de mercado, mas “parte integrante do processo de desenvolvimento das nações” (POCHMANN, 2008, p.9).

A concorrência de todos contra todos em busca de trabalho e melhores condições de vida imperam na modernidade burguesa. Uma disputa pela vida, pela sobrevivência, em caso de extrema necessidade, pode ocasionar uma guerra entre todos contra todos. Para Engels (2010, p.117), “cada um constitui um obstáculo para o outro e, por isso, todos procuram eliminar quem quer que lhes cruze o caminho e tente disputar o seu lugar. Os operários concorrem entre si tal como os burgueses”, uma correlação de forças entre os trabalhadores que dificulta ainda mais a luta por condições dignas de vida.

Retornando a Engels (2010, p.118):

[...] Essa concorrência entre os trabalhadores, no entanto, é o que existe de pior nas atuais condições de vida do proletariado: constitui a arma mais eficiente da burguesia em sua luta contra ele. Daí os esforços do proletariado para suprimir tal concorrência por meio da associação e daí o furor da burguesia contra essas associações e seu grande júbilo a cada derrota que consegue impor-lhes.

Tais competições dificultam a organização da consciência reivindicatória, em que os trabalhadores organizados em sindicatos, lutam por melhores condições de venda da sua “força de trabalho”, pois a desestabilização da categoria fortalece os interesses burgueses, ocasionando o fortalecimento do Modo de Produção Capitalista.

Para Montañó e Duriguetto (2011, p. 144), “o Estado é acionado pela classe dominante para cumprir a tarefa de produzir o consenso social, ideologicamente induzido para a legitimação e reprodução da ordem vigente”. As análises são pertinentes a atual conjuntura já que o trabalhador continua a viver a manipulação e exploração, um Estado que é mínimo para as políticas sociais e máximo para o Grande Capital.

Em síntese o que se observa é que no decorrer da história a classe dominante sempre manipulou o trabalhador, para Marx (2011, p. 55), a história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa. Significa dizer que o lema da Revolução Francesa, “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” perpassou os séculos, visto que o Art. 5º da Constituição Federal Brasileira de 1988 – conhecida também como Constituição Cidadã – todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, ou seja, os homens são livres, nascem livres, mas nem todos estão em igualdade de oportunidade e condições.

No Modo de Produção Capitalista, todos têm o direito de ir e vir, mas as condições não são dadas de modos semelhantes. É uma sociedade classista que induz a pensar que os indivíduos são iguais perante a lei, no entanto, a lei é aplicada de forma desigual, já que o mesmo sujeito que cometeu atos corruptos, subtraindo as receitas do país ocasionando a precariedade nos serviços públicos afetando milhões de famílias, não será julgado da mesma forma do sujeito que por um ato de sobrevivência, defraudou uma lata de leite para alimentar seu filho, as desigualdades sociais são necessárias ao desenvolvimento do Modo de Produção Capitalista (MONTAÑO, 2011).

1.3 TRABALHO AGRÁRIO: UM PANORAMA HISTÓRICO

Ao discutir trabalho agrário, faz-se necessário evidenciar o estopim da luta de classe dos povos do campo pelo direito a desenvolver-se em seu território⁹, tendo em vista que se

⁹ O desenvolvimento concebido no âmbito da abordagem territorial não se limita ao crescimento econômico. O desenvolvimento é visto como um processo que abrange múltiplas dimensões, cada qual contribuindo de uma determinada maneira para o futuro do território. O desenvolvimento territorial aparece como um processo socialmente construído com base na visão e participação dos movimentos sociais. A participação dos agricultores familiares e demais segmentos de uma estratégia de desenvolvimento endógena que abarque as singularidades regionais e as demandas específicas dos grupos sociais (WITKOSKI, 2014).

concentra sobre o domínio dos grandes latifundiários e, portanto, falar de trabalho no campo, sem articular com o movimento pela reforma agrária seria negar a existência de luta de classe.

Marx e Engels (2008, p. 30), sinalizam a “vinculação do Estado aos interesses de determinada classe social, isto é, aos interesses da classe dominante”. Logo, ao garantir a propriedade dos primeiros, o Estado legitima a dominação e a exploração da burguesia sobre o proletariado, “revelando a sua essência de representante não dos interesses comuns, mas dos interesses de uma classe particular” (MONTANO E DURIGUETTO, 2011).

Historicamente o campo é o território no qual os sujeitos domesticaram as plantas e animais e por uma necessidade social, saiu da condição de imigrante para sedentário, fixando residência, desenvolvendo e modificando o ambiente para o prosseguimento da vida. Com um salto para o século XIX, anterior à introdução das máquinas, a fiação e a tecelagem das matérias-primas tinham lugar na casa do trabalhador. “A mulher e os filhos fiavam e, com o fio, o homem tecia – quando o chefe da família não o fazia, o fio era vendido [...]” (ENGELS, 2010, p. 45).

Nesta perspectiva, antes da inserção das máquinas, o trabalho consistia em uma atividade que garantia a existência dos trabalhadores, pois o mercado não demandava competitividade em grande escala para garantir a comercialização dos produtos desenvolvidos. As terras eram utilizadas de modo a fornecer matéria prima para as produções, e o trabalhador determinava o tempo e a duração de seu trabalho. “Os trabalhadores sobreviviam suportavelmente e levavam uma vida honesta e tranquila” (ENGELS, 2010, p. 46).

Trabalhadores que retiravam da terra sua existência e trabalhavam para os poucos “aristocratas”. Em virtude de seus interesses estabeleciam boas relações com a classe dominante, havia ausência da obrigatoriedade em cumprir doze ou quatorze horas de trabalho nas fábricas, contudo não refletiam sobre os fatores que ocorriam na sociedade, como por exemplo, a Revolução Industrial que por definitivo retirou a última autonomia do homem, no que concerne a construção do processo de trabalho.

A despeito disso, Engels (2010, p.48), observa que:

[...] o tecelão abandonou suas atividades agrícolas e dedicou-se somente à tecelagem [...] famílias inteiras passaram a viver exclusivamente disso, enquanto outras, forçadas a abandonar a velha e arcaica roda de fiar e sem meios para comprar um Jenny, tiveram que sobreviver apenas com o que seu chefe ganhava no tear. Foi desta maneira que se iniciou a divisão do trabalho entre fiação e tecelagem, que seria levada ao grau extremo na indústria [...].

A produção nas indústrias crescia de modo acelerado, e, o campo se submetia à cidade. Logo, cada vez mais tornar-se desabitado e como um “passe de mágica”, formam-se cidades gigantescas, o camponês passa a dedicar-se ao trabalho nas fábricas. Nas palavras de Marx e Engels (1947, p. 14), “a burguesia submeteu o campo à cidade, criou grandes centros urbanos, aumentou prodigiosamente as populações das cidades em relação às dos campos, [...] e subordinou os camponeses aos povos burgueses”.

A cultura burguesa objetivando mão de obra barata inculcou nas classes populares, ideologias de trabalho assalariados nas fábricas, conforme assevera Hobsbawm (1995, p. 404), “muitos camponeses saíram do campo para trabalhar nas cidades sem preparação” ocasionando o Êxodo Rural e, por conseguinte o desemprego em massa. O desemprego em massa aumenta o “exército de reserva” e “mais gente desempregada, mais há diminuição de horas pagas e por consequência, ocorre a minimização do salário,” se a oferta é maior que a procura, então uma parte dos trabalhadores, cai na situação de miséria ou morte pela fome” (MARX, 2010, p.24).

Para Engels (2010, p.49):

Na medida em que, então, os operários industriais abandonavam a agricultura, inúmeros terrenos tornaram-se disponíveis e neles se instalou a nova classe dos arrendatários, que alugavam cinquenta, cem, duzentos ou mais acres – os tenants –at - will, arrendatários, cujo contrato podia ser anulado anualmente e que, mediante melhores métodos agrícolas e exploração em larga escala, souberam aumentar a produtividade da terra. Podiam vender seus produtos a preços mais baixos que os dos pequenos yeoman, que não tinha alternativa senão vender sua terra – que já não o sustentava – e adquirir um jenny ou um tear ou empregar-se como jornaleiro, proletário agrícola, de um grande arrendatário. Sua tradicional indolência e o trato negligente que oferecia ao seu pedaço de terra, traços que herdara de seus antepassados e dos quais não pudera livrar-se, não lhe deixaram outra coisa quando se viu obrigado a concorrer com pessoas que cultivavam o solo segundo princípios mais racionais e com todas as vantagens oferecidas pela grande lavoura e pelo investimento de capitais na melhoria da terra.

De certo que os donos dos meios de produções adentram as terras, centralizam o poder e expandem o capital de modo que a população pobre perde o total controle de trabalho agrícola, pois não possuem recursos para comprá-las. Para Engels (2010), “os grandes proprietários, expulsam os trabalhadores das terras e os transformam em jornaleiros. Nas cidades, vivem em situação de miséria e prostituição” condicionadas pelo Estado a proverem suas necessidades e de seus familiares, contudo, o Estado não garante os meios para que os façam de modo justo do ponto de vista da classe trabalhadora.

Certamente no percurso histórico a burguesia manipulou a classe proletária – proletariado o que vende sua força de trabalho para poder existir – portanto, o sujeito que desenvolve atividades com a agricultura familiar e que está sobre o domínio de seu patrão, provavelmente será considerado um trabalhador alienado¹⁰.

Segundo Marx e Engels (2007, p. 30):

Esta alienação [...] só pode ser superada sob duas condições práticas. Para que ela se torne um poder “universal”, isto é, um poder contra o qual se faça a revolução, é necessário que ela tenha feito da massa da humanidade uma massa totalmente “privada de propriedade”, que se ache ao mesmo tempo em contradição com um mundo de riqueza e de cultura realmente existente, ambos pressupondo um grande aumento das forças produtivas [...] é uma condição prática prévia absolutamente indispensável, pois, sem ele, a penúria se generalizaria, e, com a necessidade, também a luta pelo necessário recomeçaria [...].

Os trabalhadores se submetem a serviço dos grandes latifundiários e das indústrias, em ambos, seus direitos são negados, uma vez que se subjugam sobre as determinações centralizadoras administradas por representantes de regimes políticos dominantes.

No que concerne à agricultura familiar camponesa os dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), afirma que cerca de 70% dos produtos cultivados são destinados à alimentação dos brasileiros, contudo, há insuficiências de investimentos, por exemplo, em 2015/2016, houve cerca de 2, 3 bilhões destinados ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf). Entretanto segundo o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MDA), houve um investimento de mais de 200 bilhões – 2015/2016 – destinados ao Plano Agrícola, como forma de incentivar o agronegócio e o desenvolvimento econômico.

Segundo Bottomore (2001), Marx afirma que o Estado é a instituição acima de todas as outras, que tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe. Peroni (2003, p.22), considera que o “Estado é histórico, concreto e de classe, já que é máximo para o capital”, pois no processo de correlação de forças, quem detém o poder é a classe dominante.

A partir da análise do Modo de Produção Capitalista, uma das categorias que determina a função do indivíduo na esfera produtiva, é a renda fundiária, que segundo

¹⁰ No sentido que lhe é dado por Marx, é ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, ou grupo, uma instituição ou sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de suas próprias atividades, e /ou á natureza na qual vivem ou a outros seres humanos, e- além de, através de si, próprios [...] assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio [...]. (BOTTOMORE, 2001).

Montano (2014, p. 92), “conformam a moderna classe burguesa e os proprietários de terras”. Oliveira (2007, p.43), salienta que este “conceito é fundamental para a compreensão da realidade agrária, haja vista que no MPC, na medida em que resulta da concorrência, é **renda da terra diferencial**; e é, na medida em que resulta do monopólio, **renda da terra absoluta**”. (Grifo do autor).

Oliveira (2007), afirma que:

A renda da terra é componente particular e específico da mais – valia [...]. A renda da terra diferencial resulta do caráter capitalista da produção e não da propriedade privada do solo [...]. Já a renda absoluta resulta da posse privada do solo e da oposição existente entre o interesse do proprietário fundiário e o interesse da coletividade. [...] a renda de terra diferencial apresenta-se sobre duas formas: a renda diferencial I e a renda diferencial II. A renda diferencial I é aquela que independe do capital na produção específica, enquanto que a renda diferencial II decorre diretamente do investimento em capitais para melhorar a fertilidade natural da terra [...]. A renda da terra absoluta é, pois, obtida mediante a elevação (artificial, pois ao contrário as terras não são colocadas para produzir pelos capitalistas) dos preços dos produtos agrícolas acima do preço de produção geral [...]. Concluindo, pode-se afirmar que a renda da terra absoluta advém dos interesses contraditórios entre as classes ou frações de classe na sociedade capitalista e o poder de monopólio de uma delas [...]. A renda da terra de monopólio é, também, lucro suplementar oriundo do preço de uma mercadoria produzida em uma porção de superfície terrestre dotada de qualidades especiais (OLIVEIRA, 2007 págs. 47 a 58).

Segundo Oliveira (2007, p. 62), em virtude da “consolidação da propriedade privada e da produção de mercadorias na agricultura, a terra foi transformada em mercadoria”, compreendida a questão da propriedade da terra do ponto de vista do desenvolvimento econômico, é que se pretende pincelar um panorama histórico do Brasil agrário.

Ao resgatar o contexto histórico da invasão do Brasil pelos portugueses, salienta-se que a Europa nascida das ruínas do Império Romano, iniciou uma série de batalhas consolidando algumas de suas fronteiras, “a retomada da Península Ibérica entre outros acontecimentos como a Peste Negra (1347-1351) e principalmente as limitações inerentes à organização social feudal, culminaram rumo a uma crise profunda no continente europeu pelo início do século XIV” (FAUSTO, 1995, p. 8).

A saída para retirar a Europa Ocidental da profunda crise, seria expandir a base geográfica e de população a ser explorada. É no cenário do século XV que se inicia a expansão correspondente aos interesses diversos das classes dominantes, que formavam a hegemonia da sociedade portuguesa para a exploração das colônias. Neste sentido, Rego e

Marques (2013, p. 9), ressaltam que “uma das funções da colônia era a produção de gêneros de interesse do mercado internacional”.

Para Fernandes (2014, p. 23), significa dizer que “os paradoxos do Brasil agrário começaram em 1500, com o invasor português”, corroborando com Fernandes, Fausto (2014, p.37), salienta que “uma das primeiras formas de exploração entre os anos de 1500 a 1535, foi a extração do Pau-Brasil, obtida mediante a troca com os índios [...] os franceses entraram no comércio do Pau Brasil e praticaram a pirataria”.

Rego e Marques (2013, p. 9), afirmam que “os colonizadores nos moldes dos interesses europeus criaram no solo nativo, alternativas que permitissem auferir lucros e aproveitar as potencialidades da Colônia”, uma delas, foi o Pacto Colonial¹¹. Salienta-se que a natureza, é a fonte natural de todos os valores de uso, e o trabalho a mediação de sua apropriação, logo com o desenvolvimento do Modo de Produção Capitalista, e, por conseguinte, com a consolidação da propriedade a terra foi transformada em mercadoria, contudo, “ao contrário das demais mercadorias, não se constitui em produto do trabalho humano, portanto, a terra não gera lucro como faz o capital, mas sim renda capitalizada” (OLIVEIRA, 2007).

Segundo Fernandes (2014, p. 25), para potencializar o monopólio territorial, “a Coroa Portuguesa procurou consolidar sua hegemonia realizando o processo de colonização [...], que a partir deste período passaria o controle das regiões que foram divididas em quinze partes iguais”, a uma classe de nobres.

Retornando a Fausto (1995, p. 38):

O Brasil foi dividido em quinze quinhões, por uma série de linhas paralelas Equador que iam do litoral ao meridiano de Tordesilhas, sendo os quinhões entregues aos capitães – donatários [...] Os donatários recebiam uma doação da Coroa, pelo qual se tornavam possuidores, mas não proprietários. [...] Eles tinham o monopólio da justiça, autorização para fundar vilas, doar sesmarias etc.[...]. A atribuição de doar sesmarias é importante, pois deu origem a vastos latifúndios.

¹¹ O pacto colonial foi um dos elementos básicos constituintes da política econômica mercantilista. Consistia no exclusivismo comercial da Metrópole em relação às suas colônias, subordinando-as por meio de um conjunto de medidas econômicas e políticas. Os representantes locais das nações europeias controlavam as relações comerciais e defendiam os interesses da Coroa e das Companhias de Comércio, organismos de capital ou estatal. (REGO E MARQUES, 2013, p. 9).

Fernandes (2014, p. 27), ressalta que “o legado das Capitâneas Hereditárias foi a proliferação de grandes propriedades de terras, chamada Sesmarias” que destinava grandes extensões aos donatários pela Coroa Portuguesa, administradas por poucos indivíduos (FAUSTO, 1997).

A divisão e monopólio das terras para Silva (1995, p.33), data a partir das “capitâneas hereditárias” que consistia em entregar a terra a quem disponibilizava de recurso para manter a propriedade privada, além do comprometimento em “povoar, defender e administrar” as regiões brasileiras, com o discurso de protegê-las dos invasores o que na verdade, o real interesse era de privatizá-las e concentrar o poder nas mãos de poucos.

A nomenclatura Sesmarias fazia referência à data em que o nobre português, recebia o direito à exploração das terras, incluía também, segundo Motta (2009), o dever de devolvê-las, caso se vissem impossibilitados de cultivar, originando as terras devolutas. Contudo, decorrente a insuficiência de fiscalização resultava na não devolução. A Sesmaria era conferida a nobres que se tornavam grandes proprietários. Para Fernandes (2014, p. 28), “tratava-se de uma plataforma de lançamento do latifúndio em um sistema de plantio de monocultura para a exportação, o que futuramente seriam as grandes propriedades produtoras de commodities”.

No período colonial do Brasil a exploração dos recursos naturais, bem como a exploração da força de trabalho era a regra geral para o desenvolvimento, pois permitia que a classe dominante controlasse extensas áreas territoriais, garantindo privilégios que perpassaram os séculos. O colono que obteve Sesmarias transferiu o sistema dualista de latifúndio e minifúndio às gerações futuras dos donos dos meios de produção, com destaque a propriedade fundiária (FAUSTO, 1997). Para Oliveira (2007, p. 25), “a mudança ocorrida na forma de produzir, baseada no colonato, na grande propriedade fundiária, visava preservar e ampliar a economia historicamente voltada para a exportação de mercadorias tropicais (café) para a Europa capitalista”.

No decorrer do processo histórico e a partir de pressões, sobretudo inglesa, o tráfico de escravos foi extinto e a escravidão proibida. Oliveira (2007, p. 25), salienta que o “colonato foi implantado como uma necessidade de superação da crise do trabalho escravo”. E muitas foram as formas encontradas pelo capital para continuar o processo de exploração. Neste cenário, a materialização deste movimento, combinado e contraditório, se concretiza com criação da Lei de Terras instituída pelo Rei para consolidar a concentração fundiária, formando as bases para a desigualdade social e territorial.

Após a transformação da terra em mercadoria, camponeses, imigrantes e escravos libertos não obtinham recursos para comprá-la, “a concentração das terras férteis e melhor situadas em latifúndios foi um importante obstáculo à transformação da maior parte das pessoas livres em proprietários de terra” (REGO E MARQUES, 2013, p. 39). Fernandes (2014, p.30), afirma que muitos estudiosos têm interpretado a Lei de Terras como intencionalmente projetada pela classe dominante para impedir que a “via camponesa”, um modelo de desenvolvimento agrário, baseado na pequena propriedade e no trabalho familiar.

O interesse da classe dominante era garantir que os escravos libertos continuassem disponíveis as suas imposições, haja vista que “deveriam ser criadas novas formas de escravizações sutis após a eliminação da força de trabalho baseada na escravidão” (GUIMARÃES, 1968, p.78). Fernandes (2014, p.33), destaca que a “Lei auxiliou o governo a identificar terras devolutas, contudo, as políticas estaduais e federais sempre obtiveram interesse de evitar confrontos com os latifundiários”, inclusive nas terras com duvidosos títulos de propriedade.

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o problema fundiário do país remonta com a criação das Capitânicas Hereditárias e do sistema de Sesmarias, aí se desenvolvia o latifúndio.

Em oposição ao latifúndio, segundo Oliveira (2007), surgiram nas décadas de 1940 a 1960, reivindicações e lutas no campo brasileiro, cujo objetivo era a conquista de terra e contra a exploração do trabalho escravo. As primeiras propostas de lei sobre a reforma agrária são sinalizadas a partir da Constituição Federal de 1946. O avanço das lutas da Liga Camponesa deixou as elites latifundiárias do país, em posição de confronto, no qual ganhava dimensão maior na luta contra o capital, o avanço estava na raiz das revoluções socialistas que ocorreram no pós Segunda Guerra (IBID, 2007).

O contexto histórico de mundialização do capital atuou como marco geopolítico na configuração do território nacional, e os movimentos sociais internos foram interpretados como a possibilidade de fazer germinar uma Revolução Comunista, ao fim da Segunda Guerra Mundial, o Brasil deveria preparar-se para a terceira Guerra Mundial, agora contra um “novo inimigo” o bloco socialista, liderado pela União Soviética (OLIVEIRA, 1991, p. 16).

Os Estados Unidos passou a adotar uma posição extremista tanto do ponto de vista militar, quanto político e econômico, exigindo um posicionamento firme dos países alinhados frente ao “perigo vermelho” que ameaçava sua expansão econômica (OLIVEIRA, 1991). A Guerra Fria, e paralelamente às revoluções camponesas, determinaram graves repercussões no

contexto político brasileiro das décadas de 50 e 60, influenciando as ações do Estado e culminando com o Golpe Militar.

Por consequência da Ditadura Militar em 1964, os condutores do golpe iniciaram verdadeiras cassadas aos líderes sindicais, umas das facetas adotadas como forma de minimizar as reivindicações foi cunhada no governo de Marechal Castelo Branco, que assinou o Estatuto da Terra Lei 4.504 de 30 de setembro de 1964, o qual induzia a pensar que o Estado iria realizar a tão sonhada Reforma Agrária, o que na verdade, se constituía em ledão engano, já que o Ministro do Planejamento Roberto Campos, garantiu aos congressistas e a bancada ruralista que a lei era pra ser aprovada e não colocada em prática (OLIVEIRA, 2007).

Retornando a Oliveira (2007), as extensões de terras no Brasil estão nas mãos dos grupos econômicos, o mesmo tem uma estrutura fundiária violentamente concentrada, um Modo Capitalista desigual e combinado com uma lógica contraditória, que tem sido uma só, o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, ao mesmo tempo, empurra uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, um contingente cada vez maior de pobres miseráveis, desprovidos de políticas públicas eficazes que lhes permitam qualidade de existência.

O desenvolvimento do Modo de Produção Capitalista no campo do Brasil atuou e atua como rolo compressor, esmagando as diversas formas de trabalho, com o objetivo de acumulação e reprodução do Capital e é, nesta lógica de movimento contraditório que para Oliveira (2007), se deve entender os conflitos sociais e a luta pela terra.

A colonização da Amazônia¹² é a síntese e antítese desse processo violento do desenvolvimento do MPC, nos posicionamentos de Ianni (1979, p. 19), tal processo ocorreu por três vertentes “a colonização espontânea, a colonização particular e a colonização promovida pelo governo”. Para Oliveira (1990), os grandes projetos lá chegaram, estão se apropriando de tudo. Explorando tudo. Exportando tudo. A exportação é a palavra mágica

¹² A região amazônica tem sido explicada/confundida como sendo a região Norte do Brasil. A geografia dos livros didáticos, equivocada muitas vezes, tem em muito contribuído para acentuar essa confusão. Em primeiro lugar, deve-se esclarecer que a região Norte tem origem em uma divisão político administrativa para fins censitários, enquanto que o conceito de Amazônia está fortemente ligado à imensa área ocupada pela floresta equatorial latifoliada, que, como se sabe, extravasa a região Norte invadindo parte do Mato Grosso, Goiás e Maranhão [...], assim, a vastidão continental da Amazônia interessa ao conjunto de países que formam o norte da América do Sul. Aliás, é boa que se esclareça que a Amazônia ocupa um terço das terras da Colômbia, metade do Peru, e grande parte da Bolívia, Venezuela e demais países amazônicos [...] no Brasil a Amazônia é composta pela superfície total dos estados do Acre, Rondônia, Amazonas, Pará, Mato Grosso, e pelos territórios de Roraima e Amapá (OLIVEIRA, 1990, p.11).

deste processo que o autor caracteriza como Amazônia Violentada com participação principal dos governos militares e seus estrategistas geopolíticos.

Todo o processo de exploração seria financiado pelo Governo Federal, por meio de suas políticas de incentivos fiscais, que também arcaria com as obras de infraestrutura viária e de navegação (OLIVEIRA, 1990). Corroborando com Oliveira, Picoli (2006, p.53), salienta que, o “Estado na intenção de colonizar a Amazônia utilizou como estratégia de ocupação a criação de incentivos fiscais e a expansão foi realizada por meios das rodovias federais”.

Os trabalhadores rurais vindos de toda a parte do Brasil chegaram aos territórios amazônicos, esse foi um período de crescente fluxo de trabalhadores migrando para as terras devolutas da região norte, chegando à Amazônia estabeleciam moradias e construam as relações sociais de trabalho. “Em poucos anos iniciou a ocupação dos territórios, por posseiros, grileiros, arrendatários, pequenos agricultores, extrativistas, latifundiários, fazendeiros ou empresários, camponeses e operários do campo” (IANNI, 1979, p. 44).

Inicia a luta entre as classes por melhores “lugares ao céu” – melhores terras produtivas – ou mesmo permanecer nelas, pois os latifundiários monopolizam as relações econômicas. Para Gonsalves et al (2013, p. 24) e Ianni (1979, p. 23) ,“Intensifica-se a luta pela terra e torna-se urgente a demarcação e titulação das propriedades”. No entanto, tais titulações só vêm a beneficiar os grandes latifundiários uma vez que no campo são personagens únicos da acumulação do modo de produção capitalista na Amazônia.

A triste realidade de famílias desapropriadas de suas terras, em virtude de interesse da classe dominante em ocupar as terras produtivas da região, cujo objetivo principal era expandir a comercialização do agronegócio e das indústrias, esse fato, causa uma relação de luta desigual entre burguesia e trabalhador. Nas perspectivas de Picoli (2006, p.12), “o homem da floresta foi brutalizado e expulso através de verdadeiros genocídios, em muitas oportunidades ignoradas pelo Estado e suas organizações”, o autor continua “nesse clima de terror, o projeto governamental de colonização oficial e particular concretizou-se como uma contra reforma agrária”, “as famílias dos posseiros têm as suas casas abandonadas [...] e as suas roças ocupadas por gados” (IANNI, 1978, p. 209).

Salienta-se que na vertente do capital, existem duas diferentes formas de trabalho rural. O do agronegócio e da agricultura familiar. E os incentivos governamentais dependem dos interesses da classe dominante. No contexto amazônico, por exemplo, existem incentivos governamentais aos capitalistas para direcionar a região Amazônica ao mercado mundial, objetivando a expansão de empresas privadas, com recursos do próprio Estado por meio de

projetos que permitem a entrada de grandes estatais nas terras amazônicas com o objetivo de expandir o Grande Capital, abrindo espaço inclusive, para o mercado internacional.

Nas palavras de Picoli (2006, p.37):

Foram criados vários programas para a região, sendo acompanhados e controlados pelo Estado em conjunto com o capital, através de um projeto de expansão conjunto e articulado. Foi através dos incentivos fiscais que se efetivou a transferência dos grupos econômicos para a região, pois este era o diferencial para facilitar a acumulação. O projeto Sudam foi criado exclusivamente para beneficiar o grande capital, que efetivou a expansão da nova fronteira.

Os recursos naturais amazônicos despertam a cobiça das empresas mineradoras, interesses dos pecuaristas, madeireiros e latifundiários em se apossar das terras. Posse, muitas vezes concedidas ilegalmente, ocultadas pelo Estado para assegurar a expansão econômica, sem a menor preocupação em preservar as “populações tradicionais” da região, bem como, os recursos naturais que garantem a vida de um povo. Povo cujo interesse do Grande Capital é aumentar o exército de reserva, e por isto não há interesse político em direcionar políticas públicas que favoreçam o trabalho do campo, especificamente no campo do Amazonas.

A distribuição igual de terras não interessa ao Capital. Não é relevante que agricultores camponeses familiares tenham seu território demarcado. Para Witkoski et al (2014, p.11), “o Brasil tem muitas dívidas com o povo brasileiro. Uma das dívidas – dívidas histórica e social – é o fato, sem dúvida alguma, das elites econômicas e políticas não terem feito a reforma agrária” Ou seja, o agricultor não disponibiliza de autonomia para plantar, colher e vender para garantir a dinâmica da vida no campo. Não obstante, destaca-se, uma reflexão sobre o lema que estampa a bandeira Nacional Brasileira, “Ordem e Progresso”. Ordem para quem? Progresso para quem?

Na verdade, a Ordem é para o trabalhador que produz a “mais valia” e, portanto, deve se calar diante de todas as imposições de uma cultura imperialista, que visa à expansão, o domínio territorial, cultural e econômico da nação, e Progresso para àqueles que detêm o poder, expandirem cada dia mais, o Grande Capital. Embora o campesinato esteja na totalidade do sistema capitalista segundo Fernandes (1999), campesinato e latifúndio são duas vertentes distintas – o problema está na organização estrutural do Modo de Produção Capitalista agrário, uma vez que o governo decide apenas a favor do agronegócio subalternizando o camponês responsável pela boa parte da economia doméstica.

Para Gonsalves et al (2013, p.14), “a relação pessoa-hectare nos territórios do agronegócio é de apenas duas pessoas em cada cem hectares, enquanto nos territórios camponeses a relação é de quinze para cada cem hectares” ou seja, subentende-se que a maioria dos sujeitos que trabalham na perspectiva do agronegócio, vivem e investem seus lucros nas cidades e ocupam a maior parcela das terras, enquanto os agricultores camponeses dispõem apenas do menor pedaço de terra e já que no modo de produção capitalista só os melhores sobrevivem, “os capitalistas caracterizam os colonos como preguiçosos e incapazes de ser dono de seu próprio negócio” (PICOLI, 2006, p. 61).

Há uma diferença entre o trabalho na perspectiva do agronegócio e da agricultura familiar. Por exemplo, os direitos conquistados pelo trabalhador ocorrem pelo viés da pressão dos movimentos sociais, já as políticas de incentivo ao agronegócio são capitaneadas pelo Estado a favor da classe dominante. O Estado se concentra apenas em atender aos interesses da minoria. A bandeira de luta mais relevante desenvolvida pelos movimentos sociais, é a luta pela terra, pois é uma forma do agricultor permanecer e trabalhar no território do qual historicamente construiu sua identidade com o campo.

Nesse cenário, os agricultores se organizam para proteger suas terras, da constante ameaça da invasão das relações capitalistas, lutas após lutas, mortes após mortes, a classe trabalhadora do campo tenta resistir na terra. Para Carvalho (2010, p.22), “os conflitos agrários existem no Amazonas” e que na maioria das vezes são arrançadas com os cartórios da região.

Salientar sobre o trabalho do campo sem evidenciar que existem dois modelos de trabalho agrário – agronegócio e agricultura familiar – seria compactuar com a visão neoliberal de que não existem lutas de classes no campo. Existem sim e estão bastante em evidência. Desde a Primeira República conforme assevera Gonsalves et al (2013, p. 1) “o paradigma do capitalismo agrário tem apoio forte nas entidades dos proprietários, criadores e agricultores de médio e grande porte”. O autor continua evidenciando que diversas entidades foram instituídas tais como: A Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), a Sociedade Paulista de Agricultura (SPA), a Sociedade Rural Brasileira (SRB), instituições criadas com o objetivo de garantir os interesses dos senhores donos dos meios de produção.

As lutas contra os interesses da classe dominante são articuladas por meio dos movimentos sociais organizados em defesa do direito à terra e da agricultura camponesa. Destarte, quando as contradições do modo de desenvolvimento agrário na perspectiva do capital e da agricultura familiar se evidenciaram na sociedade, as ocupações de terras se tornaram formas de resistência à dominação Estatal, já que o grande poder de corrupção dos

cobiçadores das terras produtivas sempre beneficiaram as iniciativas privadas, no qual montam estratégias de monopolizar os recursos naturais com a ideologia do desenvolvimento sustentável. Não se discute a importância de preservar os recursos naturais, contudo, a ideia de sustentabilidade apresenta-se como propostas que induzem a pensar que não existem contradições no campo.

Para Oliveira (1991), todo esse processo tem algozes e vítimas. Os algozes estão sobre a tutela do Estado que se aliou, internacionalizando-se, e assim mundializando a economia brasileira. As vítimas são os trabalhadores, e em particular os posseiros, os extrativistas, os pescadores, os quilombolas, os camponeses, os meeiros, os boias-frias, e tantas outras mais categorias de trabalhadores que caracterizam o camponês amazônico (OLIVEIRA, 1991).

1.4 (RE) PENSAR A SUSTENTABILIDADE: AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA E O TRABALHO NO CAMPO

A consolidação do Modo de Produção Capitalista acarretou no decorrer dos séculos, profundas transformações na relação homem-natureza. A classe dominante representante desse processo oprime a classe trabalhadora e consubstancialmente, explora os recursos naturais. Marx (1993, p.113 apud Nelson 2011, p.3), “denunciou a exploração dos recursos naturais das colônias, que propiciou o enriquecimento de uma parcela da burguesia e intensificou a destruição desses recursos”.

Para Nelson (2011, p.3), “as antigas colônias europeias, hoje países em desenvolvimento ou subdesenvolvido, forneceram condições materiais necessárias para o fortalecimento dos países desenvolvidos”, sofrendo por séculos a expropriação dos seus recursos naturais. A dependência dos países periféricos em relação aos centrais está estreitamente relacionada à exploração das suas riquezas naturais, “em 1908, o Presidente dos Estados Unidos, Theodore Roosevelt, levantava a tese de que era fundamental para o parque industrial norte-americano o controle de abastecimento de matérias-primas” (OLIVEIRA, 1991, p.13).

Nelson (2011), afirma que para Mészáros o ambiente tornou-se um relevante elemento no que tange as trocas desiguais entre Estado – nação, e a relação desenvolvimento/subdesenvolvimento é aspecto fundamental, no que concernem as discursões do desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento econômico vincula-se a degradação ambiental e ecológica às insustentáveis relações com o planeta, levaram a denominação do termo, “crise ambiental”, que se definem por meio das mudanças climáticas, como o aumento

da temperatura da terra, as devastações das florestas tropicais, alagações, e demais fenômenos naturais são decorrentes das ações irresponsáveis da classe hegemônica aos recursos naturais (IBID, 2011).

Foladori (1999, p.113 apud Nelson 2011, p.4), alerta para o fato de o termo sustentabilidade ser utilizado de forma descontextualizada do avanço do Modo de Produção Capitalista, por não haver a associação da “crise ambiental” à produção capitalista e à destruição da natureza. Ou seja, se discute as questões ambientais sem articulação com os danos causados decorrentes ao desenvolvimento do MPC.

Especialistas sobre as questões ambientais evidenciam ao mundo os problemas sobre desenvolvimento econômico decorrente da industrialização, e um deles, é a degradação das riquezas naturais.

Nas palavras de Silva (2014, p.3):

[...] a comissão mundial regida pela ONU publicou o Relatório de Brundtland, criando a expressão “Desenvolvimento Sustentável” [...] O Relatório discorria sobre diretrizes que os países desenvolvidos e em desenvolvimento teriam de seguir, com metas socioeconômicas e ecológicas benéficas às gerações presentes, além de promoverem seguridade para as populações futuras. Assim, o enunciado do Relatório ficou referendado como o nosso futuro comum, cujas linhas-mestras sinalizam as diretrizes com que os países – parceiros deveriam se comprometer no que toca a seguridade social, econômica e ecológica.

Com efeito, em 1972, ocorreu a primeira Conferência Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, promovida pela Organização das Nações Unidas em Estocolmo, presidida por Gran Harlem Brundland. Nos anos de 1980, foi instituída a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), que lançou o relatório Nosso Futuro Comum, sinalizando as estratégias e metas que os países ditos em “desenvolvimento” teriam que seguir, nele estava contido o fato de que tais países, não deveriam seguir o mesmo ritmo econômico dos países desenvolvidos, pois os recursos naturais necessários estariam ameaçados (NELSON, 2010).

A concepção do relatório é hegemônica e tem reflexo no campo do Brasil, as discussões sobre “sustentabilidade” despertaram a atenção da sociedade por meio dos posicionamentos reivindicatórios de preservação de Chico Mendes, que na tentativa de defender as riquezas naturais do poder e degradação dos grandes latifundiários, chegou a ter a sua vida ceifada no final da década de 1980.

Segundo Silva (2014, p. 66):

Na década de 1980, quando cresceu a preocupação mundial com a destruição da floresta amazônica, o seringueiro Chico Mendes atraiu grande atenção por defender métodos e práticas sustentáveis no estado do Acre. Através da estrutura dos STRs, ele organizou outros seringueiros na luta para defender a floresta dos pecuaristas que desmataram milhares de hectares para criar áreas de pastagens. Através de luta e por sua personalidade, Chico Mendes atraiu o apoio dos organismos ambientais internacionais. Seu sucesso nos fóruns internacionais, no entanto, contribuiu para que os ruralistas fizessem dele um obstáculo a ser eliminado. Assassinado em 1988, tornou-se um mártir da luta em defesa da floresta e suas ideias ajudaram a apoiar o movimento seringueiro para estabelecer um novo tipo de assentamento de reforma agrária, reserva extrativista, formada por enormes áreas de florestas onde o acesso e o desenvolvimento são determinados por práticas sustentáveis para a exploração da madeira e da borracha.

É perceptível nos anos de 1980, a preocupação do ambientalista em defesa da preservação ambiental, haja vista que a degradação da natureza pelos latifundiários interferia na condição de vida no campo. “Os homens devastam as terras, matam os animais, envenenam os rios e os mares, [...] os homens caminham para o fim, destruindo tudo na natureza” (PICOLI, 2006, p. 118).

O problema ambiental causado pelo desenvolvimento do MPC culmina na articulação da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente “ECO – 92”, que na ocasião, foi organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em parceria com 172 países incluindo o Brasil, para discutir estratégias e ações que os países deveriam seguir para preservar os recursos naturais.

A partir de então, o Brasil passa a elaborar método de trabalho direcionado às populações do campo na perspectiva de preservação da Amazônia, que inclui no debate a região Norte do país, mais precisamente o Estado do Amazonas. Para Fraxe (2009, p. 82), “o Governo do Estado do Amazonas, em parceria com o Movimento Internacional e as iniciativas privadas vem criando estratégias para o desenvolvimento sustentável desde 2003” e uma delas é a criação de Unidades de Conservação (UC), para o desenvolvimento econômico e social.

O debate sobre “sustentabilidade” tem repercussão mundial e nacional, promovendo diálogos que asseguram a elaboração de medidas de preservação ambiental. No Amazonas as ações do Estado têm sido executadas por meio de dois programas de governo, Zona Franca Verde e o Amazonas Sustentável. A origem do programa Zona Franca Verde ocorreu em

decorrência dos problemas socioambientais, uma vez que a expansão da agropecuária e a implantação do Polo Industrial de Manaus causaram desmatamentos, conflitos fundiários e violências.

Segundo Fraxe (2009, p.84), “o ZFV busca a interiorização do desenvolvimento, acompanhado da geração de emprego e renda para as populações locais”. Colaborando com Fraxe, Viana (2005, p.3), ressalta que “o objetivo maior do ZFV é melhorar a qualidade de vida, gerar emprego e promover a conservação da natureza”. A intenção é proporcionar “o bem-estar da humanidade e igualdade social, ao mesmo tempo em que reduz significativamente riscos ambientais e escassez ecológica” (OLIVEIRA, 2012, p.197).

As informações do site da Superintendência da Zona Franca de Manaus/SUFRAMA, indicam que o Zona Franca Verde é um incentivo, concedido pelo Governo Federal, para produção industrial nas áreas de livre comércio com preponderância de matéria-prima de origem regional, que prevê a isenção de impostos sobre produtos industrializados. Na mesma perspectiva, encontra-se o Programa Amazonas Sustentável que visa promover o estabelecimento de parcerias Inter e Intragovernamentais com entidades privadas, um exemplo, é a parceria com as empresas Coca-Cola e Instituto Tim, indústrias altamente poluentes.

De certo, não se nega a importância das ações dos programas para uma parcela da população local, no que concerne ao trabalho e demais fatores relevantes à lida no campo, contudo, é notório que o Estado se apodera das mediações para beneficiar o MPC que é o principal degradante das riquezas naturais.

A história evidencia que o Estado nunca esteve a favor de uma política que beneficiasse as populações tradicionais, as instituições supracitadas são multinacionais de propriedade dos que detêm o poder. Interessante notar que nas Unidades de Conservação Sustentável “os povos tradicionais têm o direito de continuar a viver em suas áreas” (FRAXE, 2009, p.84). Observa-se que de forma sutil o Modo de Produção Capitalista, desapropria as famílias camponesas de suas terras em prol do ideário neoliberal, já que há interferências dos organismos internacionais e participação das iniciativas privadas nos projetos de conservação.

Segundo Picoli (2010, p. 18), “o mesmo Estado que divulga a proposta da sustentabilidade, investe milhões em indústrias petrolíferas que são as maiores causadoras dos impactos ambientais”. Sobre essa ótica, Oliveira (2012, p.23), ressalta que “a modelo Gisele Bündchen propaga sobre a importância de preservar o meio ambiente para as gerações futuras, contudo, desfila usando roupas de grifes feitas de couros de animais”. Para Cunha

(2013, p.55), “temos metas de redução do desmatamento, mas agentes federais sistematicamente financiam empresas que contribuem para o desmatamento”.

É nesse sentido que Silva (2014), afirma que o conceito de sustentabilidade, é contraditório, uma vez que há projetos de sustentabilidade para os sujeitos que retiram da natureza o necessário para vivência no campo, mas para as empresas devastadoras dos recursos naturais de degradação ambiental, o Estado beneficia e ampara as Instituições Nacionais e Internacionais.

Em suma, no Modo de Produção Capitalista a sustentabilidade é mais uma das facetas do Capital, já que para os autores supramencionados, o que realmente devasta a natureza são os donos dos meios de produção. “Averigua-se que o atual conceito de desenvolvimento sustentável tende a neutralizar a imagem nefasta do capital perante a degradação ambiental por ele provocada” (NELSON, 2011, p.70).

A classe trabalhadora sempre esteve à margem das políticas de Estado e de Governo. O povo que vive da agricultura familiar camponesa, da pesca e dos demais recursos oferecidos pelo campo, não “interessa” a lógica do capital, uma vez que não sustentam o seu ganho produzido pela Mais – Valia. Não há interesse em instituir políticas públicas que favoreçam o trabalho desses sujeitos que é pelo viés da agricultura familiar camponesa, nos pressupostos de Meireles (2014):

Agricultura familiar tem sido cada vez mais difícil de ser compreendida pelas sociedades ocidentais. Isso se deve ao fato de que a agricultura familiar se contrapõe ao pensamento burocrático, aos padrões formalizados e à lógica industrial que são cada vez mais dominantes em nossas sociedades. Isto faz com que ela seja vista, por um lado como um modelo de agricultura ultrapassado e de baixa produção, mas por outro, como sendo um meio de sobrevivência e conservação dos recursos existentes nas áreas em que é praticada. A agricultura familiar também é difícil de ser compreendida por ser complexa e multidimensional. Ela é muito mais rica na sua simplicidade e não se restringe aos limites da propriedade, mas sim pela forma como as pessoas a praticam e vivem, por isso também é considerada como uma forma de vida (MEIRELES, 2014, p. 55).

A Agricultura Familiar Camponesa contrapõe-se ao Modo de Produção, pois não se apoia nos princípios da propriedade privada, favorece os trabalhadores que retiram da natureza, o essencial para existência no campo, permitindo-lhes o direito a melhor qualidade de vida. O princípio básico do camponês é a preservação do meio ambiente, o trabalho e a valorização cultural, logo no campo dos direitos está a luta por uma educação que dialogue com as diversificadas formas de viver às margens dos rios amazônicos, cujos direitos são

conquistados mediante lutas dos movimentos sociais a favor da Reforma Agrária. “A construção de uma política que viabilize a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar camponesa é urgente” (FERNANDES, 1999, p.57).

1.5 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM BREVE HISTÓRICO DE UMA LUTA CONSTANTE

Os portugueses ao ocupar o território brasileiro, o fizeram financiados pelo nascente capitalismo comercial europeu e se apoderaram da terra por supremacia econômica e militar (FONSECA E MOURÃO, 2012). No Modo Capitalista de Produção, a educação escolar é intencional e tem como função atender as demandas ideológicas do desenvolvimento econômico, por um lado, a classe dominante, e por outro, os trabalhadores que historicamente têm os seus direitos usurpados.

Para Souza (2014), a Europa vivia tempos de modernidades, momentos nos quais a burguesia apresentava a visão de que todos os “homens são cidadãos”, e para garantir essa cidadania era necessário que a educação fundada na “pedagogia da essência”, fosse universalizada. Na ocasião, “a burguesia vai se manifestar como uma classe revolucionária, mas quando alcança sua consolidação em meados do século XIX, estrutura os sistemas de ensino, e advoga uma educação para todos” (SAVIANI 2007, APUD SOUZA, 2014).

No Brasil historicamente a educação foi desenvolvida com a intenção de atender uma concepção educacional, que tinha como matriz, ampliar ideologicamente um projeto de educação dominante. Na Colônia, a chegada da Companhia de Jesus representou os interesses daqueles que detinham o poder, para Romanelli (2004), na fase colonial este tipo de educação era instrumento do qual servia a sociedade nascente, para impor e preservar a cultura transplantada.

No período da Primeira República (1889), a educação era de cunho ruralista baseada na inserção do país no mercado econômico (QUEIROZ, 2014), e com a intenção de modernização do País o governo Republicano acreditava que a educação seria uma das formas de levá-los ao desenvolvimento socioeconômico, e então forçou os fazendeiros a abrirem escolas em suas fazendas, para Souza (2014), foi assim que se iniciaram as escolas no campo brasileiro.

Por conseguinte o projeto educacional tratava-se de uma escola dualista, que para a elite era reservada a continuidade dos estudos, sobretudo científico, “ao pobre ficava restrito o elementar profissional” (ARANHA, 2006, p. 298). No percurso histórico, embora a escola

tenha se tornado uma realidade para a população, não era a mesma para todos, já que há dois projetos educacionais, um que favorece os que detêm o poder, e o outro, para os trabalhadores.

No ideário burguês havia a necessidade de uma educação que domesticasse o trabalhador, como se o camponês fosse o resíduo da cidade, uma visão preconceituosa, que os caracteriza até os dias atuais, como o Jeca Tatu descrito por Monteiro Lobato como um parasita da terra, preguiçoso e incapaz de evolução (SOUZA, 2014). Historicamente os camponeses que vivem das terras, das florestas e das águas, sempre estiveram à margem de toda e qualquer política de educação que valorizasse seus gestos e costumes.

Até os anos de 1920, não se observava nenhum interesse do Estado que viabilizasse tal política pública, que é a Educação do Campo (SILVA, 2014), na verdade o ideário neoliberal pressupõe que “para sobreviver com uns trocados, para levar manta na feira não precisa de muitas letras” (ARROYO E FERNANDES, 1999, p. 20). Os autores afirmam que para os filhos da classe trabalhadora das zonas urbanas, para pegar ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisam, e nesse cenário para trabalhar na roça menos ainda; para a elite o trabalho manual executado pela população camponesa, não necessita de escolarização.

Em 1920, surge um movimento chamado Ruralismo Pedagógico, que para Souza (2014), defendia uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era de promover a fixação do homem no campo, contudo para a autora o Ruralismo Pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários que temiam perder a mão-de-obra barata de que dispunham, na verdade a preocupação da classe dominante com a educação dos camponeses, nada mais era de conter os problemas relacionados ao Êxodo Rural.

A primeira metade do século XX foi marcada fortemente por três acontecimentos: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Grande Depressão (1929-1933), e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Segundo Rego e Marques (2013), foram duas guerras imperialistas, que envolveram os países mais ricos do mundo, com consequências econômicas, políticas e sociais. Para Souza (2014), com a crise econômica de 1929, os preços do café desabaram e instaurou-se uma crise política, e mudanças ocorrerem nas estruturas dos países.

Rego e Marques (2013), afirmam que a história tem constatado que os países capitalistas industrializados são periodicamente atingidos por crises econômicas, a instabilidade cíclica atinge dimensões e consequências significativas que abalam profundamente um grande número de países. Souza (2014), ressalta que de 1920 a 1935, a Inglaterra que desde os tempos do Império era a principal credora do Brasil e financiadora da

política agrária, depois da Primeira Grande Guerra Mundial, não conseguiu firmar sua primazia, perdendo o espaço de controle da economia para a nova potência que surgia, os Estados Unidos da América, neste cenário, as transformações econômicas exigiam mudanças na superestrutura do Brasil (IBID, 2014).

Para Fonseca e Mourão (2012, p.278):

Com a crise de 1929, que desvendou a impossibilidade da manutenção do modelo agroexportador, ocorreu o alavancamento da indústria brasileira. Nessa perspectiva, a questão agrária passou a ser subordinada à indústria, embora houvesse uma aliança entre a burguesia industrial e as oligarquias rurais, até porque, segundo Stedile (2005, p.30), o capital que financiava a indústria vinha do setor primário agrícola. Além disto, para que ocorresse a importação das máquinas industriais, era necessária “a continuidade das exportações agrícolas, que geravam divisas para o seu pagamento, fechando o ciclo da lógica da necessidade do capitalismo dependente”. [...]. Isso fez que os movimentos migratórios no sentido campo – cidade aumentassem, fazendo crescer nas periferias das grandes e médias cidades “enormes reservas de mão de obra desqualificadas e subempregada, contribuindo para o agravamento dos problemas sociais e o crescimento dos bolsões de pobreza” (MATTEI, 1990, p.57).

Em vista disto, a Oligarquia rural foi forçada a admitir a necessidade de escolarização para os camponeses a fim de preservar seus interesses. Para Bavaresco (2014, p.87), “os desafios pelo qual passava as especificidades da educação dos povos do campo, estiveram diante de uma proposta intencional contraditória e classista”, que forçava a migração dos camponeses para a cidade em busca de trabalho nas indústrias, nas cidades “vivem em situação de miséria”, “o desemprego e miséria fazem parte do processo de desenvolvimento do sistema, não há na verdade, interesse do Estado em proporcionar os serviços sociais básicos à população” (POCHMANN, 2008, p.8).

A preocupação com a educação no campo Brasileiro surge como uma das ferramentas de manipulação da classe trabalhadora, Souza (2014), salienta que a preocupação com a educação surge no momento em que a luta de classe se acirrava e que movimentos de resistência surgiram em vários setores, dentre os quais estavam o Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana da Arte Moderna (1922), e a fundação do Partido Comunista (1922).

Por volta de 1930, o ideário da Escola Nova em oposição às pedagogias tradicionais se estabeleceu no país. Em 1932, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova fundamentado nos posicionamentos de John Dewey, o documento defendia que a escola

deveria ser “única, pública, laica, gratuita, comum, e, sem privilégios econômicos de uma minoria” (BRASIL, 2010, p. 53).

O projeto de classe hegemônico ganhava espaço no movimento de ideias preconizadas de mudanças, inclusive para a educação dos sujeitos do campo:

A instrução pública tem sido [...] “um sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo”. É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, por em via de solução o problema educacional das massas rurais [...] pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseado no exercício normal de trabalho em cooperação [...] às necessidades regionais [...] (BRASIL, 2010, p.53).

A ideologia do projeto da Escola Nova fincou raízes ao “sistema” escolar brasileiro, de modo que ao final da Primeira República já havia conseguido sufocar a pedagogia socialista, que segundo Borges (2012), tal concepção envolve a relação entre educação e trabalho, reforçando a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão da cultura no processo histórico, associando as questões do processo de aprendizagem e ensino, e justo por isto, foi fortemente reprimida pelo Governo de Getúlio Vargas (SOUZA, 2014).

Segundo Souza (2014), destacam-se alguns momentos históricos relevantes que permearam a construção da política de educação, gestada a partir do Ruralismo Pedagógico:

Quadro 1: Política de Educação Rural.

Ano	Política de Educação Rural
1930	Ministério da Educação e Saúde Pública
1931	IV Conferência Nacional de Educação
1933	Campanha de Alfabetização na Zona Rural
1935	I Congresso Nacional do Ensino Regional
1937	Sociedade Brasileira de Educação Rural

Fonte: (SOUZA, 2014).

Nota: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Tais aspirações eram construídas de acordo com o poder hegemônico dos países imperialistas Norte – Americanos sobre o Brasil. A realidade econômica e social decorrente da crise do capital, passa a exigir mão-de- obra especializada, e, o discurso sobre a educação entra na pauta da agenda do Governo. Neste sentido, foram organizados duas frentes na

educação: uma para conter a migração e a outra para atender a demanda de trabalhadores para a indústria (PAIVA, 1987).

Nos anos de 1940, a matriz curricular urbanizada e industrializada impôs interesses culturais e sociais como os mais relevantes para a população brasileira, e todas as discursões estavam vinculadas a política externa norte-americana, além do mais, a classe dominante teria que conter o avanço das organizações camponesas (SOUZA, 2014). Conforme o quadro abaixo foram instituídas na década de 1940:

Quadro 2: Políticas Instituídas na década de 1940.

Ano	Políticas Instituídas na década de 1940
1942	Fundação dos Clubes Agrícolas
1945	Firmam-se acordos entre o governo brasileiro e a Fundação Interamericana de Educação
1947	Comissão Brasileira – Americana de Educação das Populações Rurais
1947	Institucionalização e Financiamento dos Clubes Agrícolas
1937	Sociedade Brasileira de Educação Rural

Fonte: (SOUZA, 2014).

Nota: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Ainda em Souza (2014), tais políticas se constituíam como forma de negar a luta dos conflitos sociais no campo, bem como afirmação de uma identidade camponesa subalterna aos interesses da classe dominante, submissa aos interesses do imperialismo norte-americano. Nos anos de 1953, foi estabelecida cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos que resultaram na Campanha Nacional de Educação Rural, que orientada pelo imperialismo, deveria alfabetizar os camponeses, ou seja, mais uma das facetas do Modo de Produção Capitalista.

A década de 1960 foi marcada por grandes projetos, os quais foram subsidiados pelo capital estrangeiro que adentra o País sem nenhum controle (FONSECA E MOURÃO, 2013). O Brasil mergulha na crise do modelo desenvolvimentista e uma onda migratória trouxe para as grandes cidades milhares de camponeses pobres que engrossaram o exército de reserva nas indústrias (SOUZA, 2014), e o objetivo era fixar o camponês nas fábricas das grandes capitais. Em 1961, foi criada a Lei 4.024, que em seu art. 105 estabelecia: “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

O Estado constituía diretrizes para as zonas rurais, contudo, instauradas para beneficiar a classe dominante. A Lei supracitada foi completamente omissa em relação à

educação no campo, que ficou sobre a responsabilidade dos municípios e foi se tornando mais precária e submissa aos interesses do mercado. É importante destacar que os camponeses por meios dos movimentos populares pressionavam o governo a criar políticas sociais para o campo, e com o intuito de contrapor-se a tais movimentos, foi instituído o Edurural que funcionou de 1980 a 1985 (SOUZA, 2014).

Até os anos de 1980, as aulas na educação do campo eram ministradas até a quarta série do Ensino Fundamental, quase não havia prosseguimento, os estudantes repetidamente permaneciam na mesma série; decorrente a isto, muitos pais com vínculos de parentescos com a população da cidade, enviavam seus filhos com o propósito de dar continuidade aos estudos. Os estudantes saíam das suas comunidades em busca de educação, mas contraditoriamente, ao chegar às cidades se submetiam ao trabalho em troca de vestimentas, calçados e alimentação, e, na pior das hipóteses eram violentados fisicamente e moralmente.

Segundo Bavaresco (2014, p.87), na década de 80, sobre a alegação do Estado de que não existia número suficiente de alunos no campo - decorrente do fluxo migratório cidade campo - muitas escolas foram fechadas, excluindo os sujeitos dos territórios mais distantes o direito à educação escolar. Neste cenário, a educação no campo do Brasil, historicamente esteve tratada como secundária, pois por décadas foi negado ao camponês o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Arroyo, Caldart e Molina (2004), reforçam essa ideia quando compartilham que a escola no meio rural foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro.

Não obstante, as lutas contra o imperialismo continuam e:

[...] nas últimas décadas do século XX, toda uma movimentação por parte das organizações e entidades dos agricultores, não apenas por uma educação rural, mas por uma educação do campo [...], estas lutas fazem parte do conjunto de iniciativas e ações contra a concentração da terra, do poder e do saber [...]. Nos anos 80, houve perdas e ganhos, a organização e fundação da Central Única dos Trabalhadores – 1983, o Movimento Sem Terra – 1984. O MST se consolidou no Brasil como movimento combativo e expressivo na luta pela reforma agrária e tem contribuído para uma reflexão e uma prática de educação do campo (QUEIROZ 2014, p.40).

A consolidação do MST ocorreu em 1984, e neste interim, tem contribuído com as lutas por política de educação escolar do campo de acordo com a realidade dos sujeitos. Para Caldart (2004, p.20), a “Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia, pois tem um vínculo de origem com as lutas sociais” camponesas. Ou seja, uma educação escolar vinculada ao mundo de trabalho no campo e,

sobretudo, “aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais camponeses” (ARROYO, 1999, p.28).

Nas perspectivas de Arroyo (1999, p. 28), “há uma cultura urbana, mas, sobretudo há uma cultura da terra, da produção, e do trabalho, que devem ser consolidadas”. A Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais vai além da escolinha “cai – não – cai”, pois coloca as políticas públicas no terreno dos direitos sociais. Na maior parte dos estados brasileiros a escola do campo está desprezada pelo poder público, em virtude de vontade política há precarização no transporte escolar, na merenda, no material didático, e no trabalho do professor.

Ocorre que em função das políticas neoliberais há precarização das escolas do campo. Segundo os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a maior parcela daqueles que estudam em condições precárias, são os estudantes das zonas rurais, a grande maioria das escolas são localizadas em áreas de riscos e serviços como esgoto sanitário são ausentes.

Conseqüentemente à medida que os estudantes prosseguem nos desempenhos ocorre a saída do campo para cidade ou a desistência dos estudos. Em nível nacional, existem no campo, 2.456.976 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos anos finais esse quantitativo diminuiu para 1.450.426, já no Ensino Médio a quantidade de matrículas são reduzidas para 356.938. Em vista disso, os dados do INEP revelam que as escolas de pequeno porte estão sendo desativadas ou paralisadas, pois de 41.493 existentes em 2008, reduziu para 21.313 no ano de 2016.

Significa dizer que há uma correlação de forças entre as pressões dos Movimentos Sociais do Campo e o Estado, pois as lutas avançam e conquistam políticas, mas ora retrocedem conforme as imposições do projeto da classe dominante. Destaca-se que no final do século XX o Brasil assistiu a instigante presença dos movimentos do campo, tais sujeitos se mostraram diferentes, exigindo respeito; denunciaram o silenciamento e o esquecimento, os princípios da luta são por uma educação do campo que não seja extensão da urbana (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004).

1.6 ARTICULAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO

A Educação do Campo apresenta em sua história um caminho percorrido de lutas, reivindicações, e, principalmente, organização e participação coletiva dos movimentos sociais. A partir da década de 1990, os movimentos sociais ligados a Via Campesina,

fortaleceram a luta pela educação do campo e iniciaram as discursões de educação para o meio rural a partir do conceito político de camponês (SOUZA, 2014).

O esclarecimento de camponês para Caldart (1998), é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos, que podem ser todas as categorias de trabalhadores do campo. No que concerne à terminologia da educação rural, há nos últimos anos uma quebra de paradigma conceitual que de Educação Rural passa a ser conceituada como Educação do Campo, a partir do entendimento que as organizações sociais legitimam a luta por políticas públicas se constroem outro projeto de educação (FONSECA E MOURÃO, 2013, p.287).

A perspectiva do projeto de Educação do Campo propõem escolas com um Projeto Político Pedagógico, vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à História e à Cultura do povo trabalhador do campo, portanto uma educação do e no campo é construídas pelos sujeitos e pelas suas organizações (CALDART, 1998). Em 1997, tal concepção se fortaleceu no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (INERA), promovido pela Universidade Federal de Brasília (UnB), Fundação das Nações Unidas para Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Os desdobramentos do I Encontro do INERA resultaram na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. A conferência reafirmou que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas (KOLLING 2002), a luta foi promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO, e UnB, e, decorrente a ela, o Movimento Por Uma Educação Básica do Campo foi articulado.

Neste cenário, significou para Caldart (2004, p.10), “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”, Souza (2014, p.138), salienta que a “I Conferencia Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, inaugurou o debate sobre a Educação do Campo, contrapondo-se à Educação Rural existente e propondo um novo paradigma” educacional a partir do campo como espaço de vida, de cultura e de luta.

A articulação Por Uma Educação do Campo¹³ ganhou espaço no território da maioria dos estados nacionais, e ocorreram encontros cujo objetivo era evidenciar o panorama da

¹³ O Movimento Por Uma Educação Campo, atualmente, conta com VII volumes de livros, dentre os quais estão: a) vol. I, Texto base que discute a Conferencia Nacional Por Uma Educação Básica do Campo; b) Vo. II, A Educação Básica e o Movimento Social do Campo; c) vol. III, Projeto Popular e as Escolas do Campo; d) vol. IV, Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas; e) vol. V, Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo; e, f) vol. VII, Campo – Políticas Públicas – Educação

educação do campo a partir dos novos paradigmas propostos, nas perspectivas de Kolling (2002):

O processo da Conferência Nacional mostrou a necessidade de continuar o movimento iniciado. De lá para cá, o processo iniciou em vários estados, através das ações dos diferentes sujeitos da articulação e através de encontros e de programas de formação de educadores e educadoras. Uma conquista que tivemos no âmbito das políticas foi a recente aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36 e a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) (KOLLING, 2002, P.12).

No ano de 2002, de 26 a 29 de novembro ocorreu na Universidade de Brasília o Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo: políticas públicas e identidade das Escolas do Campo, segundo Souza (2014), o objetivo do Seminário era dar andamento as discussões e aprofundar o debate sobre políticas públicas, a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída em abril de 2002.

Contudo, em 2002, avaliou-se que o direito à educação dos sujeitos do campo, não deveria ser limitado apenas à educação básica, mas a todos os níveis de escolarização, da Educação Infantil ao Ensino Superior, nesse sentido, no entendimento que a educação perpassasse o final do Ensino Médio e também os limites da escola, utilizou-se a nomenclatura Por uma Educação do Campo, uma vez que a luta possibilita alargar os horizontes e obter conquistas substanciais (NERY, 2000).

No ano de 2004, aconteceu a II Conferência Nacional de Educação do Campo, ampliaram neste momento os grupos organizados, as universidades e as representações governamentais, e foi definida a articulação nacional para assumir o movimento de educação do campo (SOUZA, 2014), bem como deveria ser garantida a participação dos movimentos sociais do campo nos conselhos e órgãos deliberativos.

Em Brasília, ocorreu em 2005, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo e como resultado foram realizados vários encontros estaduais e regionais. Em 2015, aconteceu no Amazonas, no prédio da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o I Encontro do Comitê Estadual da Educação do Campo, na ocasião participaram pesquisadores, professores, estudantes, gestores da escola pública e representantes dos movimentos sociais. O evento tratou de discutir o Regimento do Comitê Estadual da Educação do Campo e a Instituição que seria coordenadora, bem como a socialização das experiências de Educação do Campo no Estado, debater e definir as ações do comitê, no contexto amazônico.

O Comitê foi instituído pela portaria nº 301/2015 e publicada no Diário Oficial do Estado no dia 11 de maio de 2015, e até o ano de 2017 contava com participação de representantes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Associação Amazonense de Municípios (AAM), Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Fundação Amazonas Sustentável (FAS), Secretaria de Produção Rural (SPR), Conselho Estadual de Educação (CEE), Movimentos de Mulheres Camponesas (MMC) e demais organizações.

1.7 PANORAMA DOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESDOBRAMENTOS

No âmbito geral a Constituição Federal promulgada em 1988, coloca a educação no cenário político. O art. 205 evidencia que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Embora a Educação do Campo propriamente dita, não seja sinalizada na Constituição Federal o art. 208 inciso VI sinaliza sobre a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, salienta-se que para Brasil (2012, p. 18), “os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensinamentos ministrados em qualquer parte do país” e nesse cenário, encontra-se a Educação do Campo.

A consolidação do direito à educação a todos os indivíduos possibilitou a discursão da Educação do Campo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, e, em seu artigo 28 evidencia a educação básica para a população rural. Embora a Lei tenha utilizado a nomenclatura “rural”, deixando a desejar quanto à realidade dos sujeitos, é a partir desta legalidade que os Movimentos Sociais passam a reivindicar a contemplação do direito à educação de acordo com a realidade do trabalho camponês.

A LDB, em seu artigo 28, trata da educação rural nos seguintes termos:

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.

Além deste dispositivo, o artigo 26 da referida Legislação contempla a Educação do Campo quando trata dos currículos e da possibilidade de sua complementação por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e do estudante, fato que para alguns foi um avanço.

Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país. (BRASIL, 2002).

Os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes, evidenciam as conquistas legítimas dos movimentos sociais da Educação do Campo enquanto direito conquistado aos que residem por trás de um espaço geográfico e de todas as estatísticas usadas, que é o povo brasileiro cuja manifestação se dá pela cultura, pelos gestos e diferentes formas de trabalho (CALDART E JESUS, 2004).

Para Arroyo (1999, p. 39), “o ciclo da vida do campo é diferente da cidade, a escola não pode chegar com um tempo urbano no tempo social do campo, a educação deve estar associada ao mundo do trabalho” dos que ali reside, o autor continua e afirma que o tempo dos indivíduos está atrelado ao tempo da natureza, a escola deve estar vinculada ao mundo de trabalho no e do campo, feito isso, constituirá na universalização da educação, já que para Saviani (2014, p.75), a educação escolar no Brasil, será de fato universalizada quando estiver associada à realidade do trabalho.

É importante lembrar que a classe dominante é avessa à ideia de um projeto que favoreça a classe trabalhadora a participar da liderança da sociedade, e para o Modo de Produção Capitalista, as políticas sociais devem ser “neutras”. Em 2001, foi aprovado a Lei nº 010172 de 9 de janeiro - o Plano Nacional de Educação - que funcionaria de 2001 a 2010, e sobre a realização de um diagnóstico sobre a educação brasileira, classificou as metas e estratégias que o (PNE) adotaria para “solucionar os défices” da educação nacional, dos quais se destacarão:

- 15) Transformar progressivamente as **escolas unidocentes em escolas de mais de um professor**, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos;
- 16) **Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes á escolas de, pelo menos, quatro séries completas;**
- 17) **Prover de transporte escolar as zonas rurais**, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor;
- 25) Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. (BRASIL, 2001, p. 26).

As escolas unidocentes, na verdade são as escolas/classes multisseriadas que são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor (JONATA E ANHAIA, 2015), tais organizações situam-se em sua maioria nos campos.

Por consequência das políticas dominantes tais organizações estão sendo erradicadas, o que se configura um retrocesso de perdas de direitos dos sujeitos do campo. “o fechamento das escolas do campo vem sendo denunciado como um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, da floresta e das águas” (TAFAREL E MUNARIM, 2015, p. 48).

As metas subsequentes estão repletas de contradições, pois ao mesmo tempo em que contemplam a educação, momento algum se refere à educação do/no campo, remetendo para análise da intencionalidade do ruralismo pedagógico. As metas 16 e 17 abrem espaço para a entrada do grande capital, tendo em vista o processo de nucleação das escolas como barateamento da educação e a articulação da propriedade privada com a ascensão do transporte escolar.

Foi a esse Plano Nacional de Educação, que se dirigiram explícita ou implicitamente, as críticas dos movimentos sociais e das organizações que defendem a instituição de políticas públicas democráticas para a Educação do Campo (PIEROBON, 2014). Para Borges (2017, p. 11), “as políticas públicas tiveram avanços, mas sabemos que ainda falta muito para se chegar ao ideal”. Os avanços se constituem pelas sinalizações da educação, no corpo da LDB, que a partir dela os Movimentos Sociais se posicionaram contra os direcionamentos do PNE/2001-2010.

As luta promovida pelos movimentos sociais do campo, possibilitou a organização do segmento para a busca de novas políticas educacionais, o parecer nº 36 de 04 de dezembro de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, além do Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), e da Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

A partir do conceito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que indica a Educação Básica como um dos níveis da Educação Escolar, é que se materializam mediante a pressão dos movimentos sociais, os marcos legais da Educação do Campo. Em conformidade ao que dispõe a lei sobre a referida categoria, foi aprovado o Parecer nº 36 de 04 de dezembro de 2001 que se firma como uma conquista da educação dos camponeses. Além de ser marco regulatório, o parecer traz a “trajetória histórica desde as constituições brasileiras, decretos, resoluções, constituições estaduais que subsidiaram as discursões até os dias atuais” (BORGES, 2017).

No que concerne a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, estabelece que:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

A Resolução estabelece as orientações dos procedimentos das propostas pedagógicas, da gestão, da formação de professores (as), valorização profissional, mundo do trabalho, reforça as responsabilidades de entes federativos (BORGES, 2017), além de reforçar a discussão da identidade do projeto popular do campo e a associação da relação do mundo do trabalho compreendendo os princípios da concepção da Educação do Campo ancorado à realidade do estudante.

Sobre a forte pressão dos movimentos sociais o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovaram o projeto da Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, as normas e princípios para o desenvolvimento

de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, como afirma em seu artigo de nº 1:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhas, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008).

A Resolução apresenta em sua estrutura avanços para a Educação do Campo, pois especifica que não é uma modalidade e pode ser encontrada em todos os níveis da Educação Básica, além do mais deve ser de acordo com a realidade dos diversificados territórios. Para Caldart (2002, p.31), “não podemos querer apagar nossas diferenças, ignorando identidades e culturas construídas ao longo dos séculos”, e segundo Arroyo (2008, p.56), “a Educação do Campo se diferencia [...], é preciso pensar um ambiente educativo que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação das pessoas”.

Neste cenário, Borges (2017), considera que a Resolução de 2008 foi um avanço e apresenta 5 (cinco) parágrafos, definindo a responsabilidade da educação no campo ao Estado, já que para Arroyo (2014, p.61), “seria ingenuidade política dos movimentos sociais tentar assumir a responsabilidade da educação prescindindo de público, uma vez que a garantia dos direitos sociais somente acontece assumido como dever do Estado, no campo das políticas públicas”.

Apesar das conquistas, o texto da Resolução apresenta contradições que vão à contra mão do Projeto de Educação do Campo, retornando ao discurso do PNE/2001 – 2010, de transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos, abrindo espaço para o processo de nucleação das escolas. (Grifo meu).

Constata-se no artigo 3º que:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se o processo de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais

estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (BRASIL, 2015).

Ao mesmo tempo em que assegura o direito do aluno a estudar em suas comunidades, valorizando e respeitando os processos produtivos do campo, possibilita viés para o processo de nucleação, contrapondo-se a perspectiva dos princípios da Educação do Campo. Segundo Arroyo (2008), a Educação do Campo é um direito que a população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade, uma vez que para Caldart (2004, p.30), “o campo é espaço de diferentes sujeitos”, ali se encontram gestos e costumes diferentes dos quais tem a natureza como condutora dos processos produtivos.

As políticas de Educação Do/No Campo, como se percebe é posta no campo político, ora avança, ora retrocede, o que legitima seus avanços são as lutas dos movimentos sociais, e o que materializa seu retrocesso é decorrente do Modo de Produção Capitalista, ou seja, uma correlação de força, desigual e combinada. Entre avanços e retrocessos, é aprovado o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Objetivos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária:

- I – Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária;
- II – Melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA;
- III – Proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL 2010).

Além de direcionar seus objetivos à população dos assentamentos, o Pronera considera camponeses os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo.

Como conquista dos Movimentos Sociais, é instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Em desdobramento a

Portaria nº 679 de julho, institui o Programa Escola da Terra como uma das ações do Programa Nacional da Educação do Campo - PRONACAMPO, no qual compõe o primeiro eixo articulador que trata das categorias: Gestão e Práticas Pedagógicas, para Brasil (2013, p. 9) o seu objetivo é:

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (BRASIL, 2013).

As ações do Programa Escola da Terra ocorrerão em encontros presenciais, no Tempo Universidade (90h) e Tempo Comunidade (120h), e, são direcionadas aos professores que atuam nas turmas de classes multisseriadas das escolas do campo mediante a parceria com instituições formadoras (BRASIL, 2013).

A Universidade Federal do Amazonas, em parceria com FNDE/MEC-Secadi, SEDUC/AM e SEMED dos municípios, oferece o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo discutido pelo Programa Escola da Terra desde 2014. No mesmo ano, foram atendidos 1.400 professores que atuavam nas classes multisseriadas dos municípios do Estado, são eles: Autazes, Boca do Acre, Borba, Caapiranga, Careiro da Várzea, Coari, Iranduba, Itacoatiara, Manacapuru, Manaus, Manicoré, Marã, Maués, Nova Olinda do Norte, Novo Aripuanã, Parintins, Presidente Figueiredo e Tefé.

No ano de 2016, 24 municípios aderiram ao Programa, entre eles estão os municípios de Alvarães, Anori, Anamã, Atalaia do Norte, Barreirinha, Benjamin Constant, Beruri, Boa Vista do Ramos, Codajás, Itamarati, Itapiranga, Juruá, Manaquiri, Manaus, Nhamundá, Novo Airão, Rio Preto da Eva, Santo Antônio do Içá, Tapauá, Tonantins, Urucará e Urucurituba.

A proposta de trabalho constitui-se, por meio de dois eixos articuladores, sendo que para cada eixo trabalhou-se três módulos: 1º) Trabalho e Educação do Campo: a) Agricultura Familiar, Agroecologia e Alfabetização Ecológica; b) Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária; c) Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo. 2º) Escola do Campo e sua Práxis: a) Pesquisa como Princípio Educativo e Currículo da Escola do Campo; b) Práxis Docente na Escola do Campo; c) Concepção de Ensino e Pesquisa na Formação de Professores do Campo no Amazonas.

Do resultado da formação de 2014, foi realizado em 2015 – UFAM – o Seminário da Educação do Campo e a Escola da Terra no Contexto Amazônico, com o objetivo de discutir

e socializar as experiências do Programa e debater sobre as políticas públicas da Educação do Campo.

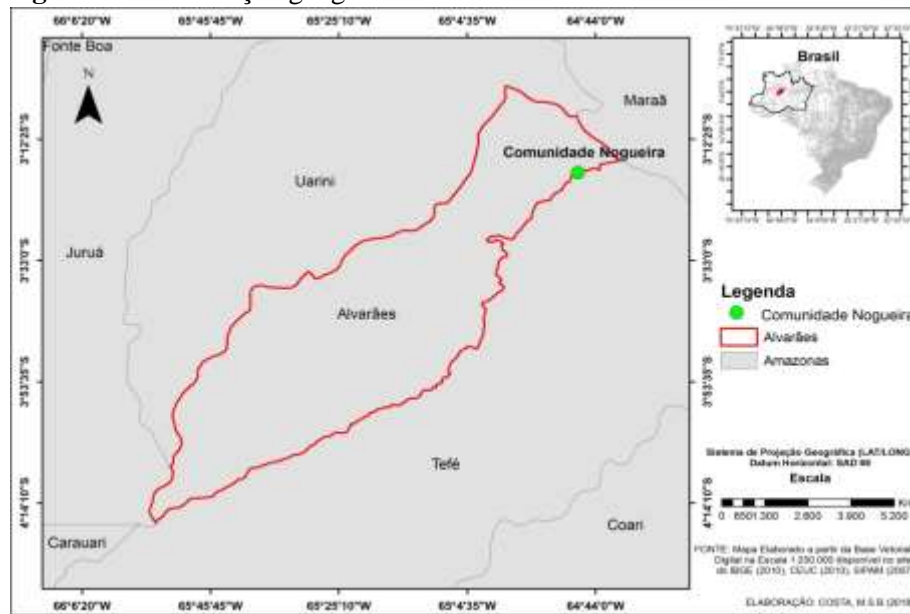
Em 2017, com a finalidade de socializar as experiências dos processos formativos referente a 2016, foi realizado na Universidade Federal do Amazonas o Seminário que versou sobre os Desafios e Conquistas no Campo do Amazonas. Os seminários ocorreram na Faculdade de Educação – FACED/UFAM. Os encontros são importantes porque expressam melhorias para a Educação do Campo, possibilitou ainda, relatos de experiências significativas de vivência no campo, numa especificidade única, trazendo propostas para processo de construção do tema no Amazonas.

Para a Coordenadora Pedagógica do curso, Heloisa da Silva Borges, o programa Escola da Terra, trabalha em uma perspectiva do desenvolvimento sustentável pensando a formação do aluno com base em seu contexto social; portanto, a ideia é discutir e consolidar o programa, e que o mesmo possa contribuir nos debates, nas reflexões e nos rumos das ações e políticas da Educação do Campo no Estado do Amazonas, destacou Arminda Rachel Botelho Mourão, coordenadora adjunta do Programa Escola da Terra de 2014 a 2017.

CAPÍTULO II

A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO NO CAMPO E SEUS ASPECTOS SINGULARES

Figura 1: Visualização geográfica do território de Alvarães.



Fonte: Elaborado a partir da Base Vetorial Digital.

Nota: Elaborado por Mônica Costa (2018).

Oh cidade de Alvarães és caixara do país, teu povo bravo que caminha sobre tuas terras brasileiras. O teu lago formoso e colossal são régias triunfantes de beleza sem igual, orgulho dos teus habitantes.

(Raimundo Jorge de Araújo)

A figura evidencia o território de Alvarães na mais sublime dimensão da natureza cercada por rios, lagos, furos e igarapés que banham as diversidades amazônicas. Acima um pequeno fragmento do Hino Municipal de autoria do agricultor, pescador e morador da cidade. O trecho destacado da música reflete o orgulho de um povo guerreiro, cujas raízes estão relacionadas com as terras e com as águas e, portanto destacam-se por suas particularidades e singularidades.

Kosik (1961, p.13), salienta que o homem é “um indivíduo histórico que exerce sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens”. A partir desse pressuposto, é que se explanará sobre a divisão social do trabalho no campo do município.

Resultante ao questionamento apresenta-se o desdobramento do capítulo, a partir do entendimento que a divisão do trabalho implica a “contradição entre o interesse do indivíduo isolado ou da família isolada e o interesse coletivo de todos os indivíduos que mantêm relações entre si; [...]” (MARX E ENGELS, 2007 p. 28).

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DE ALVARÃES

A caracterização do município de Alvarães evidencia a importância desse território para a construção histórica dos sujeitos que produzem sua existência política, social e econômica. Para navegar no contexto histórico, optou-se em pincelar sobre como se constituiu o território de Tefé, por entender que existem mediações na formação dos supracitados municípios que não podem ser dissociadas.

O período Colonial no Amazonas é marcado por lutas entre espanhóis e portugueses em busca de conquistas territoriais. A Região Norte por apresentar grande concentração de populações tradicionais¹⁴ – Omáguas, Jurimáguas, Aisure e Solimões – torna-se um dos principais campos de atividades missionárias.

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE fundaram-se várias aldeias religiosas que foram criadas pelos espanhóis à margem do Rio Solimões no final do século XVII, sendo Tefé, umas delas. Fausto (2015, p.80), salienta que Portugal “estabeleceu uma administração à parte do Norte do país, criando o Estado do Maranhão e Grão-Pará”, e nesse sentido em 1708, o governo de Grão-Pará envia tropas para expulsar as aldeias daquela região e se apossa do território no ano de 1718.

Em 1759, Tefé¹⁵ é elevado à categoria de Vila como denominação de Ega. As disputas entre espanhóis e portugueses se consolidaram nos territórios amazônicos nos anos de 1790, com o domínio português sobre a região de Tefé, que para o IBGE (2010), passou a possuir uma extensão territorial de 500.000 km².

¹⁴ Omáguas eram tribos indígenas que o mapa do padre Fritz assinala à margem superior do Amazonas [...] foi uma nação poderosa e forte. O país dos Omáguas era uma das regiões em que a tradição situava o incerto e famoso El Dourado [...]. Jurimáguas foram catequisados entre os anos de 1683 e 1727. [...] A gente Jurimáguia e Aisure, posto que sejam nações diferentes e de diversas línguas, têm quase os mesmos costumes. [...] o sustento, fora de que lhes dá o rio, é a *casave* e farinha, que fazem de mandioca [...] Solimões ou Sorimões – tribo outrora muito poderosa que habitava principalmente as margens do Tefé e do Coari (FRITZ, 2006, págs. 64, 72 e 74).

¹⁵ A localização das antigas aldeias é objeto de divergência entre os missionários, professores, magistrados, pesquisadores locais. Um texto de referência consagrado pelos “historiadores tefeenses”, a qual consiste em uma pesquisa documental, de caráter não conclusivo, [...] Tefé teria sido uma das últimas missões fundadas pelo jesuíta austríaco Samuel Fritz, que percorreu entre 1686 e 1688 a distância compreendida entre a Boca do Rio Napo – e a Boca do Rio Negro (PINTO, 2006 p.242/243).

A Resolução Provincial nº 44, de 15 de junho de 1855, eleva a Vila à condição de cidade, o município de Tefé é constituído por sete distritos, sendo eles: Caimbé, Uarini, Caiçara, Jubará, Santa Fé de Japurá, Jauató e Tefé que a partir da divisão administrativa realizada em 1933, torna-se distrito Sede.

No século XX ocorreram desmembramentos territoriais e como consequência o surgimento naquela região de novos municípios, como: São Paulo de Olivença, Coari, Fonte Boa, São Felipe (hoje Eirunepé), Japurá e Maraã. Neste contexto, o Decreto Lei nº 1.186 de 31 de dezembro de 1943, modificado pelo de nº 1.400 de 05 de março de 1945 denomina o distrito de Caiçara para Alvarães, no entanto segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística foi pela Emenda Constitucional nº 12, instituída em 10 de dezembro de 1982 que Alvarães torna-se um município autônomo e independente.

2.2 LOCALIZAÇÃO E COORDENADAS GEOGRÁFICAS DE ALVARÃES

O objetivo de tecer comentário sobre a localização e coordenada geográfica do município, é para que se possa compreender que a região amazônica apresenta suas diversidades, que para Gonsalves (2001, p.9), “há a Amazônia da várzea e a da terra firme. Há a Amazônia dos rios de águas brancas e a dos rios de águas pretas [...] há a Amazônia dos cerrados, a Amazônia dos manguezais e a Amazônia das florestas”. A proposta é discorrer sobre a Amazônia de Terras, Florestas e Águas de Trabalho (WITKOSKI, 2007).

Alvarães, elevado à categoria de município pela Emenda Constitucional nº 12 de dezembro de 1982, pertence à Mesorregião¹⁶ do Centro Amazonense e Microrregião¹⁷ de Tefé, localiza-se a quinhentos e trinta um quilômetros (531 km), da cidade de Manaus.

Segundo o Plano Diretor do Município, sua área territorial é de aproximadamente cinco mil novecentos e vinte três quilômetros (5.923km), representando três mil setecentos e sessenta e quatro (3.764%) da área do Estado do Amazonas, mil quinhentos e trinta e quatro (1.534%) da Região Norte brasileira.

¹⁶ Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que por sua vez são subdivididos em microrregiões. A Mesorregião do Centro Amazonense é uma das quatro do Estado do Amazonas, na qual abrangem os municípios de Manaus, Parintins, Itacoatiara, Manacapuru, Coari, Maués, Iranduba, Autazes, Novo Olinda do Norte, Barreirinha, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva e Tefé.

¹⁷ A microrregião agrega os municípios de Alvarães, Uarini e Tefé.

Do total de cinco mil novecentos e vinte três quilômetros (5.923km) do município, mil oitocentos e setenta e três (1.873km) estão em perímetro urbano, indicando que quase 70% do território formam o espaço do campo, é válido salientar que o Rio Solimões, o Lago de Tefé e o Lago de Alvarães dividem a área territorial que se limita aos municípios de Uarini, Tefé, Juruá e Marã.

O trajeto de Manaus a Alvarães, realizado por via fluvial em época de cheia, perdura aproximadamente, três dias de viagem, sendo que o itinerário muda de acordo com o ciclo da natureza, para Witkoski (2010, p. 484), “a quantidade de horas navegadas no rio Solimões/Amazonas depende das estações climáticas e nível das águas”, ressalta-se que além das diversidades amazônicas, o percurso por via fluvial depende também da potência do motor. Não é possível o transporte aéreo, pois o município não possui pista de pouso e estar sujeito ao aeroporto de Tefé.

O percurso por via aérea é descrito da seguinte forma: a) avião do Aeroporto Eduardo Gomes com destino ao Aeroporto Regional de Tefé, b) Catraia do Porto de Tefé com destino a Praia de Nogueira, e, c) Táxi da Praia de Nogueira à cidade de Alvarães. É importante destacar que o trajeto supracitado, refere-se apenas uma das possibilidades de acesso ao município, sendo que os deslocamentos são possíveis por via fluvial com itinerário de Manaus/Alvarães ou por via aérea/fluvial/terrestre de Manaus/Tefé/Alvarães.

Não obstante, as anotações do Caderno de Campo (2016), indicam que o percurso mais rápido de acesso à cidade, se faz pelo trajeto aéreo/fluvial: Manaus/Tefé/Praia de Nogueira/Alvarães, pois de Nogueira a Alvarães o itinerário é realizado mediante ao transporte terrestre, que pode ser carro particular, mototáxi e táxi para os visitantes, sendo que a população local realiza o percurso de diversas formas, tais como, bicicleta, caminhão, caçamba ou pau de arara. Além dos rios, o que liga a praia de Nogueira à Alvarães é a estrada cujo nome é Nogueira e tem a extensão territorial de 15 km.

Alvarães é banhado pelas águas dos rios, furos e igarapés que nos períodos das cheias apresentam maior grau de vulnerabilidade econômica e geográfica para a população do campo, por exemplo, aproximação de animais peçonhentos e selvagens, como cobras e jacarés, contudo definem a vida no campo, aproximando os territórios. Os períodos das secas se apresentam com as suas especificidades, os lagos secam e com isso, há a escassez de alimentos, além do mais interferem nos itinerários das viagens contribuindo para que algumas comunidades se isolem das adjacentes.

É neste movimento que para os sujeitos que habitam as terras do município, é ali, o início, o fim e o recomeço, onde se apresentam mediações e contradições que historicamente

foram construídas na relação trabalho – homem – natureza, seu espaço modificado, suas tecnologias aprimoradas, suas técnicas e saberes passados de geração a geração foram esquecidos e lembrados, possibilitando a coexistência e caracterização de uma pequena parte do território amazônico, chamado Alvarães.

2.3 DESVELANDO O MUNICÍPIO NA ATUALIDADE – 2016

Figura 2: Porto da cidade de Alvarães.



Fonte: Iraci Carvalho Uchôa, 2016.

O que “intervém no desenvolvimento histórico, é que os homens, que renovam a cada dia a própria vida, passam a criar outros homens, a se reproduzir” (MARX, 2008 p. 23). Compreende-se que a sociedade não é estática e que o modo de produzir é dinâmico e está em constante movimento, a estrutura da sede do município, faz parte desse movimento.

Alvarães conta com uma infraestrutura na qual comporta: (01) Hospital, contudo, para atendimentos graves os trabalhadores são encaminhados para Manaus ou Tefé, (03) Postos de Saúde, Prefeitura, Câmara Legislativa, Secretarias Municipais, (04) Igrejas católicas a mais antiga data do período da colonização do território, (05) protestantes dentre elas estão as congregações da Assembleia de Deus Tradicional e Adventista do Sétimo Dia, (01) Expresso do Banco do Bradesco, (01) Cartório Civil, (01) Cartório Eleitoral, Expresso da Caixa Econômica Federal, (01) Emissora de Rádio FM, (03) Movelarias, – não há Olarias e o tijolo é exportado das cidades de Uarini, Tefé ou Iranduba, (3) Escolas Estaduais, (08) Escolas Estaduais anexos para mediação tecnológica nas comunidades, (36) Escolas de Classes Multisseriadas. (1) Feira Municipal, (01) Balneário do Jarauá, (02) Ginásios Poliesportivos,

além de (01) Quadra poliesportiva e (01) Praça de Alimentação. O festejo comemorado no município é do Divino Espírito Santo no mês de maio, celebra o aniversário da cidade que ocorre no último mês de cada ano.

A cidade é constituída por 04 bairros: Centro, Santa Luzia, São Francisco e São Lázaro, e por 72 comunidades sendo que para a Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (SENARC, 2011), (9) correspondem às etnias: Kambéba, Mayuruna, Miranha e Tikuna, com uma população no total de 1.509 habitantes, estando dentre essas algumas em processo de averiguação dos pedidos de reconhecimento do território como indígena.

Segundo os dados informados pelo Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável – IDAM (2016), a comunidade mais distante da sede da cidade, situa-se aproximadamente três dias de viagem no motor rabeta, que é o meio de transporte utilizado pelos camponeses da região, já a comunidade mais próxima localiza-se a 15 minutos utilizando o mesmo meio de transporte.

A economia do município circula com base também no serviço público, sendo a Prefeitura, o Hospital e a Delegacia os maiores empregadores. Os recursos obtidos com o pagamento dos funcionários públicos municipais, somados aos recursos dos Programas Federais, fazem mover os comércios e serviços na sede da cidade. As atividades do setor primário na economia local contribuem para o desenvolvimento econômico local, e possibilita a existência de um número relevante de sujeitos que estão vinculados às relações de produções cujo meio se fazem pelas simbioses entre os camponeses e a natureza.

2.4 QUEM SÃO OS SUJEITOS DO CAMPO DE ALVARÃES?

Antes de iniciar, destaca-se compreender a categoria identidade como parte relevante de discussão para o contexto amazônico. Não é objetivo neste tópico explaná-la, evidenciar em estudos posteriores foi o que se optou, por avaliar que a categoria Trabalho, apresentada no decorrer da pesquisa, construiu e constrói historicamente os modos e costumes dos camponeses.

Os camponeses enquanto sujeitos protagonistas de suas existências instauraram “na formação social brasileira, em situações diversas e singulares, mediante resistências de intensidades variadas, uma forma de acesso livre e autônomo aos recursos da terra, da floresta e das águas, cuja legitimidade é por eles reafirmada no tempo” (CARVALHO E COSTA, 2012, p. 28).

Alvarães é um território cuja relação homem natureza se constrói mediatizada pelo trabalho. Destaca-se que não se pretende romantizar o campo do município, pois se sabe que está inserido no Modo de Produção Capitalista, assim sendo, a intenção de discorrer sobre: Quem são os sujeitos? Tem como propósito anunciar e evidenciar que o Campo é um espaço de gente! Gente que se identifica com as águas, com as terras e florestas. A fala de Elane Maria da Silva de 30 anos, moradora do município, agricultora – artesã e pescadora evidencia a vida no campo:

[...] Nunca trocaria a minha vida pela a vida da cidade grande, é uma vida que a gente se identifica mais. Eu gosto daqui. Tô vivendo, tô convivendo. A gente planta de tudo –melancia, abacaxi – onde a gente acha uma terra boa, a gente planta. É ruim porque muitas coisas se estrega quando chega a enchente. Mas eu gosto de trabalhar no campo. É um costume já! É a nossa renda, eu acho que o trabalho do campo é você viver e vivenciar ele, é você olhar para o campo e ver quanto diversidade ele tem. Acordar todos os dias ver a natureza é maravilhoso! Ver os rios, as matas os pássaros, ver tudo. Na cidade a gente olha e só ver prédio. Eu olho pra frente de casa e vejo um rio lindo que meus filhos pulam nele todos os dias. É a nossa liberdade [...] (Grifo meu). (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

É evidente a identificação e o pertencimento do sujeito pelo seu espaço construído e conquistado socialmente, é notório também a insuficiência de políticas públicas condizentes. O trecho em destaque: “É ruim porque muitas coisas se estragam quando chega à enchente¹⁸” é o reflexo do Modo de Produção Capitalista, excludente, e que induz a sociedade pensar que o camponês é preguiçoso, é acomodado, perpetuando a cultura de que o homem do campo não produz sua existência.

Os sujeitos se apresentam com particularidades e singulares, seus costumes, suas tradições, seus trabalhos e os modos como se organizam foram construídos em um processo histórico no qual o cenário dessa construção foi um trecho do território amazônico, um movimento do universal, particular e singular que se constituiu na relação entre a Amazônia, o Amazonas e por fim Alvarães, ali, seus laços permanentes com as terras, com as águas e com as florestas se firmaram. Portanto, não se pode deixar de evidenciar seus traços, uma vez que são protagonistas de todo o movimento de suas histórias que, “como sujeitos históricos

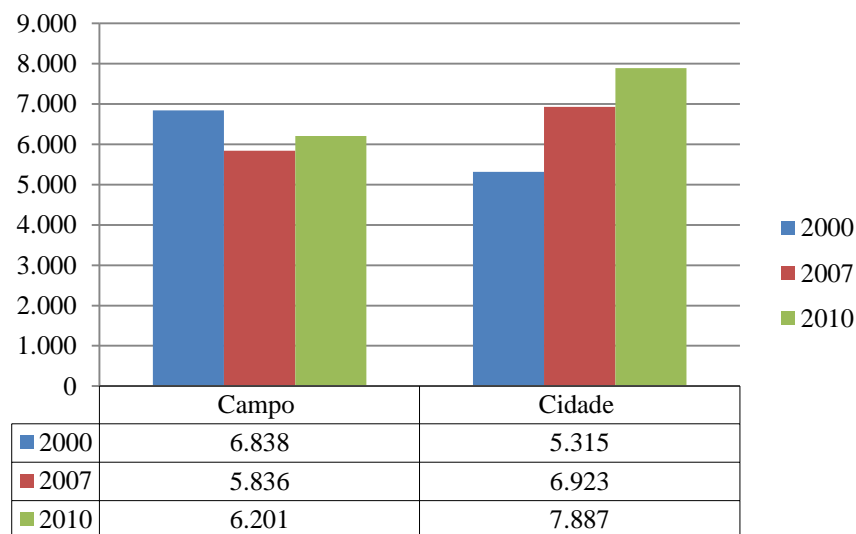
¹⁸ É notório, a quem trafega por via fluvial quantidades expressivas de frutas, hortaliças e mandiocas à deriva à margem do Médio Rio Solimões no início das alagações.

autônomos, estão no pleno controle do processo produtivo e conscientemente subordinado à satisfação das necessidades humanas, e não a uma riqueza fetichizada” (GUBAR E TONÁ, 2012, p.65).

O camponês produz a sua existência, a sua cultura e seus saberes que mesmo estando no Modo de Produção Capitalista, é possível a socialização dos sujeitos uma vez que este processo é mediatizado pelo trabalho já que é considerado por Marx (1983, p.153), “a condição natural da existência humana”, ou seja, “o homem, sem dúvida, constitui uma forma de vida, no âmago da natureza” (WITKOSKI, 2010, p.128).

Segundo pesquisas divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE, 2016), a estimativa é que quinze mil setecentos e noventa e dois (15.792) habitantes residem no território de Alvarães, sendo que, aproximadamente seis mil duzentos e dois (6.202), estão no campo, gente com gestos e culturas diferentes. Não obstante, o gráfico abaixo demonstra a localização populacional do último recenseamento realizado pelo IBGE em 2010.

Gráfico 1: Localização populacional cidade/campo.



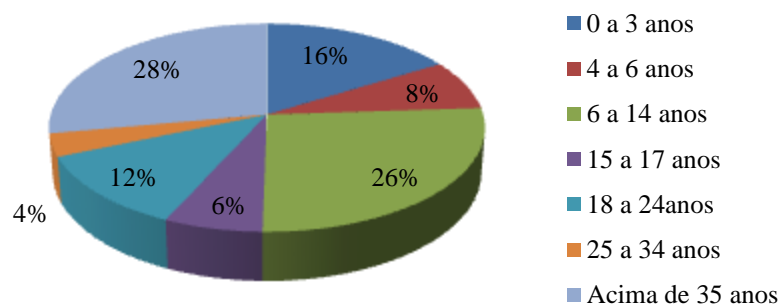
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, 2000/2010.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora (2016).

Os dados não apresentam números frios, representam ciclos de vidas, da infância à fase adulta, os indicativos evidenciam que houve significativa migração do campo à cidade. Segundo Kageyama (1987, apud Chistoffoli 2012, p.76), “com a valorização das terras ocorrida no período 1960-1980 e a redução de empregos decorrente da mecanização da

agricultura, mais de 30 milhões de camponeses foram expulsos para às cidades”, criando-se as bases da atual situação de esvaziamento do campo e de “territorialização do capital”. Existem setenta e duas (72) comunidades camponesas no município, onde concentra mais de seis mil (6.000) habitantes, com faixas etárias de idades distintas. Abaixo há sinalização do panorama da população do campo em Alvarães.

Gráfico 2: Faixa etária da população do campo de Alvarães.



Fonte: Plano Diretor do Município – 2016.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora (2016).

O menor índice de população permanente no campo varia entre os jovens de faixa etária de (15 a 17) quinze a dezessete anos, (18 a 24) dezoito a vinte quatro anos, e (25 a 34) vinte cinco a trinta e quatro anos. Das informações extraídas do Caderno de Campo (2016), um total de 70% dos sujeitos do qual foi possível dialogar, migram para a cidade de Alvarães à procura de “trabalho” para si e educação para seus filhos, pois não encontram políticas públicas condizentes com a vida no campo, dentre as quais estão às políticas de educação e transporte de escoamento de suas produções, que na verdade, a inexistência contribui para a migração campo-cidade.

Na verdade, tal movimento não ocorre por acaso, pois à medida que o camponês migra para a cidade, as suas terras tornam-se disponíveis para a entrada da propriedade privada, e, seria esse um dos interesses da classe “opressora” no território, haja vista que “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes” (MARX, 1986, p. 24). Historicamente a dominação da terra produtiva realizada pela classe dominante, na transição do Feudalismo ao Capitalismo “à medida que as terras

escasseavam, surgia à tendência ao monopólio do mais considerável dos meios de produção, a terra” que (OLIVEIRA, 2007, p.16).

Consequentemente há devastação dos recursos naturais. A destruição é executada pelas instituições em parceria com os organismos internacionais a favor da propriedade, e “sua legalização é semelhante à passagem bíblica das multiplicações dos pães. Se você compra 50 hectares, vai ao cartório e registra 500. Mais tarde, muda-se o número para 5 mil [...], enquanto 80% dos camponeses não tem nada, conforme estudos já comprovados” (PICOLI, 2006, p. 93).

Carvalho (2010, p. 52), corrobora quando ressalta que em Alvarães:

O empresário [...] possui registro expedido pelo cartório [...], a propriedade atinge as comunidades de Pananin, Laranjal e Perseverança que abrigam 52 famílias de posseiros que vivem na área entre cinco e 50 anos. Em 1989 o [empresário] encaminhou ofício à [Federação de Trabalhadores na Agricultura do Estado do Amazonas] Fetagri-Am, propondo que a Federação pleiteasse a desapropriação para fins de Reforma Agrária; caso contrário, iria solicitar via justiça a retirada dos antigos posseiros.

Nessa conjuntura, a retirada dos trabalhadores e trabalhadoras do campo que exercem atividades produtivas na perspectiva da agricultura familiar camponesa, ocorre por consequência dos interesses de classe, uma vez que a posse das terras é de controle dos latifundiários e do próprio Estado. O camponês não disponibiliza de instrumentos para degradação da natureza, já que retira o necessário para a sua existência no Modo de Produção Capitalista.

Não obstante, destaca-se que todo ser humano contribui para a deterioração do ambiente, para Montañó (2011, p. 81), (Atividade criadora de valor) só pode se realizar sob o comando do capital – processa-se uma subsunção do trabalho [...] o trabalhador precisa vender sua força de trabalho ao capitalista, estabelecendo uma relação de emprego, uma relação salarial, no MPC.

Para Witkoski, (2010, p. 200), “os instrumentos de trabalho que predominam nas quatro microrregiões são o terçado, a enxada, o machado e o formo”, e, ao utilizar instrumentos rudimentares que auxiliam o trabalho no campo, como por exemplo, o machado para a derrubada de árvores, adubos orgânicos para o cultivo da plantação, a canoa para se locomover de um território ao outro, o camponês traça e escreve as suas singularidades que segundo Schwade (2016, p. 49), “colaborou para as conquistas quanto ao reconhecimento das formas próprias destes povos de relacionar-se com o espaço”, ou seja, o seu território.

Em suma, o campo é compreendido como um espaço de lutas e conquistas. É um território de gente que trabalha com a terra e com as águas e delas retira o necessário para a vivência no campo, “não é um homem qualquer, [...] e sim o “camponês amazônico”, que condensa o índio, o seringueiro, o quilombola, o caboclo, o ribeirinho [...] possuidor de [...] experiência na conservação da [...] terra, floresta e água, onde vivem e trabalham” (WITKOSKI, 2010, p.11).

O autor ressalta que acima de tudo o camponês é um agente econômico, é o chefe de sua família e mais do que isso, sua propriedade é ao mesmo tempo uma unidade econômica de produção de valores para si, e valores de uso para outras pessoas; por residir nas zonas rurais recebem os menores rendimentos por seu trabalho (RIBEIRO, 2012, p. 296). Ou seja, os sujeitos do campo são constituídos pelos povos das águas, das florestas, das terras de várzeas e terras firmes e que trabalham com a pesca, com agricultura, com extrativismos e tantas outras mais formas de trabalho camponês.

2.5 O TRABALHO NO CONTEXTO AMAZÔNICO: ASPECTOS PRODUTIVOS REGIONAIS

A diversidade de recursos naturais disponíveis para que o camponês se aproprie, de modo a prosseguir a vida no campo, está imbricado no emaranhado de terras, lagos, rios, furos e igarapés que servem como palco dos processos produtivos dos que habitam na imensidão da geografia amazônica. Emaranhados de labirintos que decidem ativamente as diversas formas de relacionar-se com as águas e com as terras, possibilitando a totalidade da vida no campo. Significa dizer, que se pronunciam atividades produtivas que seguem na contramão da “agricultura capitalista que destrói a diversidade existente na natureza dos camponeses [...] capitaneada pelo agronegócio, que só vê produção e produtividade, sem ver o homem e o meio ambiente” (VILHENA JÚNIOR E MOURÃO, 2012, p.192).

No território Amazônico, as águas disponibilizam uma diversidade de peixes que formam a principal fonte de alimentação camponesa. Para Fraxe (2011), historicamente a pesca é umas das principais práticas de **subsistência** do camponês associada às demais atividades extrativistas e agrícolas. Mesmo que a terra seja considerada o modo de produção mais disputado e monopolizado pela classe dominante – no qual principiam disputas históricas, como já supramencionadas – disponibiliza ao sujeito infinidades de recursos naturais, já que é fonte das diversidades das espécies, como: animais, florestas, frutas nativas

e domesticadas que permeiam os ecossistemas de várzea e de terra firme do território. (**Grifo meu**).

2.5.1 AGRICULTURA FAMILIAR CAMPONESA: EXISTÊNCIA E NÃO SUBSISTÊNCIA

A produção agrícola no território do município é realizada pelo viés da agricultura familiar camponesa. O camponês desenvolve suas produções nas águas, nas terras e nas florestas, cuja função é a existência da população local de limitado impacto ao meio ambiente, uma vez que “há uma relação simbiótica com a natureza, através dos ciclos naturais, o que se reflete na elaboração de estratégias de uso e manejo dos recursos naturais que passam de geração a geração” (WITKOSKI, 2010, p.163).

Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisa Espacial /INPE – 2008, a bacia hidrográfica do município é de mil quatrocentos e quarenta um quilômetros (141,26km), significa dizer que em uma área de 5.911, 52 km, quase 30% correspondem à base permanente de água. Evidenciando a água como um dos meios de produções da vida no campo, já que possibilita o manejo de peixes para comercialização e alimentação das populações locais.

A terra de várzea durante a seca é para os avareenses o local que favorece o cultivo de suas produções da lavoura temporária, é acima de tudo o começo e o recomeço da agricultura familiar, pois é o momento de preparar a terra para receber as sementes que serão cultivadas nos períodos que antecedem o momento da colheita, que na maioria das vezes, precisa ser antecipada decorrente “dos fenômenos climáticos que ocorrem na região entre os meses de maio e agosto, a enchente; e com relação ao regime de inundação, as várzeas da Amazônia Brasileira formam-se sobre influência da enchente/cheia e vazante” (WITKOSKI, 2010, p.115).

O trecho da fala de João Batista da Silva de 55 anos, agricultor, pescador e morador do território do município desde a primeira infância, sinaliza as contradições da “dialética da natureza”.

*[...] A enchente é boa, mas é ruim também pra nós. É boa porque a gente chega aos lugares mais rápidos, a gente usa os furos pra chegar mais rápido nas comunidades e também em outras cidades né. É bom pra meninada que pula n'água direto da varanda. **Tem terra que fica uma beleza pra plantar e a gente planta. Mas a cheia não é muito boa para a plantação. A gente planta a melancia e a mandioca. A melancia dá mais rápido que a mandioca e às vezes a***

gente colhe toda a plantação. Agora a mandioca, tem vez que a gente não tira a metade do que planta, aí muita coisa vai pro fundo, é muito triste pra nós. A melancia a gente quando tira, deixa na beira do barranco, pro barco levar pra vender na cidade, tem vez que nem dá tempo de o barco pegar, a cheia chega e leva embora a plantação [...] (PESQUISA DE CAMO, 2016). (Grifo meu).

Diante do exposto, a agricultura familiar camponesa se contrapõe ao Modo de Produção Capitalista, visto a precarização ou mesmo inexistência das políticas públicas, já que a fala acima denuncia a ineficiência de projetos que favoreçam os interesses dos trabalhadores camponeses locais, tanto para colher como para escoar suas produções.

Para Meireles (2014, p. 55), isso se deve ao fato de que “a agricultura familiar camponesa se contrapõe ao pensamento burocrático, aos padrões formalizados e à lógica industrial”. Freitas (2009, p. 22), corrobora com Meireles quando afirma que “o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia criou os problemas regionais, o subdesenvolvimento econômico e sociocultural, inventaram a pobreza e a dependência, além de instituírem a desigualdade estrutural e federativa de classes e povos”.

A condição de “esquecimento”, que o agricultor amazônico é submetido é o reflexo do Modo de Produção Capitalista, excludente e controlador que favorece o campo do Agronegócio. É importante destacar que a “expansão do MPC, além de redefinir antigas relações, subordinando-as à sua produção, engendra relações não capitalistas iguais e contraditoriamente necessárias à sua reprodução” (OLIVEIRA, 2007, p. 40).

Com base nas perspectivas apresentadas por Oliveira (2007), Molina (2004), Benjamin e Caldart (2001), Fernandes (2008), Jesus (2004), Witkoski (2010), e Fraxe (2011), apresenta-se no quadro abaixo, o campo do Agronegócio e o Campo da Agricultura Familiar Camponesa.

Quadro3: Campo da Agricultura Camponesa e Campo do Agronegócio.

Campo da Agricultura Familiar Camponesa	Campo do Agronegócio
Não adepta ao produtivíssimo.	Determina a maior parte da política de desenvolvimento.
Usos múltiplos dos recursos naturais.	Concentração da população na cidade como forma de progresso.
Pessoas na cidade é não mexer na estrutura fundiária.	Coopta o paradigma de desenvolvimento territorial a favor do agronegócio.
Geram mais 14 milhões de postos de trabalho.	Reforma Agrária de mercado para combater a luta pela terra.
Trabalho familiar coletivo e geração de emprego.	Criminalização da luta pela terra.
Ajuda mútua entre os camponeses.	Concentração e expansão do mercado.
A terra, a floresta e as águas como instrumentos de trabalho. O ciclo da natureza como condutora dos processos produtivos.	Articulações com instituições privadas.

Fonte: Molina (2004); Benjamin e Caldart (2001); Fernandes (2008) e Jesus (2004).

Nota: Elaborado pela pesquisadora (2016).

Fraxe (2011, p. 42), salienta que “as características químicas das terras de várzeas são ricas em nutrientes evidenciando a fertilidade do solo”, significa dizer que a produção na perspectiva da agricultura familiar camponesa não é uma utopia, pois indica a relevância da terra como meio de produção para o camponês, e para cultivar as suas distintas culturas, se apropriam dos saberes que são passados de geração a geração. Tais gestos são constantemente excluídos e marginalizados, pois à classe dominante não interessa compreender seus processos produtivos, e mais ainda, não querem entender que o fator determinante da vida no campo, é a dialética da natureza.

Retornando a Witkoski (2010, p. 116):

Com relação ao regime de inundação, as várzeas da Amazônia brasileira formam-se sobre a influência da enchente/cheia e vazante/seca: a época da cheia, que ocorre entre maio e julho, tem no mês de junho o seu ápice, ocorrendo quatro a cinco meses depois no período das chuvas- que começa mais ou menos em dezembro, chegando até abril; o antônimo da cheia, a seca acontece dois meses depois do ponto culminante da cheia, nos meses de outubro a novembro. No ciclo das águas do rio Solimões /Amazonas, a subida das águas é lenta, ocorrendo de dezembro ao fim de abril- e dura, em média, oito meses. A descida das águas, marcada pela vazante, inicia-se, subitamente, em agosto, tendo seu fim em setembro. Ao juntarmos os meses de vazante e seca, temos um ciclo que dura em torno de 100 a 120 dias- a metade do tempo que demora o rio para cumprir a estação da enchente e da cheia, juntos.

A várzea representa a materialização “dialética da natureza”, já que a descida e subida das águas significa a dinâmica do plantar, cultivar e colher. É o território de várzea que condensa no município o “*locus*” dos sujeitos camponeses. Logo, está emaranhado entre tempo e território no qual as relações de trabalhos são construídas em um processo histórico e dialético, em que o homem se constitui na relação com os outros homens e com a natureza mediatizado pelas contradições que emanam as relações de trabalho, bem como os seus processos produtivos dos quais englobam os agricultores que trabalham na perspectiva da agricultura familiar camponesa produzindo a sua existência no Modo de Produção Capitalista.

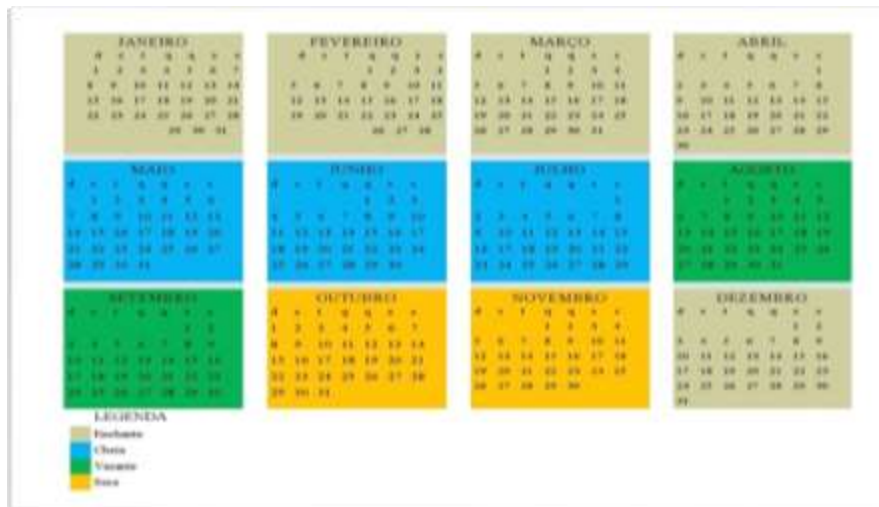
Para Fraxe (2011, p. 37), “existem diversidades de solos de várzeas” e essas diversidades influenciam nos processos produtivos do camponês de Alvarães, visto que o calendário de trabalho no campo difere do calendário dos centros urbanos decorrente dos percursos das águas e das terras.

Corroborando com Fraxe (2011), Silva (2016, p. 28) afirma que:

Acessar o labirinto da Amazônia contemporânea é presenciar grandes infinidades de rios, terras e florestas que descortinam no horizonte, em que essas paisagens naturais ou culturais são espécie de grande telhado que protege os *ecos* e, ao mesmo tempo alimenta a vida de seres que coabitam nas infinidades de florestas e de rios na Amazônia há milhares de anos, onde as estradas são, em verdade, os sinuosos rios, os furos, os paranás, os igarapés e os lagos que conduzem as populações humanas, a cada seis meses do ano, quando ocorrem mudanças provenientes da subida e descida das águas em boa parte da região.

O calendário hidrológico dos rios Solimões/Amazonas, elaborado pela pesquisadora a partir do quadro apresentado com os dados da pesquisa de campo de Witkoski no ano de 2000 sobre Terras, Florestas e Águas de Trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais evidenciam a subida e descida das águas em boa parte da região do Solimões.

Figura 3: Calendário hidrológico do Solimões/Amazonas.



Fonte: (WITKOSKI, 2010).

Nota: Elaborado pela pesquisadora (2016).

É bom salientar que para o camponês de Alvarães o período da cheia se apresenta de modo diversificado uma vez que segundo o agricultor e pescador da região de 55 anos João Batista da Silva em diálogo com a pesquisadora (2016), “pelo cantar dos pássaros e pelas as espécies de aves que se aproximavam da praia, perto de onde a gente morava, o meu pai sabia quanto tempo ia durar a alagação, e a gente se preparava para a plantação, hoje muita coisa mudou, e muita coisa acontece fora de época”, ou seja, os camponeses não podem prever ao certo a quantidade de tempo que perdurarão os fenômenos da natureza.

Neste cenário, um dos meios para elaborar o calendário de trabalho no campo, era e continua sendo traçado pelos sinais provenientes da natureza. Contudo, a interferência do homem no sentido de degradar os recursos naturais, tem afetado os modos e os costumes de vida das populações tradicionais, visto que o campo se constitui como um espaço dos processos produtivos e das relações sociais de trabalho.

É reconhecendo a relevância dos elementos produtivos para as populações locais como forma de existência, que se propôs a evidenciar os principais aspectos produtivos regionais. Segundo o Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas (IDAM), o município produz quatro mil novecentos e oitenta (4.980) toneladas de farinha. O açaí cultivado que a semente é proveniente do Estado do Pará é produzido por onze famílias em treze hectares de terra e gera mil quinhentos e sessenta (1.560) sacas anualmente.

O açaí nativo regional tem expressiva relevância na produção local, pois gera mil quinhentos e noventa e seis (1.596), sacas de 50 kg. Já a pesca artesanal, tem

aproximadamente quinhentos e setenta um (571) criadores e 14,20 toneladas são produzidas anualmente. Para os dados do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas (2016), mesmo sendo a produção de açaí nativo maior em percentual de produtividade, o maior grupo de trabalhadores encontram-se na produção do cultivo da mandioca e apresenta quantidade expressiva comparada as demais atividades produtivas que geram renda e existência para a população local.

As produções têm como principal objetivo o consumo e a comercialização. A comercialização se dar porque os instrumentos de trabalho como, o motor rabeta, o forno para torrar a massa da farinha de mandioca, a linha para elaboração da tarrafa, o tecido para confecção de roupas entre outros, os camponeses não produzem.

Na perspectiva de Christoffoli (2012), tal fato tem importância histórica, pois os produtos feitos pela indústria eram mais baratos e de qualidade e padronização superiores (ferramentas de trabalho e roupas, por exemplo), os agricultores deixaram de produzi-los em suas casas ou nas vilas rurais, o que resultou na formação de excedentes insustentáveis de força de trabalho nas unidades camponesas e que para Marx (2010, p. 401), são “valores de uso já que ninguém trocará um produto útil por aquele que não tem utilidade para ninguém”, ocorre “uma dependência recíproca dos valores de uso – campo/cidade acabando por impor ao camponês sua ida ao mercado” (WITKOSKI, 2010, p. 386).

É importante salientar que no município a criação de bovinos e suínos apresenta-se como fonte de alimentação para a população local. A pesca exerce regular representação econômica, tendo em vista a eventual comercialização do pescado, que na maioria das vezes é realizada por grandes pesqueiros que segundo o Plano Diretor do Município (2015) compram o pescado do camponês e exportam para a Colômbia.

Aqui se evidencia um panorama particular e peculiar dos modos e costumes do território amazônico. Como já mencionado neste estudo, existem o tempo de semear, plantar e colher, períodos que são conduzidos pelos percursos da natureza, ou seja, “o tempo da agricultura familiar camponesa que é caracterizada por dar centralidade ao trabalho da família, pois é ela que desenha e maneja o agroecossistema” (MONTEIRO, 2012, p. 70).

Segundo o Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estatística – IBGE em Alvarães a agricultura familiar é definida pelas lavouras permanentes e lavouras temporárias, a primeira é produzida em áreas de terra firme que dificilmente é atingida pela enchente, a segunda é caracterizada pelos produtos cultivados nas áreas de várzea, com alto índice de alagação.

A economia do município tem a agricultura como parte relevante, a mandioca destaca-se como um dos produtos mais cultivado. Ressalta-se que o mesmo agricultor que cultiva a

mandioca, é o que planta o milho, a melancia e o abacate, produtos que são vendidos e consumidos pela população local. Para o Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas e o IBGE (2016), apresenta-se abaixo, os cultivos das lavouras permanentes e temporárias de Alvarães.

Tabela 1: Lavouras Permanentes e Lavouras Temporárias.

Lavoura Permanente			Lavoura Temporária		
Indicativo	Hectare Plantado	Tonelada	Indicativo	Hectare Plantado	Tonelada
Banana	(06)	(63)	Abacaxi	(04)	(71)
Cacau	(18)	(10)	Cana	(02)	(76)
Coco	(02)	(09)	Feijão	(03)	(03)
Laranja	(02)	(20)	Mandioca	(420)	(4.980)
Mamão	(02)	(50)	Melancia	(08)	(165)
Maracujá	(02)	(23)	Milho	(05)	(15)

Fonte: Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Amazonas (2016).

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

O campo da agricultura camponesa é o campo das “múltiplas funções e da reciprocidade” apresentam-se nesse emaranhado, o cultivo da banana, do abacaxi, do cacau, do coco, da laranja, da melancia, do mamão, do maracujá, do milho e do açaí como parte fundante da existência do sujeito camponês, é nesse sentido que o trabalho no campo constrói a existência de um povo, uma vez que mesmo com todas as contradições, o homem do campo produz para existir.

2.5.2 A COMERCIALIZAÇÃO DOS PRODUTOS DO CAMPO DE ALVARÃES E OS ATORES COADJUVANTES DO MPC

Os desafios enfrentados pelas populações do campo de Alvarães são diversos, de magnitude que se compara apenas ao tamanho das diversidades territoriais, dilemas principalmente no que concernem as políticas públicas, fora que os mesmos são vítimas de ataques de “piratas¹⁹”, é a distância de um território ao outro que na época da seca isolam as

¹⁹ Categoria de sujeitos descritos pelos ribeirinhos como povos marginalizados que usurpam seus instrumentos de trabalhos e saqueiam suas plantações.

comunidades, é o temporal amazônico que atinge canoas carregadas de produções, ou seja, é uma imensidão de dilemas.

A figura do pirata é cada dia mais presente nos entornos das comunidades de Alvarães. Segundo o Caderno de Campo (2016), para Maria Raimunda, 37 anos, agricultora, artesã e moradora do município “hoje, não pode mais deixar nada de valor na beira do porto, até mesmo o plantio, quando a gente colhe, se não ficar de olho eles roubam tudo”. Os piratas na maioria das vezes não são identificados, os moradores os acusam de ataques e roubos a barcos que trafegam aquela região.

É um movimento constante de luta pelo direito a trabalhar com a terra e a eternizar seus costumes de geração a geração. É um nicho de fatores que se apresentam ao camponês, inclusive, falta de transporte para os escoamentos das produções, visto que segundo Marx (1982, p. 94), “não é com seus pés que as mercadorias vão aos mercados, nem se trocam por decisão própria. Temos, portanto, de procurar seus responsáveis”, assim, pressupõem evidenciar o processo de comercialização do trabalho camponês, haja vista, que “necessitam de valores de usos que não conseguem produzir e recorrem ao mercado para obtê-los, através da troca dos bens que produzem” (WITKOSKI, 2007, p. 385).

Os produtos cultivados tais como: milho, abacaxi, banana e melancia geralmente são vendidos para o consumidor final ou para comerciantes da cidade do município na feira de Alvarães. A grande maioria do trabalhador camponês paga aos proprietários de barcos para que seus produtos sejam transportados para a cidade de Alvarães. No entanto, quando conseguem recurso para realização do transporte, o fazem por conta própria nas chalanas ou canoas, ambos motorizados. Segundo o Caderno de Campo (2016), o valor do combustível chega a custar oito reais o litro, logo, o aumento exorbitante é uma das principais dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores.

O camponês se vê diante da inevitável necessidade de comercializar seus produtos por meio da figura do atravessador. E na tentativa de não perder suas produções, seja por necessidade de retornar à sua comunidade, ou por carência de recursos para chegar à feira do município, recorre ao atravessador que chega a impor os valores dos produtos desrespeitando e desvalorizando as atividades produtivas do trabalhador, e, esse por receio de perder a sua produção acaba por se sujeitar as imposições dos agentes de comercialização.

De acordo com as anotações do caderno de campo, o atravessador chega a comprar o kg da farinha d' água na época da safra, por 1,50 centavos, o mesmo revende na cidade de Alvarães e Tefé pelo preço três vezes maior do que o valor comprado. Interessante destacar também, que muitos agricultores nem chegam à feira para comercializar seus produtos. A

comercialização ocorre quando o mesmo atraca sua canoa à beira do porto de Alvarães, ali as frutas e peixes são expostos à figura de diversos compradores, inclusive os próprios feirantes da cidade e viajantes que percorrem o trecho Alvarães – Uarini – Maraã.

Segundo os dados do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas/ IDAM, do total de 72 comunidades camponesas em Alvarães, apenas 16 comunidades são atendidas pelo serviço de Assistência Técnica Rural, dentre as quais estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 4: Assistência Técnica Rural em Alvarães.

Comunidades e quantidade de famílias beneficiadas	Quantidade
São Raimundo Jarauá	11
Tapiira	7
Santa Luzia do Catuiri	15
Canariá	17
Santa Helena do Ice	10
São Raimundo de Baixo	16
Assunção	15
Juruamã	10
Laranjal	11
Porto Nazaré	16
São Rafael	7
Jurupari	14
São Joaquim do Ice	9
Marajaí	13
Nogueira	21
Macedônia	8

Fonte: IDAM (2017).

Nota: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Tal fato leva a crer que há insuficiência de assistência técnica que fortaleça o cultivo, a organização da classe trabalhadora e a aquisição de equipamentos e maquinários, o que se tem como resultados não são suficientes ao atendimento da população local, sendo que produto como feijão de praia são importados das cidades adjacentes.

2.5.3 ATIVIDADES QUE AUXILIAM NA ECONOMIA DO MUNICÍPIO

Nos tópicos anteriores apresenta a agricultura como atividade produtiva de maior relevância para a economia local, destaca-se que os setores secundários e terciários compõem parte da organização econômica. Os varejistas que se concentram no centro da cidade possuem representatividade, formando setor terciário. No setor secundário as principais atividades industriais são representadas pelas padarias e bancas de churrascos.

Todavia, o ramo do comércio mais representativo da cidade é o de alimentação, como: bares e lanchonetes, seguidos pelo comércio varejista e pelo setor de serviços representado por pequenas pousadas e hotéis.

A economia do município circula principalmente pelos setores públicos, como: hospital, posto de saúde, prefeitura e delegacia, sendo que a prefeitura constitui como a maior instituição empregadora; é válido salientar que para ser funcionário da prefeitura, as concepções políticas e ideológicas precisam ser convergentes. Ao sujeito que sai do campo em busca de trabalho nas cidades decorrente da esperança de melhores condições de vida, vivem a precariedade da vida urbana.

Segundo os dados divulgados pela Secretaria Social de Direitos Humanos (SEMMASDH), no ano de 2015 quase 66% da população de Alvarães está cadastrada no Programa Bolsa Família, segundo as anotações do caderno de campo (2016), para receber a ajuda Federal, os sujeitos na maioria das vezes encaminham-se para a cidade de Tefé, decorrente a isto, produtos diversos não são comprados no município, que acaba por prejudicar o pequeno comerciante, tanto que para uma população de aproximadamente nove mil habitantes, residentes na cidade, existem, por exemplo, duas papelarias de pequeno porte.

Salienta-se que entre 2005 e 2010, segundo o IBGE, o Produto Interno Bruto (PIB) do município aumentou para 23,3%, passando de R\$ 43,4 milhões para R\$ 53,5 milhões. O crescimento percentual foi inferior ao verificado no Estado, que foi de 48,8%. A participação do PIB do município na composição do PIB estadual diminuiu de 0,13% para 0,11% no período de 2005 a 2010.

A estrutura econômica municipal demonstrava participação expressiva do setor de Serviços, o qual respondia por 71,4% do PIB municipal. Cabe destacar o setor secundário ou industrial, cuja participação no PIB era de 9,0% em 2010, contra 6,1% em 2005. Variação contrária à verificada no Estado, em que a participação industrial decresceu de 36,9% em 2005 para 34,9% em 2010. Além do mais, segundo os dados apresentados pela pesquisa do IBGE (2010) a principal atividade econômica desenvolvida no município é a agricultura familiar camponesa.

2.6 A EDUCAÇÃO NO CAMPO DO MUNÍCIPIO: AVANÇOS OU RETROCESSO?

O primeiro projeto com objetivo de garantir a educação escolar aos sujeitos do campo de Alvarães, segundo o Plano Diretor Municipal data do ano de 1989; tal projeto era considerado como núcleos rurais onde funcionavam as escolas de classes multisseriadas.

Para o PME (2015), em 1989 é implantado o sistema municipal de transporte escolar, deslocando alunos da zona rural para cidade. Em 1996, com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o transporte municipal é intensificado, mas a prioridade da educação pública municipal continua a ser a educação urbana.

O que materializa a fala de Arroyo, Caldart e Molina (2004), quando sinalizam que a educação dos sujeitos do campo historicamente foi tratada pelo Estado como um resíduo do sistema educacional brasileiro. As preocupações com a educação do campo não eram mais que a busca de “alternativas para os problemas relacionados ao êxodo rural, como o crescimento das favelas, as doenças causadas pela falta de saneamento básico e violência” (SOUZA, 2014, p.105).

Atualmente, a proposta do Plano Municipal para a Educação do Campo é construir um pressuposto educacional que seja capaz de refletir sobre a realidade do homem e da mulher do campo, que aponte para a construção de uma consciência histórica essencialmente humana, articulando políticas específicas da educação com as lutas gerais da sociedade. O que se pode observar em sua estrutura é que: Como pressuposto do fazer educacional, o eixo da Educação do Campo será a construção do paradigma da dimensão sociocultural que compreenda o processo de formação de seus sujeitos, no modo de vida ou no jeito de ser coletivamente (BRASIL, 2015).

Nos tópicos anteriores há sinalizações de que o trabalho no campo é um dos mais relevantes para a população local de Alvarães, seja por meio da agricultura, pesca ou extrativismo. Deste modo, cabe sinalizar: Que Educação do Campo em Alvarães está sendo proposta pelo PME/2015 para que atenda as especificidades dos aproximadamente seis mil camponeses, dos quais 40% estão na fase escolar.

O artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõem medidas de adequações à vida no campo. Os incisos: II estabelece que a educação deva possuir uma organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas, inclusive na tentativa de evidenciar as singularidades do município, já foi discutido no corpo desse capítulo o calendário de trabalho do campo; o III sinaliza que a educação deve ser adequada à natureza do trabalho agrícola na zona rural.

Segundo Borges (2017), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma política pública efetivada que possibilitou avanços para que se construísse o Plano Municipal de Educação, partindo deste pressuposto, abaixo serão sinalizadas as metas e estratégias para a Educação do Campo, proposta pelo Plano Municipal de Educação de Alvarães /2015.

Meta (1)

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do **redimensionamento** da distribuição territorial da oferta, **limitando a nucleação** de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades **(Grifo meu)**.

Meta (2)

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

Formular proposta, buscando parceria entre o Município, o Estado e a União para atender as demandas quantitativas e qualitativas da Educação Básica, **preservando a frequência dos alunos nas escolas do campo ou da cidade**, para que assumam um Projeto Político Pedagógico sustentável. **(Grifo meu)**.

Erradicar, gradativamente, **as classes multisseriadas** do ensino fundamental. **(Grifo meu)**.

Buscar em regime de colaboração com a União e o Estado, a implantação das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, **observando-se as peculiaridades das populações do campo**. **(Grifo meu)**.

Meta (5)

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Apoiar a alfabetização de crianças do campo e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos e desenvolver **instrumentos** de acompanhamento **que considerem suas especificidades** **(Grifo meu)**.

Meta (7)

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir até o fim desse plano a seguinte média nacional para o IDEB: 5,2 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental.

Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) **estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória**, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, em regime de colaboração com a União e o Estado, visando a **reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento** a partir de cada situação local. **(Grifo meu)**.

Consolidar a educação escolar no campo das populações tradicionais e de populações itinerantes, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável valorização **da identidade e cultura**. **(Grifo meu)**.

Aderir, em colaboração com a União e Estado a currículos e **propostas pedagógicas específicas de educação para as escolas do campo**, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência. **(Grifo meu)**.

Meta (8)

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no município de Alvarães, dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Eliminar, gradativamente, as classes multisseriadas, **garantindo aos alunos** o direito de acesso e **permanência à escola como mais de um professor**. **(Grifo meu)**.

Realizar mapeamento por meio do Censo Educacional das crianças do campo, a partir do primeiro ano de vigência do PME, visando localizar, identificar a demanda para universalizar a oferta de ensino obrigatório do campo, **garantindo a permanência das pequenas escolas, evitando, quando for o caso**, a centralização das escolas do campo. **(Grifo meu)**.

Viabilizar, durante a vigência do Plano Municipal de Educação, que 100% (cem por cento) das crianças da educação básica que moram no campo estudem, **preferencialmente**, em escolas do campo, garantindo-lhes transporte escolar, quando for o caso. **(Grifo meu)**.

Prever formas mais **flexíveis** de organização curricular e de **calendário da escola do campo**, com vistas à singularidade e a especificidade da realidade onde se fará educação escolar.

Assegurar à continuidade da aprendizagem dos conhecimentos necessários para que o homem e a mulher do campo possam construir, com autonomia, projetos de vida em todos os planos.

Garantir a ampla **participação do povo do campo** na implementação, no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas educacionais do campo. **(Grifo meu)**.

Melhorar as condições de trabalho e perspectivas dos profissionais da educação pública municipal que atuam nas escolas do campo, com políticas **de Formação Inicial e Continuada**, de ingresso na carreira através de concurso público. **(Grifo meu)**.

Criar a Coordenadoria de políticas educacionais do campo, vinculada à estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, para desenvolver as ações e as políticas necessárias para a progressiva melhoria da qualidade da educação do campo, **a partir da homologação do Plano Municipal de Educação**. Como construção de casa para professores que trabalham nas escolas do campo. **(Grifo meu)**.

Dentre as (20) Metas apresentadas pelo PME/2015 com 186 estratégias, apenas no corpo de (5) metas sinalizam estratégias para a Educação do Campo no município. Como por exemplo, a estratégia (d) da meta (7) que trata de “garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória”, que segundo (Brasil, 2013, p.296), “o transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito” qualidade que em Alvarães é oferecida pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – INMETRO.

Há no Plano Municipal de Alvarães, emaranhados de contradições, já que ao mesmo tempo em que ressalta sobre a valorização da cultura, bem como as peculiaridades das populações do campo, sinaliza para os fechamentos das escolas multisseriadas.

2.6.1 ENTRE O DITO E O NÃO DITO

Os dados divulgados pelo Sistema Educa-Censo no ano de 2014 sinalizam que no município existe um quantitativo de cinquenta e duas (52) escolas municipais das quais apenas três (03) estão na Zona Urbana e quarenta e nove (49) no campo, segundo o PME –

2015, três mil quatrocentos e trinta e sete (3.437) alunos estão matriculados no Ensino Fundamental, o que indica que mais de 50% estão nos campos do município.

Infelizmente, a demanda escolar que se constitui no município para as escolas do campo é uma educação que exclui mais uma vez os sujeitos das políticas públicas visto que no PME em questão, “contemplar a diversidade do campo” é “**erradicar**, gradativamente, as classes multisseriadas e do Ensino Fundamental”, ou seja, excluir a educação escolar dos povos que vivem das terras, das florestas e das águas.

Contrapondo-se a Resolução nº 1 de Abril de 2002 em seu artigo 5º onde enfatiza que as “escolas do campo deverão contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”, pois “as escolas multisseriadas oportunizam as populações do campo ter acesso à escolarização nos lugares em que vive em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo” (HAGE, 2016, p. 10).

E visto que a estratégia é clara e objetiva no que concerne a “erradicar as escolas multisseriadas” das comunidades, ocorre à materialização do §1º da Resolução nº2 de 2008 que sinaliza: os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamentos intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamentos a partir de suas realidades o que para Borges (2017), é uma contradição, visto que segundo Arroyo (2008), retira o direito que a população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive e que para Mourão (2017), o objetivo é reter a verba pública nas mãos de poucos, a tabela a seguir sinaliza o quantitativo de escolas do campo de Alvarães do ano de 2008 a 2016.

Tabela 2: Panorama das escolas de classes multisseriadas - 2008/2016.

Área	Ano	Número de Escolas
Escolas no Campo de Alvarães	2008	60
	2009	48
	2010	50
	2011	58
	2012	55
	2013	47
	2014	49
	2016	36

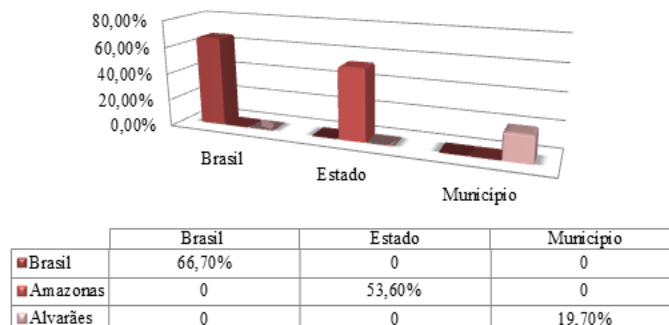
Fonte: Plano Municipal de Educação de Alvarães – 2015/2025.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

O resultado que se tem obtido é a redução das escolas Multisseriadas nas comunidades do município de Alvarães, conforme sinaliza o PME – 2015. Pois, se comparado o primeiro ano que é de 2008 e o último ano, totalizam aproximadamente 24 escolas extintas, em ritmo acelerado. Os dados do Educa – Censo, no ano de 2016, evidencia 11 escolas municipais que se situam as margens dos rios e lagos de Alvarães paralisadas pelo poder público, contrapondo-se a oferta de “Educação Básica”.

Não significa fixar o homem rural no campo, mas criar oportunidades de desenvolvimento e realizações pessoais, e sociais, trata-se, pois de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sobre vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas (BRASIL, 2013, p.288). Ou seja, “educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino” (CALDART, 2004, p. 18).

Gráfico 3: Pessoas com pelos menos o Ensino Fundamental Concluído.



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2013).

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

O baixo índice de pessoas com pelos menos o Ensino Fundamental concluído no município, como se tem notado, é desastroso o resultado, visto que segundo os últimos dados divulgados pelas pesquisas do PNAD/2013, apenas 19,70% da população com idade de 16 anos, concluíram a escolarização. O reflexo é evidenciado pelos dados divulgados do IBGE (2013) e pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio – PNAD (2013) indicam: apenas 3,4% da população do campo de Alvarães concluíram o Ensino Médio.

No que concerne à estratégia (m) da meta (5) que ressalta sobre: “Melhorar as condições de trabalho e perspectivas dos profissionais da educação pública municipal que atuam nas escolas do campo das classes multisseriadas, com políticas **de Formação Inicial e**

Continuada, de ingresso na carreira através de concurso público” (**Grifo meu**). A realidade é bem diferente, visto as condições precárias de trabalho como: atrasos no pagamento de salários de professores.

Professores que exercem funções de cozinheiros, pedagogos, faxineiros e que se não fosse o trabalho da agricultura familiar que exercem paralelo à profissão de professor, a situação econômica seria ainda mais precária. Para Hage (2016, p. 2), “as condições adversas que esses profissionais enfrentam no cotidiano dessas escolas, como faxineiro, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde”, é resultado de uma política excludente e controladora que tem a ver com o projeto de classe dominante.

A fala de Rafael Duarte, 33anos professor de classe multisseriadas e agricultor, ao colaborar com a pesquisa no ano de 2016, salienta: “moro na escola, eu faço desde à faxina a merenda, isso quando tem merenda para os alunos, porque muitas das vezes eu tenho que liberar a turma cedo. Quem consegue estudar de barriga vazia? Eu já passei três meses sem receber, e o que me sustenta nesse período é a roça que planto”. É importante destacar que mesmo com a realidade evidenciada sobre as escolas do campo de Alvarães, em uma perspectiva da totalidade educacional do município as metas de alcance do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos próximos anos é apresentado na tabela a seguir.

Tabela 3: Meta educacional de Alvarães para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDEB	2013		2015		2017		2019		2021	
	Meta do MEC	Meta do Mun.	Meta do MEC	Meta do Mun.	Meta do MEC	Meta do Mun.	Meta do MEC	Meta do Mun.	Meta do MEC	Meta do Mun.
Anos iniciais do Ensino Fundamental	6,2	4,0	6,3	4,2	6,4	4,5	6,5	4,8	6,6	5,2

Fonte: Plano Municipal de Educação de Alvarães – 2015/2025.

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora.

Com o objetivo de promover a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, de modo a atingir a média nacional do IDEB, nos Ensino Fundamental I e II, o PME de Alvarães apresenta como uma das estratégias: a) participar da elaboração e implantação, das diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitando a diversidade regional, estadual e local.

Salienta-se que a proposta do PME é que setenta por cento 70% dos (as) alunos (as) do ensino fundamental tenham alcançados níveis suficientes de aprendizados em relação ao desenvolvimento de seu ano de estudo.

É nesse cenário, que caminha a educação dos sujeitos, entre emaranhados de fatores que ora avançam, no sentido de discutir a Educação do Campo debatendo e articulando as diretrizes ao Plano Municipal, bem como a proposta de criação da coordenadoria de políticas educacionais do campo, ora retrocede, pois o que se percebe é a extinção de escolas de classes multisseriadas, índice elevado de analfabetismo, precarização do trabalho do professor, e a ausência da compreensão que a “educação do campo enquanto política nasce e constitui-se vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo, visando à transformação social” (PALUDO, 2012, p.283).

Um dos avanços sobre a discussão é que no ano de 2016 o município aderiu ao Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo discutido pelo Programa Escola da Terra da Universidade Federal do Amazonas que iniciou suas atividades em Alvarães no dia 30 de maio de 2016. Em ato solene de abertura das atividades, foram apresentados os objetivos e a proposta do Programa à sociedade local e conforme o Planejamento Pedagógico da coordenação, dia 30, nesse dia realizaram-se as atividades de abertura do programa no município, do qual participaram: A equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Alvarães, bem como os cursistas e líderes das comunidades.

A proposta do Programa Escola da Terra é articulada à Educação do Campo, ao Trabalho desenvolvido em conformidade com a realidade dos sujeitos que residem às margens da imensidão do território Amazônico. As atividades são elaboradas com o intuito de aproximar o mundo do trabalho realizado nas comunidades às práticas educativas, inclusive, valorizando do saber tradicional ao saber científico.

É importante destacar que dentre os eixos articuladores das formações do Programa Escola da Terra, o que serviu de norte para a materialização da pesquisa foi o eixo Trabalho e Educação do Campo. Conclui-se esse capítulo com o objetivo de discorrer no próximo sobre a Materialidade do Trabalho como princípio educativo na Educação do Campo.

CAPÍTULO III

A MATERIALIDADE DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O trabalho na escola, enquanto base da Educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se de um todo, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outros procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica.

(PISTRAK, p. 30 2011)

O trabalho é considerado para Marx a categoria fundante da existência humana, constrói e reconstrói historicamente as relações da sociedade, cujos costumes e valores são passados de geração a geração. Como por exemplo, o trabalho do pescador, do agricultor, do artesão e tantas outras mais categorias de trabalhadores que ao longo da história construíram suas identidades no e pelo trabalho do campo que para Pistrak (2011), são trabalhos socialmente úteis.

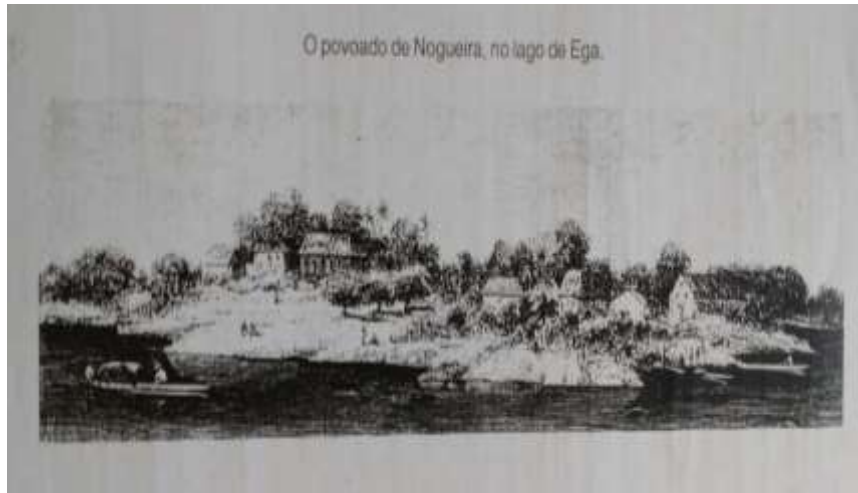
Os instrumentos utilizados, dentre eles o arpaço, a tarrafa, a enxada, o cipó para tecer o artesanato, o caniço, a canoa e o remo constituem ferramentas que auxiliam o trabalho coletivo dos sujeitos. Ali, as atividades e responsabilidades são atribuídas a todos. As crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e idosos, sendo eles ou elas, participam coletivamente na lida do campo.

Neste sentido, construiu-se o último questionamento: como se materializa o princípio educativo do trabalho, a partir dos elementos que constituem a dinâmica da natureza e as contradições da sociedade?

No entendimento de que o campo é dinâmico, pois nele se encontram as diversidades e adversidades, é dialético uma vez que a natureza constrói e reconstrói as relações que são contraditórias e determinam o modo de produção que explora e concentra os interesses de classe nas mãos de poucos, apresenta-se o desdobramento a seguir.

3.1 PANORAMA HISTÓRICO DE PARAUARI A NOGUEIRA

Figura 4: O povoado de Nogueira no século XIX.



Fonte: (MARCOY, 2001).

A intenção neste tópico é discutir o panorama histórico do território da comunidade de Nogueira. O que o delineará é fruto do questionamento elaborado pela coordenação do Programa Escola da Terra, para as atividades de Pesquisa com os professores em formação das classes multisseriadas de Alvarães, referente ao Tempo Comunidade.

Aos cursistas em formação foram atribuídas questões norteadoras, cujo objetivo, era de levá-los à prática da pesquisa. É válido destacar que não se discute as ações pedagógicas do Tempo Comunidade, contudo é relevante elencar os meios percorridos que culminaram na elaboração deste tópico. A indagação referente ao surgimento da realidade da comunidade, possibilitou uma inquietação que passou a ser objeto de pesquisa dos professores de classe multisseriadas do campo de Alvarães, tal como, o agricultor, pescador e professor Rafael Duarte, 33 anos, que explana os meios percorridos com o propósito de responder o questionamento sobre o processo histórico da comunidade de Nogueira.

[...] A gente pesquisou como surgiu a comunidade, conversamos com os moradores mais antigos, nós fizemos uma atividade de pesquisa com os nossos alunos, que levaram para responder com os seus pais, a maioria não respondeu, porque disseram não saber. Os moradores mais antigos que são a dona Francisca que tem 80 anos, o senhor Pedro que tem 75 anos e dona Maria de 60, falaram que vieram para cá ainda muito criança, eles disseram, que aqui era uma aldeia indígena, não souberam qual, falaram que seus pais contavam que a comunidade sofreu uma maldição e que muitas pessoas morreram, eu sei que é muito antiga, pois tem informações sobre ela no

seminário de Tefé. Mas não conseguimos chegar até lá. É ruim porque não sabemos muita coisa, na verdade é muito ruim, pois as pessoas vão esquecendo a história da comunidade, até ser desconhecida pelos próprios moradores (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Esse relato levou a reconstituir a história da comunidade e perceber que seu contexto histórico relaciona-se ao período da colonização brasileira e da Amazônia. Está associada ao contexto da Educação escolar jesuítica promovida pela Companhia de Jesus que segundo Aranha (2006, p. 164), “o modelo de catequese dos índios alterava-se, com o confinamento dos indígenas nas reduções ou missões [...] que incluía conversão religiosa, educação e trabalho escravo”. Na Amazônia, as missões dos carmelitas e dos franciscanos se instalaram à margem esquerda do Rio Amazonas, e na margem direita, acomodaram-se os jesuítas.

Os dados coletados no período da pesquisa de campo do Seminário São José, localizado no município de Tefé (2016), sinalizam que sob o comando do Rei de Portugal, Pedro Teixeira no século XVII em suas expedições de explorações e demarcações dos territórios amazônicos que estavam sob domínio espanhol planta um marco delimitador na aldeia dos Aysuares próximo à aldeia de Parauari.

Segundo Pinto (2006, p. 72), Aysuares era uma tribo que [...] não está assinalada no mapa do padre Samuel Fritz, contudo, o próprio padre sinaliza sua existência quando ressalta seus costumes e tradições culturais “a gente [...] Aysuares andam completamente nus; apesar disso, pouco a pouco, vão admitindo vestes e as índias já aprendem a tecê-las” (FRITZ, 2006, p. 74).

É relevante destacar que para Caldart (2004, p.47), “os povos indígenas compõem a categoria dos sujeitos camponeses”, e, para Borges (2014), existe uma cultura do campo e da cidade, no entanto, uma não é mais relevante que a outra, logo, o que precisa ser compreendido é que todas as culturas necessitam ser respeitadas e valorizadas pelos sujeitos sociais.

Ao passo que para o padre Samuel Fritz (século XVIII), era um avanço a admissão de vestimentas, na verdade se configurava um retrocesso cultural, visto as perdas de identidades das populações tradicionais, uma vez que historicamente construíram sua cultura no trato com a natureza; desenvolvendo e aprimorando tecnologias milenares que passaram de geração a geração, mas que a tradição imperialista usurpa, degrada e exclui incansavelmente. “A conquista portuguesa havia passado por elas como uma praga; de trinta nações que existiam

em meados do século XVIII, vinte e quatro haviam sucumbido aos efeitos dessa civilização corrupta” (MARCOY, 2001, p. 116).

Para o Seminário São José em 1686, Samuel Fritz inicia sua atividade a partir de Quito, em obediência ao Rei da Espanha. Funda aldeias missionárias entre os Omáguas no Alto Rio Solimões²⁰ e Marañon²¹. O padre Samuel Fritz, descreve os Omáguas: “Por toda parte me receberam os Omáguas com muitos sinais de alegria, mas aqui foi onde mais se esmeraram, posto que muitos se tivessem retirado da aldeia, de modo que foi preciso outra vez recolhê-los e catequizá-los” (FRITZ, 2006, p.78).

Em 1693-1695, o governo português resolve executar uma nova distribuição dos religiosos no território amazônico com vistas a uma ocupação efetiva. À ordem carmelita são confiados os vales do Rio Negro e do Solimões. Surgem conflitos entre os carmelitas e jesuítas que atuavam no Rio Solimões. E, em 1704, Fritz envia dez missionários de Quito, sob a direção do padre João Batista Sena, e se estabelece em Parauari.

Segundo Aranha (2006, p. 191), “Portugal no século XVIII [...], achava-se em franco declínio e se submetia a tratados comerciais lesivos para si e para a colônia, em troca de proteção da Inglaterra”. Nesse período, as dissidências entre Portugal e Espanha recrudesceram logo o governo de Portugal temia o poder econômico e político da Companhia de Jesus, uma vez que decorrente da “taxa de 10% que a Coroa destinava aos jesuítas, além da doação de terras, a Companhia tornava-se rica, sem contar com a produção agrária das missões que eram altamente lucrativas” (ARANHA, 2006, p. 190).

Os jesuítas foram expulsos, é válido ressaltar que para Aranha (2006), no ano da expulsão, só na Colônia a Companhia tinha 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários. Em 1708, carmelitas portugueses, acompanhados por soldados, ocupam as missões dos jesuítas, sob o comando do carmelita Frei André da Costa²².

É interessante destacar que para Marcoy (2001, p. 103), “os Omáguas na verdade são os antigos povos Umauas” que em 1709 um grupo de jesuítas que estavam raptando os nativos ao longo do rio para abastecer seus estabelecimentos, “fez uma incursão em Parauari, aprisionou todos os conversos e por fim mudou o nome deles de Umaua para Omáguas”.

²⁰ Solimões – tribo outrora muito poderosa, que habitava principalmente as margens de Tefé e do Coari. Seu nome foi aplicado a uma parte do curso do Amazonas (PINTO, 2006, p. 78).

²¹ [...] vinte e cinco homens por determinação de Alonso de Mercadillo foram designados a descer o rio, sob meta de identificar localidades acessíveis [...] conseguiram chegar até o Rio Marañon, que mais tarde passou a se chamar de Rio Amazonas; localização à qual os enviados chegaram a constituir os municípios de Tefé e Coari (SILVA, PÁGS. 31 E 32).

²² Atualmente recebe o nome de Frei André da Costa, uma escola de Ensino Médio da rede pública do município de Tefé (CADERNO DE CAMPO, 2016).

Segundo o Seminário São José, em 1753 ocorreu uma epidemia de varíola que se alastrou por Parauari. A epidemia resultou na transferência da aldeia da costa do Rio Solimões, próximo aos Aysuares para o lago de Tefé. Corroborando com os dados coletados do Seminário, Marcoy (2001, p. 105) evidencia que “quando uma maligna epidemia de varíola destroçou a nova missão, o sítio que ela ocupava foi abandonado pelos missionários”.

Ou seja, um dos objetivos da mudança, era “proteger” os índios da epidemia das “bexigas” – varíola – que naquele momento, afetava boa parte do território amazônico. O autor continua e evidencia que para povoar a missão que havia sido desertada, os carmelitas recorreram às tribos vizinhas, Parauari recebeu populações dos Rios: Içá, Juruá, Jutai e de Tefé.

Por consequência das reformas ocorridas as aldeias missionárias jesuítas foram exterminadas, para Aranha (2006, p.191) “os bens dos padres foram confiscados, muitos livros e manuscritos importantes destruídos”. As informações coletadas durante a pesquisa de campo, no Seminário São José, indicam que no lugar dos padres, foram nomeados “diretores” para dirigir as aldeias (1757-1759), todos os nomes deveriam ser aportuguesados, Parauari passou a ser Nogueira. A Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudos e inspeção e modificou o curso de humanidade, típico do ensino jesuítico, para o sistema de aulas régias de disciplinas, como ocorria na metrópole (IBDEM, 2006, p.191).

É bom salientar que tal fato ocorreu em cenário de guerras e ocasionou prejuízos irreparáveis. Genocídio e escravidão dos povos tradicionais, cujo objetivo era usurpar as riquezas naturais e econômicas que em processo histórico foram construídas; a perspectiva de impor aos índios costumes da tradição portuguesa decorria de “interesses e conflitos entre Portugal e Espanha, acarretando a necessidade do Rei de Portugal possuir contingente populacional, garantindo assim a permanência do seu domínio sobre a Colônia” (GARCIA 2007, p. 8).

Em virtude da ação do homem europeu, o território de Parauari passou a ser Vila de Nogueira que Paul Marcoy em viagem pelo território amazônico, em meados do ano de 1847, não hesita em demonstrar seu descontentamento quanto à extinção de Parauari, que além de sofrer naquele momento uma epidemia devastadora, sua cultura era vítima de interesses territoriais. “Nada sugere a antiga presença humana em Parauari. No sítio da missão floresce agora um palmeiral de pupunhas” (MARCOY, 2001, p. 110).

Não obstante, Marcoy (2001, p. 111), salienta que “o viajante que vai para Ega – Tefé –na margem direita do lago, não pode deixar de visitar Nogueira, na margem oposta”. A travessia que mal leva uma hora é agradável quando o tempo é bom, “mas um tanto perigosa

quando um vento forte se levanta de repente [...] a Nogueira de hoje é constituída de nove casas [...] cobertas de folhas de palmeira, afastadas entre si o suficiente para impedir olhares curiosos que são habituais entre os vizinhos”.

A história é parte fundamental para conhecer a realidade pretérita e presente, segundo Marx e Engels (2008, p. 25), “a premissa de toda história humana é a existência de indivíduos humanos viventes”. Logo, os europeus ao invadir o território dos povos tradicionais modificaram o ambiente na sua totalidade, as riquezas naturais foram e continuam sendo saqueadas pelo modo de produção capitalista, o que dificulta os sujeitos de hoje a conhecer a história de seus antepassados e compreender a relevância cultural da comunidade que ao longo dos séculos passou pela interferência humana.

3.2 A NOGUEIRA DE HOJE – 2016

Figura 5: Visualização da comunidade de Nogueira-Solimões.



Fonte: Eulane de Souza Motta, jul. de 2016.

As águas negras, a floresta, a areia, os igarapés, as terras de várzeas e terras firmes, a cheia, a seca são aspectos particulares que caracterizam Nogueira, na região de Alvarães. A comunidade é para o camponês um território em que as relações se constituem, “os aspectos culturais, as tradições se interligam, a economia, a religião, a política, diversos aspectos de uma cultura aparecem interligados e formam parte de um sistema geral de cultura, tais como o são na realidade” (WAGLEY, 1988, p. 44).

É o campo dos sujeitos que migraram de comunidades distintas, constituíram a base familiar, e hoje criaram laços com quem ali vive se relacionando com os modos e costumes

que caracterizam a vida na comunidade. Observe, como a mulher camponesa, mãe, agricultora e pescadora Elane Maria da Silva, 30 anos, descreve a vivência na comunidade:

A comunidade é um lugar onde as pessoas vivem livres, é bem verdade que às vezes as coisas são difíceis também, têm temporais, têm os piratas que se a gente se descuidar, eles levam as nossas canoas e as outras coisas, mesmo com tudo isso, aqui a gente consegue sentir a tranquilidade e a paz da natureza, ter o peixe fresco todos os dias para comer, não tem explicação. Trabalhar e viver aqui, por mais que seja difícil, chega a ser prazeroso, tudo que plantamos a gente ver crescer e dar frutos. Eu sou feliz por morar aqui, a gente vive bem sim, pois temos a nossa casa, quase todo mundo tem televisão, tem geladeira, antes, nós não tínhamos nada disso, agora que tem luz pra todo mundo, eu nem consigo imaginar minha vida na cidade, Deus o livre. O que precisamos para viver tem aqui, tem o peixe, a farinha, a luz, a água de coco. Aqui na comunidade quase todo mundo tem em seu quintal, um pé de coco, tem o açaí, a melancia. Eu tenho três filhos, um de cinco, uma de quatro e a outra de dois, eles brincam, no quintal, são livres (PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Esse é um recorte da imensidão do território amazônico, local que representa a existência de um povo, que tem a terra como matriz fundamental para existir e coexistir no Modo de Produção Capitalista. A comunidade de Nogueira apresenta as possibilidades de produções de existência de tantos, localiza-se ao norte do município de Alvarães – Rio Solimões – faz extremidade ao Sul com o Lago de Tefé, a Leste com o Igarapé do Grilo, a Oeste com o Igarapé do Minerva. A extensão territorial da comunidade é de aproximadamente 11.000km, o acesso para quem sai do Porto de Tefé é por via fluvial e de quem sai do Porto de Alvarães se faz por via terrestre ou fluvial.

A Nogueira de hoje tem uma diversidade cultural que ao longo dos anos se construíram e reconstruíram-se. É uma comunidade camponesa de Terra Firme e Terra de Várzea, a seca evidencia a beleza e riqueza natural da praia, local de recreação para os sujeitos que utilizam aquele espaço como um dos meios de diversão que a dialética da natureza oferece.

Figura 6: Praia como espaço de lazer.

Fonte: Iraci Carvalho Uchoa, set. de 2016.

Figura 7: Praia de trabalho.

Fonte: Iraci Carvalho Uchoa, set. de 2016.

A praia, pode-se dizer que é um ponto turístico, pois reúne a população não só de Nogueira, mas das demais regiões como Alvarães e Tefé. Aos domingos e feriados, é cenário do lazer, contudo caracteriza-se também, por ser um local de passagem de viajantes comerciantes que utilizam os motos-taxistas e as catraias como transporte para percorrer as terras e navegar as águas do Lago de Tefé e Rio Solimões em direção aos municípios, como por exemplo, Uarini e Marañ.

Não há interesse neste estudo, aprofundar sobre a categoria dos trabalhadores catraieiros e motos taxistas, no entanto se evidencia por entender que são sujeitos que compõem o círculo da vivência no campo e nas águas. O porto da comunidade todos os dias é palco da dinâmica de ida e vinda dos viajantes, que os utilizam como meios de transportes e conectam-se aos diversos labirintos que permeiam os territórios Nogueirenses.

A canoa é uma das formas de transporte mais utilizada pelos trabalhadores camponeses da comunidade, com destino aos rios, furos e igapós, locais onde retiram da natureza a sua existência. Para Silva (2016, p. 30), “a canoa ou casco, é a arquibancada do tempo, cujo fundo está coberto por ramos de capim ou de folhas de árvores protegendo os peixes capturados”, nela o camponês vai à procura da dieta alimentar da família que é totalmente orgânica. O remo é um dos instrumentos usados pelos camponeses que prevalece como condutor a impulsionar a canoa a navegar as águas.

Figura 8: Canoa, majestade dos Rios Amazônicos em Nogueira.



Fonte: Iraci Carvalho Uchôa, set. de 2016.

Para Triviños (1987, p. 55), as formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento, assim, podemos entender as categorias. O singular de uma comunidade camponesa amazônica se apresenta mediante aos costumes, crenças, tradições e instrumentos de trabalhos que são peculiares e apresentam os mais diversificados usos das terras das águas e das florestas de um determinado território, por aqueles que nele habitam, e que em dado momento, são particulares a cada região.

O movimento dos camponeses ao carregar em suas costas os rabetões²³ até o porto da comunidade e acoplá-los na popa da canoa com a finalidade de dirigir-se aos locais em que se produzem suas culturas é perceptível na comunidade de Nogueira. Os instrumentos de trabalhos formados pela canoa, o remo, ou o rabetão são a realeza que agregam as particularidades das regiões amazônicas, visto que para Silva (2010, p.119), “o rabetão no Rio Solimões é a majestade. Ele leva e traz pessoas, vidas, saberes e narra com a dança das águas a vida daquele que vive num trânsito constante”; entre o campo e a cidade que permeia os territórios da Calha do Médio Solimões e consubstancialmente a comunidade de Nogueira.

Ao desvelar a comunidade na visão de quem avista pela primeira vez, se depara com o contraste da cultura do campo e da cidade. Existem casas de alvenaria, de madeira e mistas, as mistas são caracterizadas pelas estruturas de alvenaria e as paredes de madeira. A comunidade possui (01) Associação Comunitária, (01) escola da rede municipal, (01) posto de

²³ O dicionário da Língua Portuguesa define como rabeta, um pequeno motor que acoplado à traseira de uma canoa é conduzido manualmente com ajuda de um bastão que determina a direção. Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/rabeta>. Acesso dia 28 de novembro de 2017.

saúde, (02) campos de futebol, (01) casa de reuniões comunitárias, (01) Igreja Católica fundada em meados do século XIX, (02) Igrejas Protestante-Assembleia de Deus-, (02) ruas que – cujos nomes são Rio Niterói e Rio de Janeiro – dividem aproximadamente 80 residências. Destaca-se que mesmo existindo na comunidade duas Igrejas protestantes, é perceptível o respeito que os moradores apresentam pelo catolicismo, que comemoram no dia 07 de outubro o aniversário da padroeira que é a Santa Nossa Senhora do Rosário.

As casas com arquiteturas cidade - campo, como já foi mencionado, possuem televisão, rádio, geladeira e antena parabólica. As residências visitadas no decorrer da pesquisa de campo em 2016; são construídas em terrenos planos, cercadas por árvores frutíferas, existem nos quintais criações de animais, uma horta ao fundo, local que se cultivam as hortaliças e plantas medicinais, tais como: capim-santo, alecrim, camomila, hortelã, anador, penicilina e cibalena. “As plantas medicinais fazem parte do cotidiano dos camponeses, que utilizam mais de 60 espécies cultivadas em canteiros residenciais” (SILVA, 2011, p.149).

Figura 9: Quintal.



Figura: 10 Hortaliças no Canteiro .



Figura 11: Galinhas no quintal.



Fonte: Iraci Carvalho Uchôa, maio de 2016.

Significa dizer que mediante aos cultivos de suas diversas culturas permeados em seu território, o camponês produz a sua existência. E utiliza a terra, as águas e as florestas como condutoras no processo de produzir e reproduzir os usos múltiplos dos recursos naturais. O potencial da agricultura familiar, para Fernandes e Molina (2004, p. 42) “está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais”, contudo a visão que ainda prevalece na sociedade é a que considera o campo lugar do atraso, do inferior, e do arcaico.

O que na verdade é uma falsa imagem, pois coloca a cidade como o único espaço natural de desenvolvimento, desvalorizando os processos produtivos dos que residem no

campo. O território camponês de Nogueira é caracterizado pelo plantio da mandioca, da macaxeira, da banana, do abacaxi, do cará, do açaí, do milho e da melancia, tais produtos formam a base alimentar dos sujeitos que ali residem.

A comunidade é atendida pelo Programa Luz Para Todos, o que significa um avanço na melhor qualidade de vida dos que residem no campo e produzem sua existência, facilita a conservação dos alimentos, meios de comunicação e entretenimentos, dona Maria Antônia 67 anos, agricultora da comunidade destaca que: “hoje aqui na comunidade, nós temos a opção de congelar os peixes, fazemos dindinho, e as crianças adoram, eu não perco a novela que passa todo dia, depois do almoço, estico o meu tupé, e só levanto depois que acaba aí vou para o roçado” (CADERNO DE CAMPO, 2016).

Embora a comunidade seja beneficiada com o Programa Luz Para Todo o que a torna particular é o saneamento básico, como serviços de coleta de lixo e água tratada, visto que os resíduos produzidos pelos moradores são queimados e a água que jorra da torneira a beira do girau, não é tratada. O girau é na verdade a área de serviço doméstico do camponês de Nogueira. É ali, que os peixes são tratados, se armazenam água, ocorrem às higienizações dos utensílios, é o local do majestoso fogão a lenha, traços dos povos tradicionais que residiram na antiga Parauari.

Retomando a caracterização de Nogueira, destaca-se que a Associação Comunitária é formada pelo Presidente, Vice- Presidente, Secretário e Tesoureiro, coletivamente travam constante reivindicação para a melhoria da qualidade de vida dos que nela residem, uma das reivindicações se relaciona às políticas públicas, como por exemplo, escoamento das produções que é inexistente, fazem isto, por meio de reuniões, de acordo com a demanda apresentada.

O que a associação dos moradores reivindica também, é a valorização da identidade dos artigos que são destinados à comercialização, visto que, além de produzir para o consumo, produzem para a comercialização que abarca os camponeses adjacentes que lutam pelo registro dos produtos produzidos na comunidade, e, em articulação com as demais, cuja produtividade é oriunda da agricultura familiar camponesa e em parceria com o município, buscam identificar os produtos, como por exemplo, a farinha que a partir do registro o consumidor saiba o local, a data e o nome do produtor que a produziu.

Para Caldart (2012, p. 10), “a participação em uma organização coletiva cria traços fundamentais no perfil do ser humano que precisamos formar na atualidade: lutadores e construtores”. Significa dizer que embora as políticas públicas para Nogueira sejam insuficientes, à medida que se organizam em prol de reivindicar melhores condições de vida

no campo, bem como a valorização das culturas locais constroem na comunidade a luta coletiva.

Ocorre que o indivíduo percebe que a forma como são comercializados seus produtos, bem como, ausência de registro, acabam por desvalorizar sua cultura, ao reconhecer a negação, ocorre um movimento que os possibilita se reconhecer como sujeitos de direitos, e decorrentes das lutas, surgem políticas públicas ancoradas à realidade do trabalho camponês, que, por exemplo, contrapõem-se a figura do atravessador, já que esse é um dos autores coadjuvantes do Modo de Produção Capitalista presente no campo.

Na comunidade, a família Araújo é considerada mais antiga, essa juntamente com a família dos Monteiro e Duarte constituem o núcleo dos trabalhadores e consubstancialmente a vida no campo, ali, se conheceram e estreitaram laços que culminaram em parentesco que passaram de geração a geração, os vínculos refletem nos modos de organizações. É típico o casamento entre primos, esses residem no mesmo teto que os pais e assim constituem as bases familiares, o que torna relevante no processo de produção de suas existências, isto porque, conseguem transformar uma quantidade maior de “bens *in natura*, em produtos, resultados da ação coletiva coordenada da unidade familiar, o que acaba contribuindo, de maneira significativa, para a **subsistência** da unidade familiar” (WITKOSKI, 2007, p. 164). (**Grifo meu**).

Não se pode delimitar uma idade, pois cada um dos sujeitos sociais tem a responsabilidade singular no processo produtivo, contudo destaca que esse sujeito se reconhece como indígena negro ou pardo é trabalhador camponês, ele é católico ou protestante, para a educação escolar, uns são analfabetos, outros alfabetizados, uns concluíram o ensino fundamental, outros o ensino médio, mas todos possuem pós-doutorado no que concerne aos conhecimentos e saberes que foram passados de geração a geração, e mesmo com o advento da tecnologia, que sim, chega ao campo, se consideram trabalhadores camponeses, no qual os caracteriza como sujeitos que em um processo histórico construíram laços permanentes com a natureza.

3.2 O TRABALHO DA AGRICULTURA FAMILIAR E SUA ORGANIZAÇÃO NO CAMPO DA COMUNIDADE

No capítulo anterior, destacou-se que o campo de Alvarães é cenário de múltiplas culturas, esse se insere em uma totalidade que abarca comunidades camponesas, com as suas particularidades que se relacionam com os costumes de atividades no campo, tais como, a pesca e agricultura que para se materializarem, dependem da dialética da natureza.

Para os agricultores e agricultoras da comunidade:

[...] aqui, a gente tem tempo pra fazer tudo, não dá pra perder a época de nada, se quiser comer milho maduro, ele tem que ser plantado no início da vazante. O dia a dia daqui é assim: ora colocamos a malhadeira, ora brocamos o roçado e plantamos. (Benedito da Silva, 26 anos). (Grifo meu).

[...] a nossa rotina todos os dias é levantar cedo, tomar um gole de café, preparar uma comida pra forrar o estômago e ir trabalhar, enquanto a mandioca tá de molho eu vou pescar, e assim a gente vive. (Francisco Manoel, 43 anos). (Grifo meu).

[...] aqui nós temos tudo, tem a farinha, tem o pescado, tem o açai, tem muita coisa boa, basta ter coragem pra não perder o tempo de plantar. Tem até o desinfetante feito de limão pra deixar a casa um brinco. Aqui nós acordamos cedo, porque cedo as coisas têm que acontecer. (Rosa Maria, 49 anos) (Grifo meu).

[...] a nossa rotina de trabalho é com o plantio da mandioca, mas embaixo da roça dar pra plantar pimenta de cheiro, a pesca é mais pra gente comer mesmo (Pedro Raimundo, 52 anos). (Grifo meu).

[...] A gente planta pra viver e pesca pra comer, o peixe é nosso pão e desde que eu me entendo por gente trabalhamos assim. (Maria Aparecida, 58). (Grifo meu).

Significa dizer que o trabalho no campo relaciona-se a existência do sujeito, cujo calendário de atividades está estreitamente vinculado aos períodos de subida e descida dos rios, a agricultura e o extrativismo formam o conjunto de saberes no qual o camponês constrói e reconstrói seus conhecimentos, Witkoski (2007, p.128), “afirma que o homem, sem dúvida, constitui uma forma de vida, no âmago da natureza; o autor continua e afirma que, para Marx e Engels, a categoria que funda a relação entre o homem e a natureza e os homens entre si, é o trabalho”.

A adaptação do camponês aos ciclos das águas, das terras e das florestas implica na construção de um calendário de trabalho singular, cuja dinâmica ocorre respeitando o período das reproduções das espécies encontradas, bem como as estações do ano que em Nogueira relacionam-se aos períodos das cheias e vazantes, do sol quente e do tempo chuvoso. Tais ciclos estão estreitamente articulados aos cotidianos dos trabalhadores uma vez que no processo de desenvolvimento dos modos produtivos no campo, desde a infância, o camponês vai adequando-se ao percurso da natureza do qual retira dela, o essencial para a sua vivência.

Sobre o período de plantar e colher:

[...] aqui tem o tempo da escassez e da fartura, quando vem a cheia os peixes que estão presos nos lagos vão embora, mas a gente se prepara pra esse período, por isso criamos galinhas, patos e porcos [...] (Benedito da Silva, 26 anos).

Quando a água sobe, a gente perde muito produtos, mas aqui na comunidade tem a parte de terra firme e a gente planta muita coisa lá também, a gente planta na terra firme e na várzea, aqui sempre tem alimentos, porque plantamos de acordo com os períodos, às vezes quando a gente não planta a melancia o compadre planta e aí a gente troca um produto pelo autor [...] (Francisco Manoel, 43 anos).

A organização do trabalho no campo está articulada com o movimento que provém da natureza. Quando finda o trabalho na várzea é o momento de arregaçar as mangas e iniciar as atividades na terra firme, é válido salientar que as atividades produtivas das terras de várzeas e das terras firmes, se articulam e se completam além do mais servem de suporte para a elaboração do calendário de trabalho.

Figura 12: Calendário Produtivo de Nogueira.

Nota: Elaborado pela pesquisadora (2017).

A organização do calendário dos trabalhadores camponeses segue a influência dos modos e costumes que passaram de geração a geração, pois mediante aos conhecimentos adquiridos o mesmo foi articulado e pensado seguindo “as orientações dos instrumentos que a natureza lhes oferece, a orientação da natureza no que concerne aos períodos de plantar, cultivar e colher serve como indicativos para as atividades produtivas” (PEREIRA, SILVA, WITKOSKI, CRUZ, FRAXE, 2009, p.215).

As atividades na terra firme se intensificam no período da enchente no campo, as dinâmicas do cultivo e da colheita perduram o ano todo, de janeiro a janeiro. Quando a produção da lavoura temporária finda, iniciam as produções da lavoura permanente. As águas disponibilizam no decorrer do ano, os meios de vivência no campo, das florestas o homem retira o essencial e das terras brotam as mais diversificadas frutas, que juntamente com a pesca formam a base da alimentação daqueles que ali vivem.

Para os trabalhadores Pedro Raimundo, 52 anos e Francisco Manoel, 43 anos, moradores da comunidade:

[...]o que dá pra plantar na várzea a gente planta, já teve ano aqui, que nós perdemos todas as nossas roças, é muito triste, ver o trabalho perdido, assim que vai secando a gente planta o milho, a melancia, o jerimum, que são plantações que dão rápido. Já na terra firme, a gente planta mais os frutos que vão demorar pra dar frutos, como a laranja e o coco. Na terra firme os frutos demoram mais, já na várzea não, as frutas dão rápido, é uma terra que dá produtos vistosos, mas nos últimos tempos tem alagado muito na várzea e dificulta o plantio e hoje, é feito mais para o consumo, antigamente,

nós fazíamos pra venda, era trabalhado bastante pra venda, hoje não é mais tanto, porque quando a alagação é grande quase não dá tempo pra amadurar e perde muita coisa, mas a gente ainda consegue vender um pouco, porque senão, vai ter que comprar [...]. (Pedro Raimundo, 52 anos). (Grifo meu).

*[...] a plantação na terra da várzea é muito boa, fica próximo ao barranco, cedo vamos ter o que colher, eu planto de tudo um pouco, mas tem que ficar muito esperto porque tem muitas gentes malfeitoras que passam pra roubar. Tem que vigiar a plantação, do contrário os malfeitores atacam, além da água invadi, quando a alagação vem, de um dia para o outro a roça tá dentro d'água. Hoje em dia a gente está indo pra terra firme plantar lá, demora mais pra dar frutos, mas pelo menos a gente não corre o risco de perder a mandioca. A minha família sai pra iniciar o plantio a partir do mês de julho, quando é em dezembro, já se prepara pra colher, a mandioca tem que colher bem rápido e às vezes a gente faz **ajuri** que é pra ninguém perder o que plantou. (Francisco Manoel, 43) (Grifo meu).*

Observa-se que a várzea é um dos principais lócus de trabalho do camponês e consubstancialmente o local em que os processos produtivos são realizados. No decorrer da vazante as diversas culturas são semeadas, essas utilizam a fertilização natural do solo, cujo resultado, são frutos “vistosos”, ou seja, de boa qualidade. Percebe-se que os frutos gerados em terras banhadas pelos rios possuem uma frutificação diferenciada, pois o solo é mais rico devido aos rios Solimões e Tefé.

Ocorre que o Rio Solimões, local em que se situa o território de Alvarães e que agrega a comunidade de Nogueira, carrega em suas águas apreciáveis quantidades de sedimentos, “no fluxo da enchente/cheia e, quando voltam ao seu leito natural, deixam detritos minerais e orgânicos depositados sobre a planície em inundação, dando-lhe grande fertilidade e valor para a produção intensiva de alimentos” (WITKOSKI, 2007, p. 112).

Na dialética da subida e descida das águas ocorre o movimento constante dos modos e costumes camponeses, esses, têm a sua vida traçada pelos ciclos da natureza que se apresentam com as suas mediações e contradições, é uma dança, e com o ritmo das águas, o trabalhador liga-se com as diversificadas terras de trabalho, onde fixa residência e ali constrói a sua existência.

Há um movimento no que se refere aos períodos da natureza. O território, local de existência dos sujeitos, está permeado de contradições pelos modos como desenvolvem seus processos produtivos, de modo que, ora a terra de várzea produz frutas “vistosas”, e leva o

camponês a indicar a sua preferência por ela, ora se vê diante das alagações que por circunstâncias naturais migram seus processos produtivos para a terra firme e nessa dinâmica constroem com o compasso das águas seu trabalho, seus gestos e formas de vida.

É válido destacar que o sujeito camponês não abandona a terra de várzea em virtude da terra firme, na verdade, existem dois cenários que formam o território de trabalho no campo. Ocorre que a várzea localiza-se às margens dos rios e possibilita também, o camponês a plantar, a cultivar e a colher às vezes no próprio quintal, o roçado, para muitos se configura a extensão da sua casa, o oposto da terra firme, que o trabalhador utiliza no deslocamento cerca de uma hora ou mais para produzir sua existência, não obstante, tais fatores implicam no fortalecimento da agricultura em terra firme.

3.3.1 A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO E SEU PRINCÍPIO EDUCATIVO

A organização do trabalho no campo de Nogueira é articulada de acordo com a diversidade da natureza. A partir dos cultivos de múltiplas culturas como é caso da melancia, do milho e da mandioca, o sujeito produz sua existência. Tais produtos ocupam lugares relevantes nos processos produtivos, contudo a pretensão é evidenciar como se materializa o trabalho com destaque para o plantio da mandioca.

O camponês tem a ação coletiva da família como motores propulsores do trabalho no campo, esses, vinculam-se aos recursos naturais que a terra, as florestas e as águas disponibilizam, pois o território caracteriza-se como o local da produção de sua existência, este, contempla três habitats essenciais: terra, floresta e água. Em cada um desses habitats existem diversos ecossistemas que “[...] as populações tradicionais se inserem não como dominadoras desse cenário natural, mas como parte integrante consciente dos próprios ecossistemas e usufruem destes apenas para satisfazer suas necessidades” (LIRA, COSTA, FRAXE e WITKOSKI, 2014, p. 75).

Os processos que materializam o trabalho no campo da comunidade perpassam por ciclos que não se condicionam em únicos, mas se articulam de acordo com as respectivas culturas a serem cultivadas. Por exemplo, o processo da plantação da mandioca que vai da preparação da terra à produção da farinha, uma vez que:

*O primeiro passo é a gente procurar um bom local descansado e por a roça, aí vem à derrubada da capoeira que às vezes já tá grande. Esse **trabalho** é todo braçal. Aí a gente derruba toda área que vai ser plantada. E depois de derrubada a gente encoivara,*

encoivara é tacar fogo. Depois que acaba de queimar, os paus menores a gente empurra, os maiores ficam lá mesmo, porque são muito grande e pesado. A limpeza e a coivara, é que temos de fazer primeiro, depois disso, a gente passa pra plantar a maniva [...] (Francisco Manoel, 43 anos). (Grifo meu).

Significa dizer que o camponês enquanto sujeito historicamente construído articula suas ações no respeito mútuo com os homens e com a natureza, cuja relevância é a preservação do seu território, já que retira do ambiente o essencial para a sua vivência no Modo de Produção Capitalista.

O processo de deixar a terra descansar é um fator natural do trabalho camponês, e tem por objetivo reverenciá-la uma vez que a mesma é fundamental para a vivência do trabalhador. Para Witkosky (2007, p.114), “quando ocorre o cansaço das terras, em face do seu uso mais intenso, em lugares que não sofrem inundações todos os anos, o camponês tem como costume deixar a terra em descanso – fazer o pousio”. Denota que a “capoeira”, é na verdade o local onde a terra está passando pela etapa do repouso, para que nos períodos posteriores, seja propícia as diversificadas formas de cultivo e uso da terra como meio de existência das populações camponesas das comunidades.

As tecnologias utilizadas no processo da construção do roçado são instrumentos como: “o machado, o terçado, o facão” (FRAXE, 2011, p. 151). Witkoski (2010), afirma que a fabricação de parte dos instrumentos de trabalho, como os cabos de machado, ou remos de canoa, usam-se a paracuúba (*Lecointea amazônica*), árvore típica da região amazônica que formam o conjunto dos recursos naturais disponíveis para a vida do camponês, tais fatores são elementos estruturais do campo que se contrapõem à lógica do Agronegócio.

Neste sentido, para Fernandes e Molina (2004) os agricultores familiares são percebidos como portadores de outra concepção de agricultura, diferente e alternativa à agricultura tradicional, diferente e alternativa à agricultura latifundiária e patronal dominante no país.

Os instrumentos de trabalhos, embora rudimentares, são na verdade herança dos povos tradicionais que ali estiveram e que por uma lógica da cultura dominante foram usurpados, tiveram seus nomes esquecidos, mas são lembrados pelos costumes e saberes que atravessaram gerações. “As populações [...] utilizam técnicas baseadas nos recursos naturais, [...] ocorre entre elas uma constante transmissão de conhecimentos através das gerações como forma de perpetuar a identidade do grupo” (FRAXE, 2011, p. 94).

O Campo da ajuda mútua é território dos trabalhadores do campo:

*[...] a gente não trabalha sozinho não, na minha família, contando comigo, tem três homens e pra armar uma roça grande é pouca gente, aí nós se junta com os vizinhos, ele ajuda a montar o nosso roçado e depois a gente ajuda eles a montarem o deles. Acordamos cedo, bem cedinho mesmo, tem uns que vão pescar que é pra gente comer, e os outros vão para o roçado, **quando não tem aula, todo mundo vai trabalhar**. Lá no roçado a gente fica até as 11 horas, aí volta pra casa pra almoçar, quando é umas 14h30min, horário que sol já está baixando, voltamos para o roçado. Francisco Manoel, 43 anos. (Grifo meu).*

Para Oliveira (2007), o trabalho coletivo é utilizado para suprir em determinados momentos, a força de trabalho familiar, entre essas práticas está o mutirão ou a troca pura e simples de dias de trabalho entre eles; na verdade esses processos aparecem em função dos camponeses não disporem de rendimentos monetários necessários para pagar trabalhadores assalariados, em Nogueira, esta prática é conhecida como ajuri que em articulação com o trabalho coletivo da família, é utilizada para agilizar o trabalho da agricultura família camponesa. De acordo com Noda et al (1997, p. 270), “as relações de ajuda mútua, denominadas regionalmente de mutirão, ajuri ou puxirum, apresentam-se como sendo o produto das necessidades econômicas dos camponeses amazônicos”.

Tais atividades são ações que ocorrem no campo e pelos sujeitos, através de sentimentos profundos de pertença a um determinado grupo familiar, ou até mesmo a uma definida classe social, visto que tais atividades ocorrem no espaço onde há resquícios das heranças culturais, e que mesmo estando no Modo de Produção Capitalista, se intensifica e se consolidada na comunidade de Nogueira.

O ajuri, na comunidade é realizado em conformidade com as organizações de trabalho, por exemplo, tem comunidade que recebe uma cota de 1400 pirarucus – a comunidade que se situa em área de Reserva, recebe uma determinada quantidade de pescado, que é dividido entre os trabalhadores que efetivamente participaram do trabalho desenvolvido na área de preservação – o ajuri, como nós chamamos aqui, ajuda inclusive essas famílias que antes não conseguiam tirar toda a sua cota. (CADERNO DE CAMPO, 2016).

O que na verdade indica que a prática do ajuri é conhecida e utilizada pelos camponeses daquele território como um recurso relevante do processo de construção e socialização das suas existências. “A principal característica é conhecimento dos processos de trabalho nos subsistemas agrícolas e no extrativismo vegetal e animal, essas relações são

tradicionais e caracterizam uma situação no qual há pouca circulação da moeda” (WITKOSKY, 2007, p.173).

[...] Quando a roça começa a ficar madura, eu falo logo com o vizinho. A gente acerta tudo, não tem muita enrolação, ele me ajuda e eu o ajudo. Quando termina o serviço, cada um vai pra sua casa, e aí, ele já sabe que quando for colher o dele, eu iriei ajudar. É aquela animação, às vezes a gente faz o almoço e todo mundo come na casa de farinha, é bodó assado, é banana assada, é cozido de tambaqui [...]. Quando a gente colhe a mandioca, leva tudo pra casa de farinha, lá as mulheres raspam a mandioca, as crianças também ajudam a raspar, ajudam também a carregar água, a jogar as cascas para os porcos. Da mandioca a gente faz a farinha ovinha, a farinha branca, sai a goma, a tapioca a farinha de tapioca o beiju [...] (Francisco Manoel, 43 anos).

A mandioca é uma das principais culturas cultivadas na comunidade já que é possível cultivá-la nas terras de várzeas e nas terras firmes. Dentre outros, são seus derivados: A farinha ova, a farinha branca, o beiju, a tapioca, a farinha de tapioca, o pé de moleque e o tucupi. A mandioca pode ser servida, cozida ou assada. É parte integrante de cadeia alimentar dos animais, já que a crueira é jogada para os porcos.

Percebe-se que o campo da comunidade é um espaço de construção de saberes e de fortalecimento das diversificadas culturas. A produção da agricultura é de relevância para a comunidade, pois além de ser um dos principais meios produtivos, beneficia o fortalecimento das relações sociais entre os comunitários construídos socialmente, “o trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivo, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é necessário como meio de educação” (PISTRAK, 2011, p. 39).

A divisão social do trabalho inclui na comunidade o trabalho da criança, visto que é construído socialmente nas relações com os outros indivíduos e principalmente na base familiar. Em Nogueira, cedo a criança é incluída no processo de trabalho, e atividades como raspar a macaxeira, peneirar a massa para fazer a farinha, carregar água para o consumo dos animais, são perceptíveis, ali, coletivamente constroem conhecimentos que são passados de geração a geração.

A divisão social do trabalho no campo revela a força de trabalho do homem, da mulher e da criança, os camponeses se organizam e se articulam mutuamente. Sobre a ótica de muitos, qualquer trabalho infantil é considerado ilegal, contudo, “é impossível renunciar todo

e qualquer tipo de trabalho doméstico, porque ele permite adquirir uma série de bons hábitos, que introduzem a civilização no seio da família” (PISTRAK, 2011, p. 25).

O trabalho socialmente construído permite aos camponeses da comunidade articulações distintas com os processos produtivos locais, uma vez que nesse movimento, as relações sociais se entrelaçam e se articulam, e constroem os saberes, os gestos e as diversas formas de labor existente que vão se materializando no trabalho do campo de Nogueira. O trabalhador Pedro Raimundo, 52 anos e a trabalhadora Elane Maria da Silva 30 anos sinalizam que:

As crianças que tão estudando, quando saem da escola no final da manhã, vão com a gente pra roça, porque tem que começar a trabalhar cedo, eu, cedo tive que ajudar a minha mãe que ficou viúva bem nova, eu tinha nove anos de idade, mas de tudo eu sabia fazer, porque meu pai ensinava, e assim, eu faço com meus filhos, quero que eles estudem, porque eu nunca tive a oportunidade de estudar, mas quero também que eles trabalhem. (Pedro Raimundo, 52 anos).

[...] Eu olho pra frente de casa e vejo um rio lindo que meus filhos pulam nele todos os dias. É nossa liberdade. As crianças são livres, quando não estão na escola, estão com a gente na roça. Elas ajudam, e fazem às atividades, isso é importante, pois cedo aprendem a ter responsabilidade. Aguam as plantinhas do quintal e já sabem, quando é verão forte, se não aguar elas morrem. Ajudam também no plantio da roça, a gente vai à frente cavando o buraco e elas vão atrás enfiando a maniva. (Elane Maria da Silva, 30 anos).

O que na verdade indica a materialidade do trabalho educativo, já que há articulação entre o trabalho e os saberes que são socialmente construídos. Ou seja, as responsabilidades que são atribuídas às crianças, como por exemplo, a irrigação dos cultivos tradicionais, permite a identificação da água como nutriente fundamental para o mantimento da vida das plantas, e deste modo, “o trabalho socialmente útil determina as relações sociais dos seres-humanos” (PISTRAK, 2011, p.39).

Destaca-se em Pistrak (2011, p.25), “que todas as tarefas domésticas úteis que podem ser feitas pelas crianças, sejam organizadas do ponto de vista de sua utilidade e necessidade social”. Constitui que o trabalho deve ser socialmente construído e necessário aos camponeses, e, na comunidade, a materialização do trabalho educativo parte do pressuposto da organização coletiva da família, já que ao sair para realizar os afazeres que lhes permitem a

existência, cada componente familiar exerce a responsabilidade sobre uma determinada função.

Há uma relação de ajuda mútua, que se articulam e se completam, “na plantação de milho, enquanto o meu filho do meio fica embalando o mais novo na rede, que trago para o roçado, eu vou abrindo a cova e o mais velho vai plantando” (CADERNO DE CAMPO, 2016). “Existem, trabalhos que não exigem conhecimentos especiais, são caracterizados como, limpeza e conservação de jardins, e plantação de árvore” (PISTRAK, 2011, p. 27).

Exatamente sobre o trabalho na agricultura, Pistrak (2011), afirma que esse trabalho não é estreitamente profissional, mas ligada à vida e à atividade humana em condições puramente naturais. Significa que as técnicas e instrumentos utilizados para a manipulação do solo, os modos como os processos produtivos são organizados, caracterizam-se atividades vinculadas à agricultura familiar camponesa.

Nas palavras do trabalhador Francisco Manoel:

Quando a gente colhe a mandioca, leva tudo pra casa de farinha, lá as mulheres raspam a mandioca, as crianças também ajudam a raspar, ajudam também a carregar água, a jogar as cascas para os porcos. (Francisco Manoel, 43 anos).

É importante destacar que há relevância no esclarecimento de que este trabalho precisa ser orientado à criança para que elas participem no trabalho social de forma ativa, de forma consciente e socialmente explicada, de modo que nascerá um conjunto de impulsos interiores de emoções que influenciarão o estudo passivo, das coisas bonitas, para levar às práticas convicções pessoais cheias de energias, de entusiasmos e impetuosidades revolucionárias. (PISTRAK, 2011).

A orientação a ser direcionada está embutida de intencionalidades e possui estreita ligação ao projeto da classe trabalhadora que segundo Caldart (2000), é histórico e tem a ver com as diversas realidades particulares que por sua vez guardam relação com a realidade geral da escola.

Contudo, a relação geral da escola diz respeito ao projeto educativo com formato de reprodução do capital e do ser humano que sustenta a sua lógica, há um movimento de correlação de força entre a meta do município para as escolas de classes multisseriadas e a realidade do sujeito que residem às margens do campo da comunidade, e neste movimento há uma contradição, uma vez que em 2016, Alvarães aderiu ao Programa Escola da Terra, no

qual o agricultor e professor de classe multisseriadas, Rafael Duarte, por ser professor da comunidade, participou.

Evidencia-se um trecho extenso, por entender que nele o professor de classes multisseriadas, Rafael Duarte de 33 anos, sintetiza a sua trajetória, enquanto agricultor e professor da classe trabalhadora do campo:

*[...] A formação do Programa me fez olhar para a comunidade com olhar diferente. O primeiro foi perceber o quanto nós temos de **riqueza histórica**, mas infelizmente essa riqueza **não é estudada na escola** [...]. Todos dizem que o trabalho aqui é penoso, mas **penoso mesmo pra mim é trabalhar doze horas trancado numa fábrica, sem ver a luz do sol**. Eu já fui pra capital, e não gostei, quando cheguei lá, fui pegar o ônibus, quase morri de vomitar, e as pessoas diziam que eu estava com frescura, arrumei um trabalho na fábrica do Distrito, passei seis meses, mas não aguentei e **voltei pra cá**. [...] Aqui eu sou contratado como professor, mas quando o contrato não é renovado, **o que me sustenta é a roça** [...]. A primeira atividade que eu fiz com os alunos no Tempo Comunidade, os **comunitários tiveram muita resistência**, pois eles falavam que o lugar de estudos é na escola entre quatro paredes [...]. Fiz um plano de aula e levei as crianças para o plantio de macaxeira [...]. Em geografia havia planejado trabalhar o relevo da várzea, em ciências, a vidas das plantas e em Educação Física, fizemos uma atividade física de caminhada, da escola até o roçado e isto já foi uma boa atividade. As formações do Programa foram poucas, mas me ajudaram a entender melhor como ser um professor de classe multisseriadas, ano que vem eu não sei se meu contrato será renovado, mas eu já sei que para ser professor da comunidade a primeira coisa que a gente deve fazer, **é valorizar o que cada um tem**. Se eu realmente sair, eu sei que o professor que assumir a escola vai ter um projeto pedagógico, que construído [...] coletivamente, em acordo com a realidade nossa (PESQUISA DE CAMPO, 2016). (Grifo meu).*

A sinalização evidencia a intencionalidade da formação da Educação do/no campo na comunidade de Nogueira, mediada pelas formações do Programa Escola da Terra enquanto ação que compreende a educação como um direito e reconhece a enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação. (BRASIL, 2013).

Neste sentido, compreender o processo histórico como pressuposto do projeto de classe é para Caldart (2000), necessário ao tipo de sociedade que se quer construir, e fazer isso requer uma análise a partir do Modo de Produção Capitalista, sendo que ocorre um movimento que se estabelece entre o universal e singular, pois para autora, as práticas de transformação ocorrem em cada assentamento, fato, que no contexto amazônico, acontece em

cada calha dos rios e igarapés que banham as comunidades camponesas dos que retiram das terras, das florestas e das águas o necessário para sua existência.

Tal projeto tem a ver com a matriz pedagógica do trabalho já que a Educação do Campo nasce colada aos processos produtivos do campo, significa dizer que a valorização do trabalho que forma e produz o ser humano não pode se tornar obsoleto uma vez que possibilita a dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Para Caldart (2000), o trabalho produz cultura, produz também a classe trabalhadora que se organiza e luta pela superação das condições de alienação que historicamente os caracterizaram como sujeitos excluídos a todo e qualquer formas de direitos.

É importante destacar que o projeto da Educação do Campo, implica a relação teoria e prática tanto que para o agricultor e professor Rafael Duarte, foi possível identificar as riquezas históricas, econômicas e sociais da comunidade por meio da pesquisa realizada no período do Tempo Comunidade do Programa Escola da Terra. Pistrak (2011, p.83) afirma que este trabalho pode ser dividido em três partes: a) um plano de trabalho previamente formulado, b) a execução do trabalho com participação das crianças, e, c) um balanço do trabalho realizado, para o autor, a organização científica do trabalho não está ainda difundido, e a intencionalidade do projeto educacional dominante contribui para que não seja.

O campo da pesquisa que se desdobrou na dissertação escrita é o campo da agricultura familiar camponesa, do camponês amazônico representado pela singularidade da comunidade de Nogueira. É o sinônimo da coletividade que se materializa na elaboração do Projeto Político Pedagógico construído coletivamente pelos camponeses, contrapondo-se a lógica do Modo de Produção Capitalista no qual segundo Saviani (2014), a educação funciona como guarda-chuva de cima para baixo, ou seja, das instituições que pouco, conhecem e reconhecem o valor dos diferentes modos e costumes de trabalho no campo.

Neste sentido, segundo o Projeto Político Pedagógico (2016) a Escola Nossa Senhora do Rosário atende estudantes de baixa renda e natural da comunidade de Nogueira, seus pais são agricultores, pescadores e extrativistas, com grau acadêmico diversificado, segundo Brasil (2016), 15% são analfabetos, 55% não concluíram o Ensino Fundamental, 18% concluíram o Ensino Médio, 8% fazem o Ensino Superior e 4% concluiu o Ensino Superior.

São esses sujeitos que coletivamente construíram o Projeto Pedagógico da escola. As categorias: Trabalho, Luta, e Educação do Campo são matrizes desse processo. Para Pistrak (2011), o trabalho enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta e socialmente útil que na Educação do Campo está relacionado com os processos produtivos da agricultura familiar camponesa, defendemos o trabalho como

base principal do projeto educativo da escola, e que sejam vinculados nele, os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura por ele produzida, participando das lutas de superação da forma histórica que o trabalho assume na sociedade capitalista (CALDART, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Trabalho é considerado a categoria fundante da existência do ser social, a sua análise nesta pesquisa se fez a partir do Materialismo Histórico Dialético, que estuda os meios de produções e os processos produtivos que caracterizam a vida na sociedade do Modo de Produção Capitalista.

Sendo ele, a categoria central, a Agricultura Familiar Camponesa, os Movimentos Sociais e a Educação do Campo são subcategorias, pois se constituíram mediante o trabalho. Logo, a categoria principal bem como o conjunto das subcategorias foram analisadas em conformidade com as três Leis da Dialética, Unidade e Luta do Contrários, Quantidade e Qualidade e Negação da Negação.

A didática de organização da pesquisa, que resultou na construção da dissertação, ocorreu por intermédio da formulação do seguinte questionamento: como se relacionam o Trabalho e a Educação do Campo no contexto Amazônico do Médio Rio Solimões?

Tal indagação foi relevante, pois se construiu os pilares teóricos e metodológicos que permitiram responder, os objetivos propostos que direcionaram o desdobramento do objeto pesquisado.

Neste pressuposto, o trabalho enquanto categoria fundante, possibilitou a transformação do macaco em homem, por meio dele, o homem constrói e reconstrói as relações sociais que são contraditórias, pois determinam a materialização do Modo de Produção Capitalista.

Ao retratar a categoria central, ressalta-se que nas comunidades primitivas, caracterizadas pelos modos e costumes de vidas, baseados nas coletas de frutos e caças de animais, o trabalho se consistia como forma de conhecimentos e socializações dos saberes, que passaram de geração a geração. No entanto, à medida que as sociedades se desenvolveram, o trabalho se metamorfoseou cujo principal fim é a exploração do trabalhador, que sobre o comando de outro homem, perde o controle do que produz.

O Brasil é considerado um país com princípios agrários, cuja origem data da invasão portuguesa, no qual o objetivo era exploração das riquezas naturais, para servir como sustentação de gêneros de interesse do mercado internacional. A consolidação da propriedade privada e o desenvolvimento do latifúndio iniciam com o legado das Capitânicas Hereditárias e posteriormente se materializa com a Lei de Terras.

Significa que historicamente a classe dominante concentra as terras sobre sua tutela e a faz propriedade privada, sendo que o objetivo é distanciar o trabalhador de sua aquisição. Na verdade, não interessa a classe dominante que o trabalhador construa um projeto de vida, logo, não há interesse político em realizar a reforma agrária, e muito menos uma educação que esteja de acordo com a realidade do trabalho camponês, realizá-las é modificar a estrutura do Modo de Produção Capitalista.

O projeto de educação dos que residem no campo foi estruturado e ampliado de modo a favorecer o desenvolvimento econômico do país, se tratava, de uma educação dualista que para o filho do rico, era concedido o direito a continuidade dos estudos, já para o filho do pobre, era reservado o básico profissional.

Em 1920, surge o Movimento Ruralismo Pedagógico que sobre a ótica das oligarquias, e em conformidade com o desenvolvimento do Modo de Produção, controlam os trabalhadores que têm seus direitos negados, ocorre a precariedade das políticas que são destinadas a eles, como por exemplo, a educação que historicamente no campo, foi estabelecida como forma de ampliar o projeto educacional dominante, e conter o Êxodo Rural para minimizar a perda de mão de obra “barata” que dispunham os latifundiários.

Este fato leva a crer, que as políticas prestadas ao camponês, não dialogam com a realidade do sujeito por interesse ideológico e político, justamente por estes, só interessarem a lógica do Capital, quando saem dos campos com destinos às cidades, e lá formam exércitos de reservas para mercado.

Não obstante, as organizações coletivas dos movimentos sociais iniciaram na década de 1940, contra a concentração fundiária e o trabalho escravo, momento no qual, todos os debates governamentais estavam vinculados às políticas externas norte-americanas, mas a classe dominante teria que conter os avanços das organizações camponesas, e a alternativa, era instituir políticas como forma de controlar e negar a luta dos conflitos sociais no campo, bem como, a afirmação de uma identidade camponesas, subalterna aos interesses dominantes.

Os Estados Unidos, um dos países de ponta das políticas do Grande Capital, interpretou tais manifestações como possibilidade de fazer germinar uma revolução comunista, imediatamente adotou posições extremistas contra quem pudesse derrubar a ordem capitalista vigente, de modo que no Brasil, a consequência resultou no Golpe Militar de 1964. Consequentemente, iniciaram verdadeiras cassadas aos líderes dos movimentos sociais, e o país passa a iniciar a corrida a favor do desenvolvimento econômico, no qual reflete até os dias atuais.

A entrada das empresas internacionais à região Amazônica, a expansão do Modo de Produção resultou na degradação dos recursos naturais, o que coloca em discursão o uso do termo “desenvolvimento sustentável” que evidencia seu uso de forma descontextualizada por não relacioná-lo sobre a ótica do Capital.

Os movimentos de resistências se acirraram e em 1984, se consolida o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e neste interim tem contribuído a favor da luta por uma educação pautada na realidade do trabalhador. Tal realidade tem a ver com os processos produtivos camponeses, com a cultura, com as singularidades de cada Assentamento, de cada Quilombo, de cada Comunidade e da cada Seringal e tantas outras formas mais, de ver o campo.

A Educação do Campo é uma política conquistada pelos trabalhadores dos movimentos sociais, logo, se movimenta dialeticamente entre a categoria trabalho, e as subcategorias, agricultura familiar e movimentos sociais. É importante destacar, que a Educação do Campo, se diferencia do Movimento Ruralismo Pedagógico, pois é estruturada a partir de um projeto realizado pelos trabalhadores.

Os desdobramentos de tais articulações, resultaram em conferências de níveis nacionais e estaduais onde se reafirmaram a existência do campo e a legitimação da luta por políticas públicas de educação básica, que posteriormente, a luta passou a ser, por políticas de educação do campo, por entender deveria contemplar da Educação Infantil ao Ensino Superior.

A partir da legalidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/9.394/96, é que os movimentos sociais camponeses, colocam no campo das reivindicações, os marcos regulatórios e as diretrizes da educação do campo, que ora avançam e ora retrocedem, há uma correlação de forças entre os trabalhadores e a classe dominante, que reflete nas conquistas das políticas públicas, uma vez que ao mesmo tempo, que as diretrizes asseguram o direito a educação escolar, ao estudante em suas comunidades, possibilita o processo de nucleação das escolas, contrapondo-se aos princípios da Educação do Campo.

A Educação do Campo se relaciona com o campo da Agricultura Familiar, e diverge do campo do Agronegócio, além de valorizar as diversas culturas que no decorrer do desenvolvimento histórico foram esquecidas e lembradas. O território de Caiçara que pela Emenda Constitucional nº12, passou a ser um município autônomo, e chamado de Alvarães, sofreu a interferência do usurpador português ao passar pelo genocídio das culturas tradicionais no qual existem apenas os povos das etnias Kambebas, Mayuruna, Miranha e Tikuna.

Há insuficiência de políticas públicas, causa dos camponeses migrarem para a cidade em busca de trabalho para si, e educação para os seus filhos, o que faz reduzir a população de jovens no campo do município. Há também, a interferência das políticas de desenvolvimento sustentável que sobre a ótica do Capital, comportam cerca de 35% do território de Alvarães.

As terras firmes e de várzeas são os lócus dos processos produtivos, logo o calendário de trabalho é organizado de acordo com as cheias e as secas. A agricultura familiar camponesa é atividade de maior predominância, e é desenvolvida por meio das lavouras permanentes e lavouras temporárias, a mandioca, a melancia, a banana exercem maior representatividade entre os produtos cultivados.

Ou seja, as organizações dos processos produtivos seguem a dialética da natureza, a várzea é palco principal das relações de trabalho, a adaptação do camponês aos ciclos das águas das terras e das florestas implica na construção de um calendário de trabalho, cuja dinâmica respeita o período das reproduções das espécies encontradas, bem como as estações do ano.

O transporte das lavouras é realizado nas chalanas ou canoas motorizada. Sendo que a grande maioria dos trabalhadores pagam os barcos de propriedade privada, para a realização do transporte, ou vendem para o atravessador. Das 72 comunidades, apenas 16 são atendidas pelo Serviço de Assistência Técnica Rural. Aproximadamente 66% da população alvaraense é atendida pelo Programa do Governo Federal Bolsa Família.

A perspectiva para a Educação do Campo no município é erradicar as escolas de classes multisseriadas, bem como a garantia do direito ao transporte escolar aos estudantes das escolas nucleadas. Existem, cinquenta e duas escolas municipais, sendo que três estão situadas na zona urbana, 49 nas zonas rurais, 36 são de classe multisseriadas, segundo os dados do Educa- Censo, nos últimos anos 11 escolas do campo foram paralisadas.

Tal perspectiva influencia no índice de pessoas não alfabetizadas que segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, cerca de 3% da população camponesa de Alvarães concluíram o Ensino Médio.

Logo, o trabalho como princípio educativo se constrói a partir do Trabalho Coletivo da Agricultura familiar, que produz as relações sociais da comunidade que é de relevância histórica, pois data do período da colonização da Amazônia. As tradições que passaram de geração a geração, possibilitaram ao camponês da comunidade, a cultivar o meio de sua existência, e desde a farinha para a comercialização às plantas medicinais para o consumo, os trabalhadores produzem.

A divisão do trabalho revela a força de trabalho do homem, da mulher e da criança, deste modo, os camponeses se organizam e se articulam mutuamente. Sobre a ótica de muitos, qualquer trabalho infantil é considerado ilegal, contudo, é impossível renunciar todos e quaisquer tipos de trabalho, porque ele permite adquirir uma série de bons hábitos, que introduzem a civilização no seio da família (PISTRAK 2001).

A consequência das formações do Programa Escola da Terra possibilitou ao professor da comunidade, perceber na Educação do Campo meios que o viabilizasse entender e valorizar a cultura e os processos produtivos locais, uma vez que a Educação do Campo, nasce colada ao trabalho e a luta coletiva. Significa dizer, que a valorização do trabalho, que forma e produz o ser humano não pode sair das mesas de debates, pois é mediante ao ele, que os camponeses asseguram a dignidade de suas famílias.

Em suma, as análises a respeito do Trabalho e a Educação do Campo, resultaram no entendimento que o trabalho, enquanto categoria fundante se evidencia nos processos produtivos dos camponeses da comunidade de Nogueira, pois há coletividade entre a força de trabalho, da criança, da mulher e do homem. Partindo do princípio da coletividade, a Educação do Campo embora não esteja materializada enquanto política na comunidade se constitui a partir do trabalho como princípio educativo.

Salienta-se que o Programa Escola da Terra, deixou o seu legado ao professor da comunidade, pois, mesmo tendo a consciência de que fazia parte do quadro de professores de processos seletivos, o qual não garante a sua permanência na escola, ele considera que as concepções sobre o trabalho no campo, bem como a valorização da cultura e da pesquisa, devem fazer parte da educação escolar dos camponeses, tal fato pode ser considerado um progresso na formação deste professor, mas não pode ser avaliado como um avanço na educação escolar dos estudantes, pois, a rotatividade de professores no campo, não assegura a continuidade do professor na comunidade de modo que ao findar o ano letivo de 2016, o mesmo foi transferido para trabalhar na cidade do município.

Analisar as categorias supracitadas, é compreender que o Modo de Produção Capitalista, interfere nas relações sociais do campo e que as tornam contraditórias. Logo, os referenciais que sustentam tais categorias evidenciam que a educação escolar do trabalhador nunca foi prioridade das políticas públicas, e não se espera que seja, uma vez que não há interesse da classe dominante que o pobre tenha o seu projeto de vida construído por ele.

Tal fato coloca a Educação do Campo, no campo das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, pois, é mediante a eles, que há sua materialização, que entre avanços e contradições valoriza o sujeito a partir dos seus modos de vida, desmistificando o campo

como lugar de atraso. O que na verdade, o atraso resulta de falta de interesse políticos dos governantes, ou seja, o retrocesso pelo qual o campo é submetido é mediante a intencionalidade que concentra os interesses nas mãos da classe dominante.

A pesquisa é contínua, os seus desdobramentos resultaram no surgimento de novas categorias a serem analisadas em estudos posteriores, tais como, repensar a discussão que existe sobre o “desenvolvimento sustentável” na Amazônia a partir da ótica do Capital, uma vez que o mesmo Estado que divulga políticas de preservação ambiental, é o mesmo que financia as multinacionais e internacionais a violentar à Amazônia.

Muitos utilizam o termo trabalho do “pequeno” agricultor, como sendo de “subsistência”, o campo da agricultura familiar trabalha e constrói as suas relações, que de fato, são contraditórias, pois estão no modo de produção capitalista, mas não se pode colocá-lo no campo diminutivo pois permite a existência e coexistência de um povo.

Os movimentos sociais reivindicam um projeto de educação que esteja de acordo com a realidade dos sujeitos do campo, significa dizer, que o estudante tem o direito a escolarização a partir do território onde vive, que no contexto amazônico é de acordo com a dialética da natureza, ou seja das subidas e descidas das águas, contudo, embora as diretrizes assegurem tal direito, abre espaço para processo de nucleação, que se consiste na retirada dos alunos das suas comunidades de origens, além das longas viagens realizadas em barcos ou canoas em condições precárias, fatores que contribuem com a evasão escolar no campo.

REFERENCIAS

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. MANÇANO, Fernandes Bernardo. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo nº 2, 1999.

BORGE, Anselmo. **O trabalho e o ócio**. Disponível em: <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/anselmo-borges/interior/amp/o-trabalho-e-o-ocio>. Acesso: jun. de 2017.

BORES, Fausto. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

BORGES, Heloísa da Silva. **Políticas da educação do campo: Diretrizes e Resoluções da Educação Básica na Escola do Campo**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2017.

BORGES, Heloísa da Silva. **Formação Continua de Professores (as) da Educação do Campo no Amazonas**. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo e Território Camponês In: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo nº 5, 2008.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRITO, Rosa Mendonça. **Elementos constitutivos dos processos de pesquisa e da construção do conhecimento**. In: caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento. Manaus: EDUA, 2016.

CALDART, Roseli Salete Caldart. KOLLING, Edgar Jorge. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo nº 4, 2002.

CALDART, Roseli Salete Caldart. MOLINA, Mônica Castagna. ARROYO, Miguel Gonzalez. **Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Coleção Por Uma Educação Básica do Campo nº 5, 2004.

CALDART, ROSELI SALETE. (Orgs.). **Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo** In: Por Uma Educação do Campo: contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº5).

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. **Agricultura Camponesa**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, José Barbosa de. **Desmatamentos, grilagens e conflitos agrários no Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2010.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. **Agroindústria**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

DERICKX, João. **No coração da Amazônia: Juruá o Rio que chora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN04%20ENGELS,%20F.pdf>. Acesso: 22 de agosto de 2017.

ENGUITA, F Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRAXE, Therezinha de Jesus. (Orgs.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais**. Manaus: Rego, 2011.

FRAXE, Therezinha de Jesus. WITKOSKI, Carlos Antônio. SILVA, Susy Cristina Pedroza. (Orgs). **A pesca na Amazônia Central: ecologia, conhecimento tradicional e formas de manejo**. Manaus: Editora Universidade Federal do Amazonas, 2009.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martineli. NUNES, Letícia Soares Nunes. NÉLSES, Camila Magalhães. **A Crítica marxista ao desenvolvimento (in) sustentável**. Florianópolis, v.15, nº1, p.41-51, jan./jun.2012.

GARCIA, José Carlos. **Legitimidade da luta pela terra**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa educacional no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GONSALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

GUBUR, Dominique Michele Periotto. TONÁ, Nilciney. **Agroecologia**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

GUIMARÃES, Ozires Alves. (Orgs.). **Sistema Nacional de Educação: elementos introdutórios** In: Educação do campo e as políticas sociais públicas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

HAGE, Salomão Mofarrej. **Educação e movimentos sociais do campo: retrato da realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Disponível em: <<http://educampo.miriti.com.br/arquivos/Biblioteca/0010.pdf>> acesso: 18 de novembro de 2017.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **A luta pela Terra: Colonização e contra reforma agrária na Amazônia**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1989.

JÚNIOR, João dos Reis Silva. GONZÁLEZ, Jorge Luís Cammarano. **Formação e Trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade**. São Paulo: Xamã, 2001.

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

LEFEBVRE, George. **1789: o surgimento da Revolução Francesa**. São Paulo: Paz e Terra.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LOWY, Michel. **Ideologias e ciência social: elementos para análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANÇANO, Bernardo Fernandes. **Os usos da terra no Brasil: Debates sobre políticas fundiárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica: 2014.

MARCOY, Paul. **Viagem pelo Rio Amazonas**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2001.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 e 2008. .

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em:< <https://pcb.org.br/portal/docs/o18brumario.pdf>>. Acesso: nov. de 2016.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2014.

MEIRELLES, A. Cruz. **Trabalho e educação do/no campo: agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica**. In: Mourão, Arminda; Borges Heloísa (Orgs).

Trabalho e Educação do/no Campo: Agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica. Manaus: EDUA, 2014.

MONTAÑO, Carlos. DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTEIRO, Denis. **Agroecossistema**. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. (Org.). FONSECA, Rosa Maria. **Educação no campo: uma realidade construída historicamente** in: Educação do Campo epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. (Org.). **Políticas públicas e os movimentos sociais Por Uma Educação do Campo** In: Educação do Campo epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Trabalho como princípio educativo** In: Trabalho e educação do/no campo: Agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica: Manaus: EDUA, 2014.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. (Orgs.). **A pesquisa na formação do professor: um grande desafio** In: metodologia da pesquisa em educação. Manaus: UEA, 2012.

NERY, Israel José. BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete Caldart. (Orgs.). **Projeto Popular e Escola do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo nº 3, 2000.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Integrar para não entregar: políticas públicas e Amazônia**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

OLIVEIRA, Fábio Correa de Souza. **Sustentabilidade, economia verde, direito dos animais e ecologia profunda: algumas considerações**. Revista brasileira, n.7, p.189-231,2012.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PICOLI, Fiorelo. O capital e a devastação da Amazônia. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PIEROBON, Jonas Renato Donizete. Dissertação de mestrado: **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Rio Claro, Biblioteca da UNESP.

PINTO, Renan Freitas (Org.). **O Diário de Padre Samuel Fritz**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2006.

PISTRAK, Moisey Mikhayolovich. **Fundamentos da escola e do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POCHMANN, Márcio. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

REGO, José Márcio. MARQUES, Rosa Maria. **Economia Brasileira**. São Paulo: Saraiva, 2013.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Gilvan. Não vou sair do campo. Disponível em: <http://epcestraladalva.blogspot.com.br/2010/06/musica-nao-vou-sair-do-campo.html>. Acesso: abril de 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórica – crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Associados, 2012.

SCHWADE, Maurício Adu. SCHWADE, Mayá Regina Muller. **Agricultores familiares na Amazônia: Quem os são?** (Orgs.). In: Trabalho e Educação do/no Campo: Agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica. Manaus: EDUA, 2016.

SILVA, Carlos Augusto. **Área de interface ceramista pretérita: a coleção arqueológica José Alberto Neves**. 2016.2010f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

SILVA, Oderlene Bráulio. **As representações sociais de trabalho e educação em comunidades ribeirinhas**. 2010. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

SOARES, Ana Paula Aguiar. (Orgs.). **Guerra do peixe: Janauacá, conflitos e territorialidades nas águas** In: Amazônia, território, povos tradicionais e ambientes. Manaus: EDUA, 2009.

SOUZA, Marilza Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade Amazônica**. Belo Horizonte MG: Itatiaia, 1988.

WITKOSKI, Antônio Carlos. FRAXE, Therezinha de J.P. CAVALCANTE, Kátia Viana. **Território e Territorialidade na Amazônia: Formas de Sociabilidade e Participação Política**. Manaus: Editora Valer, 2014.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, Florestas e águas de Trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais**. São Paulo: Annablume. 2010.

SILVA, Antônio Carlos Galvão da. SILVA, José da Costa. **Seringueiros na Amazônia**. Disponível em: http://www.neer.com.br/anais/NEER-2/Trabalhos_NEER/Ordemalfabetica/Microsoft%20Word%20-20AntonioCarlosGalvaodaSilva.ED2V.pdfCorpo do Texto.docx. Acesso: outubro de 2017.

BRASIL, Constituição Federal d 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1988. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso: nov. de 2016.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDBN (9.394/96). Brasília: DF, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: maio de 2017.

_____, **Parecer nº36, de 04 de dezembro de 2001**. Brasília: SECADI, 2012.

_____, **Resolução CNE/CNB nº 01 de 3 de abril de 2002**. Brasília: DF, 2002.

_____, **Resolução CNE/CNB nº 02 de 28 de abril de 2002**. Brasília: SECADI, 2012.

_____, **Decreto nº 7.352 de 4 de dezembro de 2010**. Brasília: DF, 2010.

_____, **Portaria nº 87 de 01 de fevereiro de 2013**. Brasília: DF, 2013.

_____, **Portaria 679 que institui o Programa Escola da Terra**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf. Acesso: jan. de 2017.

_____, **Plano Municipal de Educação de Alvarães**. 2015.

_____, **Resolução de nº 466**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>. Acesso: jun. de 2016.