

1



UFAM

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

**DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS:
RUPTURAS E PERMANÊNCIAS**

MANAUS/AM

2018

MARIA TRINDADE DOS SANTOS TAVARES

**DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS:
RUPTURAS E PERMANÊNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito à obtenção do título de Doutorado 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).

T231d	<p>Tavares, Maria Trindade dos Santos Tavares Da Educação Rural à Educação do Campo no Amazonas: rupturas e permanências : rupturas e permanências / Maria Trindade dos Santos Tavares Tavares. 2018 182 f.: il.; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Educação do Campo. 2. Educação Rural. 3. Luta pela Terra. 4. Programas. 5. Projetos. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	---

Dedicatória

Gratidão, ao meu pai Cristino da Costa Tavares (in memorium), e minha mãe Miquelina dos Santos Tavares pelo exemplo e amor, que se fazem presente em minha vida. Ambos, fortalecidos pela esperança e coragem, incentivaram-me a acreditar noutras possibilidades e, movidos pelos sonhos, contribuíram para despertar desejos e a encontrar caminhos.

Ao meu avô Pedro Martins Barata e minhas avós Ana de Jesus Tavares e Maria dos Santos pelo carinho, e por compartilharem momentos que ficaram na memória.

Aos meus irmãos Dionísio, Eleodoro, José, Benedito, minha irmã Cecília pelo apoio, carinho e respeito pelas minhas escolhas.

Aos meus filhos Alcides Monteiro Neto e Sidney Tavares Monteiro, que acompanham e compartilham os momentos de ausências, resistências, alegrias e vitórias.

Às minhas netas Gabrielle, Ágata Lorena, Tayná e ao meu neto Natannael por vocês existirem na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Não construímos uma trajetória sozinhos, somos impulsionados pelo apoio e fortalecidos por diversas mãos, palavras e gestos que nos acolhem, nos incentivam e nos ensinam a prosseguir, a enxergar um horizonte que no início da caminhada não sabíamos ser possível alcançá-lo, mas pela força das mãos dadas, das palavras proferidas e gestos generosos, nos convencemos a prosseguir e a superar os obstáculos, e assim, também, fazer parte desse processo que busca contribuir para edificar novos sonhos, no horizonte do conhecimento, nesse compromisso com a vida e a formação do outro. E, por isso, agradeço.

A Deus, sobretudo, toda honra pela vida, pela força que nos move nos momentos em que precisamos ser fortalecidos, por tudo que tenho, por tudo que sou, pelo vigor para prosseguir a caminhada e a possibilidade de viver esse momento.

À minha família. Meu pai Cristino da Costa Tavares (in memoriam) e minha mãe Miquelina dos Santos Tavares pelo amor, dedicação e ensinamentos de valores básicos para a vida, e pela esperança ainda presente, que inspira a conquista de novos horizontes.

À minha irmã Cecília que não mediu esforços para suprir minha ausência, diante de circunstâncias desfavoráveis, por sua generosidade e paciência no decorrer desse processo. Aos meus irmãos Dionísio, Eleodoro, José e Benedito pelo carinho fraterno e pelo acolhimento amoroso e respeitoso a mim e aos meus filhos em todos os momentos.

Aos meus filhos Alcides Monteiro Neto e Sidney Tavares Monteiro que me acompanham nessa caminhada, me impulsionam a persistir, apesar das distâncias, das ausências e saudades, continuamos nos fortalecendo de mãos dadas.

Aos meus tios Juvenal da Costa Tavares e Fulgência da Costa Tavares (in memorium), e Máximo da Costa Tavares, e às tias Maria Lúcia Tavares da Silva e Erci dos Santos por contribuírem direta e indiretamente na minha formação e por fazerem parte da minha história de vida.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, Diogo e Cristiano, Cristiana, Samara e Marina; Frankledson e Yasmim; Fredson, Livia Helena e Heloisa; Alan e Gabriel; Thamires pelo carinho e respeito de todos.

Às minhas noras Tayana Soares Tavares e Francisca Lima da Silva pelas mãos estendidas, pelas palavras de incentivo, apoio e respeito. Às minhas cunhadas que de algum modo passaram incentivo e confiança nesse trajeto percorrido.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Arminda Rachel Botelho Mourão meu respeito e gratidão pelo apoio, disponibilidade e paciência em acompanhar minha trajetória nesse processo e contribuir na construção deste trabalho.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas que compartilharam seus conhecimentos, contribuindo no processo formativo e investigativo de nossa turma: Rosa Mendonça de Brito, Arminda Rachel Botelho Mourão, Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro, Maria Almerinda de Souza Matos, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, Selma Suely Baçal de Oliveira, Evandro Ghedin.

À Prof^a Dr^a Heloísa da Silva Borges pelo companheirismo e incentivo durante minha trajetória acadêmica, por me incentivar a ampliar horizontes, pelo exemplo de persistência e compromisso, no sentido de contribuir para fortalecer e viabilizar o processo educacional, vislumbrando possibilidades de transformação da realidade amazônica por meio do protagonismo de seus sujeitos.

À professora Emiliana Cerdeira, professora leiga, da escola rural onde fui alfabetizada, por perceber minha vontade de ampliar o horizonte do conhecimento e apontar um caminho.

À Universidade Federal do Amazonas pela possibilidade de aprendizagem, e convivência dos processos formativos para a realização deste trabalho, e por

colaborar de maneira impar no contexto da região amazônica, criando perspectivas de transformação da vida do povo que luta pelo direito de ter direito à educação.

À Universidade do Estado do Amazonas onde iniciei meu percurso acadêmico com a graduação e mestrado, por promover e incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica. Pela possibilidade e compromisso de universalizar a educação no contexto amazônico fazendo valer o direito de todos a ter educação independente do lugar onde vivem. Aos professores da instituição, naquele momento, representados aqui pelos professores Evandro Ghedin, Amarildo Menezes Gonzaga, Augusto Fachín Terán, e pelas professoras Heloísa da Silva Borges, Irecê Barbosa Monteiro (in memorium), dentre outros que contribuíram para nortear nossa formação profissional e apontaram caminhos para fortalecer nosso compromisso social no campo educacional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos e apoio à pesquisa.

À turma de doutorado (2014) que juntos compartilhamos dúvidas, incertezas, mas também, partilhamos diálogos, saberes, alegria, entusiasmo e cumplicidade em momentos especiais com Ana Cristina, Ana Lucena, Carlos Almeida, Elciclei Santos, Elenize Silva, Emerson Saraiva, Flávia Pansini, Janilce Ferreira, Jocicléia Printes, José Eurico Ramos de Souza, José Júlio César do Nascimento, Luís Sérgio Castro de Almeida, Margareth Abtibol, Marly Coelho, Maria Rita, Osmarina Lima, Simone Alencar, nesse processo de construção de conhecimentos, vivenciados coletivamente ou em grupo, experiências pessoais e acadêmicas que ficaram na memória.

Aos amigos e amigas, aqui representados por Humberto e Valéria Costa pelas palavras de ânimo, fé, encorajamento, e a todos que direta ou indiretamente estiveram na expectativa, torcendo a favor e concretização dessa conquista.

Aos autores aqui mencionados, por suas ideias, concepções e reflexões expressas em livros, artigos, teses, dissertações, tomadas como referenciais e compartilhadas por suas contribuições na construção do conhecimento.

RESUMO

O objeto de estudo é a Educação do Campo no Amazonas traçando o percurso da Educação Rural à Educação do Campo como expressão das lutas sociais dos povos do campo. A partir da problemática estabelecemos as seguintes questões norteadoras: Como se deu o processo histórico da Educação Rural à Educação do Campo? Quais os aspectos legais decorrentes do movimento de luta da Educação do Campo? Como se evidencia o processo histórico da Educação Rural à Educação do Campo no Amazonas? O objetivo geral é analisar o processo histórico deste movimento dialético, como explicitação da luta dos povos do campo. Neste sentido, foram formulados os objetivos específicos visando: contextualizar o processo histórico da Educação Rural à Educação do Campo; compreender os aspectos legais da Educação do Campo e historicizar o movimento dialético da Educação Rural e a Educação do Campo no Amazonas. As categorias do método foram: contradição, totalidade, mediação e qualidade gerando quantidade. Utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Na pesquisa documental, as fontes foram os dados estatísticos do PNDA (Pesquisa Nacional por amostra de domicílios), do PNERA (Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária), do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) entre outros, resoluções, leis, decretos, pareceres que tratam sobre os pressupostos relacionados à Educação do Campo, além de relatórios técnicos produzidos pela coordenação dos projetos, contrato de convênio. Foi realizado um trabalho de pesquisa a partir do Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), o qual originou os dados quantitativos de teses e dissertações publicadas no período a partir de 2008 a 2015. A partir da concepção dialética articulamos nossa tese que é: Em que pese a mudança de nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo, a realidade nos mostra que a educação no contexto rural do Estado do Amazonas, estão presentes os mesmos problemas e contradições vivenciados historicamente. Verificamos que o processo histórico aponta a articulação entre a luta pela terra com a luta pela educação e que neste processo o que ocorre é a implementação da desigualdade, pois esta é produzida pela forma díspar de acesso à terra e aos serviços sociais. A educação colocada como instrumento de concretização de políticas econômicas, desvinculada do seu contexto histórico, social e aos valores ligados à produção da vida da população do campo, educação a serviço do capital.

Palavras-Chaves: Educação do Campo; Educação Rural; Luta pela terra; Programas; Projetos.

ABSTRACT

The Object of study is The education of the countryside in Amazonas Tracing the route Rural education to field education as an expression of the Social Uta of the countryside people. From the problematic We have established the following guiding questions: How did the historical process of rural education be given to the field education? What are the legal aspects arising from the movement of the field education struggle? How is the historical process of rural education evident to the education of the field in Amazonas? The General goal is Analyze the historical process Director Dialectical movement, As an explanation of the struggle of the peoples of the countryside. In this sense, specific objectives were formulated aiming to: contextualize the historical process of rural education to the education of the field; Understanding the legal aspects of field education and Historicize The dialectical movement of rural education and the education of the countryside in Amazonas. The categories of the method were: contradiction, totality, mediation and quality generating quantity. UWe have been using bibliographic research and documentary research. In the documentary research, the sources were the statistical data of the Pnda (national survey by household sample), of the Pnera (National research on Education in agrarian Reform), Pronera (National Program of Education in agrarian reform) among other, Resolutions, laws, decrees, opinions dealing with the assumptions related to field education, and technical reports produced by project Coordination, agreement. A research study was carried out from the CAPES thesis database (Coordination of Improvement of staff at the top level), which originated the quantitative data of theses and dissertations Fotacas in the period from 2008 to 2015. From the dialectical conception we articulate our thesis that is: In spite of the change in the nomenclature of rural Education for field education, the reality shows us that education in the rural context of the state of Amazonas, are present the same problems and contradictions historically experienced. We verified that the historical process points to the articulation between the struggle for land and the struggle for education And that in this process What happens is the implementation of inequality, because it is produced By Way Dispar Access to land and social services. A Education as an instrument for the realization of economic policies, detached from its historical, social context and the values linked to the productionThe life of the field population, education at the service of the capital.

Keyword: Field education; Rural education; Fight for the land, Programs, Projects.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Enfoques evidenciados nas pesquisas de Dissertações e Teses/CAPES.....	26
Quadro 2: Educandos concluintes em cursos do PRONERA por nível em todas as Superintendências do INCRA (1998-2011)	1087
Quadro 3: População vivendo em áreas urbana e rural	1143
Quadro 4: Assentamentos/municipais atendidas na convênios UFAM/INCRA/PRONERA (2003).....	1297
Quadro 5: Índice de analfabetismo nos Municípios.	1308
Quadro 6: Número de estudantes referentes ao processo de alfabetização	1309
Quadro 7: Número de salas de aulas previstas e efetivas no início e final do Projeto	13230
Quadro 8: Avaliação do Curso	1375
Quadro 9: Estudantes por Municípios	13937
Quadro 10: Diagnóstico sobre idade e sexo dos professores (as) cursistas do Programa Escola da Terra.....	1442
Quadro 11: Diagnóstico de formação e tempo de trabalho dos professores (as) cursistas do Programa Escola da Terra.....	11442
Quadro 12: Produções de Livros oriundos do Convênios UEA/INCRA/PRONERA.	1553
Quadro 13: Pesquisas de Pós-Graduação oriundas do Convênio UEA/INCRA/PRONERA.....	1596
Quadro 14: Turmas de professores atendidos no Curso de Especialização Projovem Campos Saberes da Terra.	1619

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Vista do Grupo Escolar Saldanha Marinho.	1231
Imagem 2: Escola Normal Superior - Universidade do Estado do Amazonas (UEA).	1497

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Enfoques de Pesquisas.	287
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

AM	Amazonas
BID	Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DOE	Diário Oficial do Estado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
GEPEC	Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de

	Professores para a Educação em Ciências na Amazônia
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IERAM	Instituto de Educação Rural do Amazonas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEPE	Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educaçãois
ONGs	Organizações Não Governamentais
PDA	Plano de Desenvolvimento da Amazônia

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIN	Programa de Integração Nacional
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
POLAMAZÔNIA	Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
POLONOROESTE	Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil
PPA	Plano Plurianual
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROTERRA	Programa de Redistribuição de Terras
RADAM	Projeto Radar na Amazônia
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPEVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará

UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para as Crianças
UNISOL	Fundação de Apoio Institucional Rio Solimões
USA	Estados Unidos da América
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	31
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA QUESTÃO DA TERRA	33
1.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: DO PERÍODO COLONIAL À LDB DE	45
1.3 A EDUCAÇÃO SOB AS INFLUÊNCIAS DO CAPITAL.....	54
1.3.1 A Educação do Campo e seus princípios fundamentais	60
1.3.2 O Campo da Educação do campo: sujeitos e contexto	70
2 O PRONERA COMO POLÍTICA PÚBLICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES.....	81
2.1 ASPECTOS POLÍTICOS NA PERSPECTIVA DE OCUPAÇÃO DA AMAZÔNIA	82
2.2 PRONERA: A PRIMEIRA AÇÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	96
2.2.1 Contribuições do PRONERA e sua relação com movimentos sociais.....	106
3 PROGRAMAS E PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS.....	112
3.1 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RURAL NO AMAZONAS (IERAM)	118
3.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONVÊNIOS COM O PRONERA	121
3.2.1 Preâmbulos iniciais: da elaboração do projeto à assinatura do convênio.....	125
3.2.2 O Projeto de Educação de Jovens e Adultos em áreas de assentamento no Estado do Amazonas: Convênio UFAM/ INCRA/ PRONERA.....	127
3.2.3 O Projeto Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas - Convênio UFAM/ INCRA/ PRONERA (2004)	138
3.2.4 Escola da Terra: Aperfeiçoamento e Especialização de Educação do Campo ...	143
3.3 A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	148
3.3.1 O Curso Normal Superior na Educação do Campo	150

3.3.2 O Curso de Especialização em Educação do Campo com ênfase em Projovem Campo Saberes da Terra	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS.....	171

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de estudo a Educação do Campo no Amazonas. As inquietações sobre o tema, o objeto da pesquisa, estão relacionadas com o período escolar vivenciado nos primeiros anos da educação básica e o percurso da vida acadêmica que possibilitou a participação em projeto de iniciação científica no curso de graduação, relacionado ao tema em questão, cujo trabalho de pesquisa, foi realizado em uma das turmas do Convênio firmado entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Universidade do Estado Amazonas (UEA) em um Projeto de Formação de professores da reforma agrária, e posteriormente, pela docência no ensino superior, em programa de formação de professores do campo.

Proveniente de uma família de agricultores e agricultoras, e das vivências e experiências daquele contexto familiar, convivemos juntamente com outros, um processo de ensino, imposto e descontextualizado para a realidade rural, em uma escola cuja preocupação com a aprendizagem passava tão somente por aprender a “ler, escrever e fazer contas”. A escola idealizada, consistia no uso de uma sala nas dependências da própria casa da professora, cujos móveis, consistiam em uma grande mesa com bancos longos para os estudantes, a mesa da professora com uma régua e duas palmatórias, um quadro negro e giz. O livro didático se resumia à Cartilha do ABC para aqueles que estavam conhecendo as primeiras letras, e para os “mais adiantados” a Tabuada e uma Cartilha fornecida pelo poder público que servia como base para desenvolver a leitura durante o ano letivo. Como não havia perspectiva para avançar e aprofundar os estudos, a única alternativa seria repetir todo o processo vivido anteriormente, estudar tabuada e repetir as “lições” (leitura) da mesma Cartilha.

Esse processo repetitivo não oferecia as condições necessárias para permanência na escola, e menos ainda para a continuidade da vida escolar no local, construindo o desinteresse pelos estudos e o abandono escolar, dificultando a continuidade do processo escolar daqueles sujeitos, considerando que pouquíssimas pessoas na época tinham a possibilidade de sair daquele lugar para

se aventurar a estudar no contexto urbano. Entretanto, percebendo a necessidade de buscar alternativas para continuar os estudos, a colaboração da professora local foi importante na articulação de uma proposta favorável para a continuação dos estudos no centro urbano, que naquela ocasião tornou-se conveniente aceitá-la por assegurar uma oportunidade de continuar os estudos e alcançar outros níveis de escolaridade.

Tal proposta, implicou em mudanças diretas, desde o afastamento do âmbito familiar com a separação da própria realidade de origem, como também o enfrentamento de outros desafios de adaptação e convívio extra familiar, além do novo ambiente escolar urbano, com outra lógica de vida, gerando novas relações sociais que afastam os sujeitos do campo negando seus saberes, sua identidade. Essas questões são também percebidas por Vilhena Junior (2013, p. 17) ao assinalar que “a carência de bens e serviços leva boa parte a separações dolorosas das famílias, pois, ao atingirem certa idade, deixam o mundo rural com destino ao mundo urbano, alimentando o êxodo rural”.

Sob esse aspecto, Arroyo (2004) explica que ao desenraizar o povo da terra, da cultura, da forma de produzir, a educação é afetada, e assim, é que os movimentos sociais fazem a defesa por uma política pública que advogue pela permanência do povo na terra, e por consequência, a defesa se estende à sua cultura, identidade, valores e saberes dos povos do campo.

Dessa maneira, fica evidente a divisão de classes sociais e o campo como lugar do atraso. Fica evidente a reprodução de um sistema, que dada a situação daqueles que vivem no campo, não é o bastante ter a posse da terra. Pois, além disso, fazendo alusão a Marx (2010, p. 104), “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral”, e assim, é fundamental, o alcance de políticas públicas para atender e garantir o acesso aos direitos elementares da população como trabalho, saúde e educação.

Esse processo de marginalização vivido pela população do campo evidência que a política pública ao se constituir um direito da população deveria atender aos seus interesses e necessidades, porém revela um processo excludente na medida em que “determina” o nível de escolaridade às populações desprovidas de recursos

econômicos, visto que as políticas existentes se distanciam de suas funções para atendimento da população a quem se destina e a escola serve para mascarar a ideia dos direitos sociais.

Borges (2015, p. 33) salienta que no estado do Amazonas, a cidade de Manaus, tem um diferencial em função da Zona Franca, e assim recebe maior atenção enquanto os demais municípios, denominados de “interior”, ficam numa condição de inferioridade, em relação de importância econômica, política e social, e assim:

Na imensidão do Amazonas estão os sujeitos do campo, que enfrentam dificuldades no seu dia a dia, ou melhor, esquecidos pelas políticas públicas do Estado, tendo que muitas vezes criar suas próprias formas de garantir sua subsistência, desenvolvendo suas atividades no mundo do trabalho no campo, tendo como suporte o conhecimento tradicional sobre a situação geográfica e as mudanças climáticas que envolvem a região. Passando a produzir, plantar, pescar, extrair da própria natureza a sua garantia de vida. Ou seja, o Amazonas não é diferente das outras regiões do país, sua população do campo sofre com problemas mais diversos, tornando-se grupos sociais, que desenvolvem seus estilos de vida, sua cultura, criando a sua singularidade (BORGES, 2015, p. 33).

A educação da população que vive no campo foi marcada pela falta de interesse e/ou pelo interesse estratégico dos governantes em mantê-la adaptada à mercê do descaso, dos conflitos econômicos, sociais e políticos, legitimando a ideia de que o campo tende a ser extinto mediante ao avanço da urbanização e, por conseguinte, não haveria necessidade de políticas públicas em educação para tais populações. Situação, também vivenciada no contexto histórico do Amazonas, dadas as peculiaridades geográficas, típicas da região: seus modos de vida e trabalho, decorrentes de influências climáticas, com períodos de enchente e seca dos rios; seu meio de transporte, influenciando o tempo de deslocamento entre municípios; diversidade cultural.

O campo amazônico formado por uma diversidade cultural se constitui por diferentes sujeitos, sobretudo por sua formação étnica, também absorveu influência da cultura africana, europeia, entre outras. Além da população residente nas sedes dos municípios, existem diversas comunidades localizadas nas beiras dos rios, lagos

e igarapés, assim como, residências isoladas distribuídas nessas áreas, cujos sujeitos vivem da pesca, da agricultura, do extrativismo, etc.

Consideramos que a trajetória vivida pela pesquisadora não é fato isolado, sem dúvida, é familiar a muitos daqueles que têm suas origens procedentes do “interior”, da escola rural e das ricas experiências, nos mais diversos aspectos, que cada lugar pode proporcionar aos seus habitantes. Esse contexto, influenciou a necessidade de compreender esse processo histórico, mediante as discussões voltadas para o âmbito das políticas públicas educacionais da Educação Rural à Educação do Campo visando atender aos que vivem nas diversas áreas do campo amazônico.

Diante disso, a pesquisa buscou investigar esse processo com a formulação do seguinte problema para investigação: Como se deu o processo histórico da Educação Rural à Educação do Campo no Amazonas como expressão das lutas sociais dos povos do campo? Sobre este questionamento, estabelecemos as seguintes questões norteadoras: Como se deu o processo histórico da Educação Rural à Educação do Campo? Quais os aspectos legais decorrentes do movimento de luta da Educação do Campo? Como se evidencia o processo histórico da Educação Rural à Educação do Campo no Amazonas? Para responder às questões apresentadas para investigação, foram elaborados os objetivos da pesquisa, tendo como objetivo geral analisar o processo histórico do movimento dialético da Educação Rural a Educação do Campo no Amazonas (1970-2010) como explicitação da luta dos povos do campo. Neste sentido, foram formulados os objetivos específicos visando: contextualizar o processo histórico da Educação Rural à Educação do Campo, compreender os aspectos legais da Educação do Campo e historicizar o movimento dialético da Educação Rural e a Educação do Campo no Amazonas.

A luta constante dos movimentos sociais acerca da educação dos que vivem no campo, tornaram-se mais evidentes na década de 1990 com a forte atuação dos movimentos sociais que reivindicam os direitos fundamentais dos trabalhadores do campo. Na pauta de reivindicações, dentre outras questões relevantes, estão a luta pela terra, educação, escola. Em função das lutas, algumas diretrizes são aprovadas

norteando a implementação de ações no campo das políticas públicas direcionadas a população do campo.

Contudo, dada a historicidade da educação no Brasil decorrente de um processo colonizador, as propostas educacionais, como parte de um todo, foram impostas ao povo do campo: sem vínculo com as diferentes realidades, sem levar em conta a diversidade. e sem considerar as reais necessidades dos sujeitos desse processo, visto que, as políticas públicas de educação para os sujeitos do campo, historicamente, se embasaram na concepção do modelo urbano.

Em decorrência disso, os movimentos sociais estão atentos aos referenciais teóricos, trabalhados na escola pública, cujas ideias e valores estão impregnados pela teoria do capital humano. E por isso, reivindicam mudanças nesse aporte teórico, cujos princípios, estabelecidos por determinados grupos políticos e sociais apontam para uma formação alheia à concepção de Campo e de Educação do Campo que tende afastar os sujeitos, do campo e de um ideário de formação, cujos princípios abarcam a justiça social, a solidariedade, o respeito às diferenças (BORGES, 2015).

Assim, a educação do povo do campo está em disputa, o que exige estudos e reflexões dessa realidade para a compreensão das relações sociais imbricadas nesse processo, contribuindo para desenvolver um olhar mais amplo sobre o todo, pois mesmo com os aportes legais vigentes, consideramos a seguinte hipótese da tese: em que pese a mudança de nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo, a realidade nos mostra que a educação no contexto rural do Estado do Amazonas, estão presentes os mesmos problemas e contradições vivenciados historicamente. Assim a política de Educação do Campo no Amazonas não assegura sua concretização na escola.

Buscando atender as expectativas da população do campo e superar a cultura hegemônica, é importante perceber as reivindicações dos movimentos sociais, pela reforma agrária, por uma escola pública e pela necessidade de mudanças, nos referenciais teóricos, conteúdos programáticos, currículos, atividades escolares, materiais didáticos, métodos de ensino e outros aportes que podem contribuir para o bom desempenho das atividades dos professores (as) (BORGES,

2015) promovendo ações contextualizadas, considerando que o processo educativo não é neutro.

Isso reforça a necessidade de lutar por políticas públicas educacionais que possam ser concretizadas no campo amazônico visto que em decorrência dos aspectos expostos, as escassas ações políticas implementadas não chegam a atender as demandas da população. De certa forma, não apenas a dimensão geográfica do Estado do Amazonas pode acarretar grandes desafios, ou interferir nas ações a serem implementadas, mas principalmente as relações que ocorrem e se estabelecem por meio de ações institucionais para assumir efetivamente aquilo que está garantido em Lei para a educação dos povos do campo.

Assim, consideramos que esta pesquisa, por seu teor político, econômico e social, pode contribuir como parte de um processo, que busca consolidar caminhos de um movimento histórico, de luta pela Educação do Campo no Amazonas com a importância dos Movimentos Sociais e a parceria entre Estado e Municípios, além das Universidades que constituem fontes essenciais de apoio para a construção desse movimento, e ao mesmo tempo, podem contribuir para provocar rupturas de concepções nas instituições, na medida em que, os cursos de capacitação e formação de professores(as) são realizados nos convênios com a inserção de projetos e programas nessas instituições do Amazonas.

Todavia, entendemos a complexidade que os professores enfrentam ao chegarem nas escolas de seus municípios e comunidades, para articular teoria e prática, contextualizando com a realidade dos estudantes. Contudo, assumir essa condição de professor do campo e no campo, implica também que a escola esteja aberta não apenas para aceitar a troca de denominação de Educação Rural para Educação do Campo, mas compreender que pode contribuir para que os princípios da Educação do Campo sejam de fato assumidos pelos sujeitos do campo, possibilitando rupturas nas estruturas do sistema, fortalecendo o movimento de Educação do Campo em defesa dos direitos, e do reconhecimento dos sujeitos do campo de forma mais humana. Para tal fica evidente a necessidade de construir processos de resistência.

Dos procedimentos metodológicos para a investigação utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Para Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e esclarece que com relação à pesquisa documental, apresenta semelhança com a pesquisa bibliográfica, cujo diferencial é que a pesquisa bibliográfica utiliza principalmente as contribuições de vários autores utiliza materiais sobre um assunto, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que não receberam nenhum tratamento de análise, ou que podem ser reelaborados conforme os objetos da pesquisa.

Na pesquisa documental, as fontes foram os documentos, dados estatísticos do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), do PNERA (Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária), do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) entre outros, resoluções, leis, decretos, pareceres que tratam sobre os pressupostos relacionados à Educação do Campo, além de relatórios técnicos produzidos pela coordenação dos projetos, contrato de convênio.

Foi realizado um trabalho de pesquisa a partir do Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), o qual originou os dados quantitativos de teses e dissertações publicadas no período a partir de 2008 a 2015. Embora o banco da CAPES tenha apontado o período de 2008 “até os dias atuais” nos resultados encontrados só registram trabalhos até o ano 2013 quando da realização do levantamento de dados.

Nos critérios de busca foram utilizados os seguintes termos: educação do/no campo e políticas públicas, o que gerou um total de 1278 resumos de trabalhos, os quais quando filtrados para a área de educação resultaram em 106 resumos. Destes, a partir de leitura realizada foram selecionados e copiados aqueles resumos que dispunham nos títulos, palavras-chave, e os termos que indicavam o tema de interesse, o que resultou em 30 trabalhos. Dentre estes, foram identificados oito teses de doutorado e 22 dissertações de mestrado.

Com a leitura das teses e dissertações, foi possível verificar algumas especificidades explícitas nos estudos realizados, cujos dados foram reunidos, a partir da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados. Nessa etapa elaboramos

um mapa observando e registrando o ano em que foi defendido o trabalho de

NO ÂMBITO DAS DISSERTAÇÕES

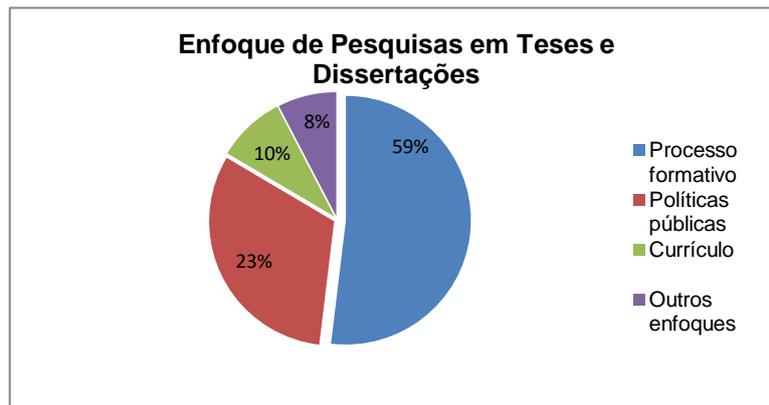
pesquisa e a respectiva instituição, o título do trabalho, bem como sua autoria, palavras-chave e os objetivos. Em seguida, realizamos nova leitura dos objetivos buscando identificar os enfoques de cada trabalho, os quais foram agrupados e transcritos a partir dos seguintes elementos: processo formativo, política pública, currículo e outros enfoques mencionados conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Enfoques evidenciados nas pesquisas de Dissertações e Teses/CAPES.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos resumos de Dissertações e Teses (Capes-abril/2015).

<p>PROCESSO FORMATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proposta pedagógica no MST; ✓ Influência do processo formativo no curso Pedagogia da Terra nas práticas educativas nas escolas; ✓ Práticas educativas de egressos do curso de Pedagogia para educadores do campo que atuam em Escola Itinerante; ✓ Questões agrárias e o papel das escolas quanto à formação crítica; ✓ Dinâmicas educativas do campo nos processos de territorialização camponesa; ✓ Compreensão do Programa Escola Ativa na prática docente; ✓ Escola Família agrícola como educação alternativa; ✓ Educação Especial pela ótica da inclusão; ✓ Proposta pedagógica do curso estabelecendo relações com os fundamentos da Educação do Campo, e com a formação do professor; ✓ Concepção de alternância e como esta orienta o trabalho pedagógico; ✓ Contribuição da prática pedagógica na formação política do educador do campo.
<p>POLÍTICAS PÚBLICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementação das políticas públicas na perspectiva dos gestores municipais; ✓ Políticas de Educação do Campo e a LDB-1996 e sua efetivação; ✓ Políticas públicas para Educação do Campo, relação entre variáveis a partir da Prova Brasil, Censo Escolar, IDEB.
<p>CURRÍCULO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presença/ausência do negro no currículo; ✓ Contextualização social do currículo na EJA.
<p>OUTROS ENFOQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Movimentos sociais do campo como protagonistas de uma política pública; ✓ Aspectos da diversidade sócio-territorial do campo; ✓ Leitura e escrita de textos da disciplina de Ciências; ✓ Representações sociais de educadores do Projovem Campo Saberes da Terra sobre Pedagogia da Alternância; ✓ Fatores que influenciam a permanência dos jovens nos assentamentos.
<p>NO ÂMBITO DAS TESES</p> <p>PROCESSO FORMATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação de professores no contexto das relações entre o Estado e Movimentos de Luta Social no campo; ✓ Fundamentos da licenciatura de Educação do Campo e proposição de formação multidisciplinar; ✓ O MST e a formação superior para educadores do campo; ✓ Percepção de educadores em relação a práxis pedagógica como educadores militantes, na perspectiva da educação emancipatória; ✓ Valores cooperativos construídos na execução do projeto político pedagógico; ✓ Formar educadores para atuar no Ensino Fundamental e Médio em escolas do e no campo.
<p>POLÍTICAS PÚBLICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Políticas públicas de Educação do Campo articulando os discursos propostos a partir de 1990; ✓ Políticas educacionais brasileiras, enfocando a Pedagogia da Alternância como modelo específico de educação no campo. ✓

A partir dos enfoques verificados no Quadro 1, considerando os trabalhos desenvolvidos em teses e dissertações, elaboramos o Gráfico 1 a seguir para evidenciar os referidos dados, representados por meio de porcentagem.

Gráfico 1: Enfoques de Pesquisas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados Capes (abril/2015).

Como o foco principal foi a obtenção de dados da pesquisa sobre a região Norte, optamos em evidenciar apenas tal resultado. O que não significa dar menor importância às demais. Assim, na região norte, somente a Universidade Federal do Pará apresentou duas pesquisas relacionadas à Educação do Campo, conforme os dados da CAPES (2015) sob os seguintes títulos: ‘

- ✓ Educação do Campo e Currículo na Amazônia Paraense: o enfoque dado à diversidade sócio territorial nas Diretrizes Curriculares da Educação/PA;
- ✓ O campo tem cor? Presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará.

Chamou atenção o fato de apenas a Universidade Federal do Pará-UFGPA apresentar dois trabalhos no contexto da região Norte no período de 2008 a 2013. Isso pode confirmar os argumentos de Damasceno e Beserra (2006) em relação à falta de implantação de programas de pós-graduação ou mesmo estar associado ao desenvolvimento da região e pela distância geográfica dos grandes centros de poder político, cultural, econômico.

Entretanto, vislumbramos a perspectiva de um avanço nas pesquisas em relação a essa área de educação em decorrência de que a Universidade Federal do Amazonas está formando um corpo de mestre doutores e criando grupos de pesquisa com a possibilidade de gerar pesquisas nessa área.

Compreendemos que o levantamento de teses e dissertações possibilitou a apresentação de alguns elementos de interesse nas pesquisas em Educação do Campo. Como apontados no quadro 1, todos os referidos elementos constituem os

aspectos presentes nas pesquisas referentes às Dissertações, enquanto que nas pesquisas relacionadas às Teses da Capes no período de 2008 a 2013 os elementos se restringem ao processo formativo e política pública.

Observando tais elementos percebemos que a maior parte dos enfoques se concentra no processo formativo com um índice de 59%, e em seguida, políticas públicas que representa 23%. Com relação ao índice apontado de processo formativo, vale ressaltar que tal enfoque compreende a formação de professores envolvendo elementos como, prática educativa, formação política, crítica e multidisciplinar, além de educação alternativa, Educação Especial e inclusão, educação emancipatória, fundamentos da Educação do Campo, trabalho pedagógico, projeto político pedagógico. Além de outros elementos intrínsecos ao processo de construção da Educação do Campo a saber: MST, Movimentos sociais, questões agrárias, concepção de Alternância e os programas como Pedagogia da Terra e Projovem.

Quanto às políticas públicas os enfoques perpassam por sua efetivação; relação entre variáveis a partir da Prova Brasil, Censo Escolar e IDEB; Pedagogia da Alternância como modelo específico da Educação do Campo.

Em se tratando de política pública de Educação do Campo, há necessidade de novas posturas e estratégias no sentido de garantir a educação aos povos do campo, colocando-a como um direito, para dar conta das necessidades daquela população e superar as propostas pontuais e precárias impostas a uma realidade de diversidades (ARROYO, 2004) em oposição à educação rural ou para o meio rural, que no processo histórico tem sido pensada como objeto de políticas para atender aos interesses de outros grupos sociais (CALDART, 2004).

Refletir esse processo histórico, social de “educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais [...] a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado”. (CALDART, 2004, p. 23).

Neste sentido, as pesquisas realizadas neste campo de conhecimento, como as apresentadas neste trabalho, são fundamentais, por possibilitar a

problematização, produção e publicação de questões de interesse público, para compreensão desse processo, nem sempre explícito, e com isso indicar caminhos para outros estudos, que permitam pensar a Educação do Campo sob os vários aspectos, e perceber o que já está acontecendo no contexto amazônico.

Além disso, observamos que nos espaços de produção científica em questão, naqueles períodos, que tratam sobre a Educação Rural e/ou Educação do Campo somente dois estudos são evidenciados na região Norte do país, ambos, dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Pará. Contudo, compreendemos que já existe nos demais Estados da Região um movimento de pesquisas voltado para essa questão.

Porém, sem deixar de considerar a importância desses trabalhos, centramos esse estudo no Estado do Amazonas cuja realidade também começa a despertar o interesse e a reflexão de estudiosos sobre o tema da Educação do Campo em contraposição à Educação Rural orientada pelas necessidades urbanas. Com base em experiências no Curso de Aperfeiçoamento em Educação, articulado pelo Programa Escola da Terra, Mourão e Borges (2016, p. 208) apontam que “uma pedagogia diferenciada já se faz presente, e há possibilidades concretas de construção de uma nova prática social no campo”.

É possível perceber que vêm despontando interesse pela temática do movimento da Educação do Campo que começa se manifestar mediante a articulação de políticas públicas que de algum modo contribuem e possibilitam o movimento dessas discussões.

As categorias do método foram: contradição, totalidade, mediação e qualidade gerando quantidade. A partir da concepção dialética articulamos nossa tese que é: Em que pese a mudança de nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo, a realidade nos mostra que na educação no contexto rural do Estado do Amazonas, ainda persistem problemas e contradições vivenciados historicamente.

A organização deste trabalho consistiu em Introdução, três capítulos e as considerações. O Capítulo I sob o título *Da Educação Rural à Educação do Campo*

buscamos fazer a contextualização histórica da Educação Rural, as influências do capital e a Educação do Campo e seus princípios fundamentais, seus sujeitos, ressaltando as políticas brasileira em relação ao desenvolvimento de nosso país. O Capítulo II tratou sobre os *Marcos Legais da Educação do Campo* trazendo aspectos políticos na perspectiva de ocupação da Amazônia por meio de planos de desenvolvimento ligados a interesses econômicos, e ainda sobre o PRONERA como a primeira ação política da Educação do Campo evidenciando os marcos legais, as contribuições do PRONERA e sua relação com os movimentos sociais. *O Capítulo III versa sobre a Educação do Campo no Amazonas* fazendo uma abordagem dos Programas e Projetos de Educação do Campo realizados por meio de Convênios com o PRONERA e Escola da Terra realizados a Universidade Federal do Amazonas. E os Convênios realizados pela Universidade do Estado do Amazonas em parceria com o PRONERA e Projovem Campo Saberes da Terra.

Nas Considerações Finais, entendemos que a realidade da Educação Rural denuncia a exclusão, produzida de forma desigual, de acesso à terra, à negação dos serviços sociais, inclusive a educação colocada como instrumento de concretização de políticas econômicas, desvinculada do contexto histórico, social e aos valores ligados à produção da vida da população do campo.

Em decorrência dos projetos e Programas realizados por meio de convênios nas Universidades, Federal e Estadual no Amazonas é possível evidenciar um movimento de Educação do Campo, em razão das ações de parcerias com o PRONERA, o Projovem Campo Saberes da Terra e Escola da Terra, que embora sejam ações pontuais, vêm contribuindo para ampliar as ações no âmbito das universidades e manter o movimento de Educação do Campo no Amazonas em ação.

1 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

O objetivo deste capítulo é contextualizar historicamente como se deu o processo da Educação Rural à Educação do Campo. Assim, buscamos abordar

aspectos que demarcam o contexto da Educação Rural e da Educação do Campo, trazendo um panorama histórico da Educação Rural, seus sujeitos, a influência do capital, e, de outro lado, salientar os fundamentos da Educação do Campo. Para cumprir este objetivo recuperamos por meio da bibliografia especializada a questão da Terra no Brasil.

O processo histórico de abordagem da Educação Rural à Educação do Campo configura-se por mudanças constantes no campo político, econômico e social. O crescimento populacional e o desenvolvimento industrial provocaram alterações na economia e na vida das pessoas, ocasionando debates e provocando modificações na postura dos sujeitos e nos rumos das políticas.

A educação é tratada historicamente como privilégio de poucos, excluindo a grande maioria. É somente a partir das leis e diretrizes mais recente é que a educação passa a ser direito de todos, embora tenha sido um processo contraditório devido as diferentes controvérsias para a formulação da lei¹.

Das contendas estabelecidas entre o capital e o trabalho, e fazem com que os capitalistas reconheçam os direitos dos trabalhadores e formulam políticas “sem colocar em xeque os fundamentos do capitalismo” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 63). Nos dizeres das autoras:

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições de força no âmbito do Estado (BEHRING; BOSCHETTI, p. 64).

O movimento histórico é contraditório, há avanços e retrocessos, visto que as conquistas dependem da correlação das forças em disputas e cada ganho, mesmo que pequeno, faz parte do processo que vai se fazendo e refazendo, ganhando forças sempre em relação com a totalidade do próprio sistema capitalista.

¹ Pino (2002) evidencia que houve uma ruptura com o campo social visto que o governo após várias manobras impediu a aprovação do projeto oriundo da Câmara, sendo aprovado o projeto Darcy Ribeiro com algumas modificações, não trazendo porém questões importantes que estavam inscritas no Projeto advindo da Câmara, tal como o desaparecimento do Fórum Nacional de Educação e a concentração da participação da sociedade civil organizada no Conselho Nacional de Educação, mantendo, segunda a referida autora, a centralização da formulação de políticas públicas no executivo.

Norteando este capítulo fizemos o seguinte questionamento como se deu o contexto histórico da passagem da Educação Rural à Educação do Campo? E, ao respondê-lo a seguinte tese foi se constituindo em um primeiro momento: Em que pese a mudança de nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo, a realidade nos mostra que na educação no contexto rural do Estado do Amazonas, ainda persistem problemas e contradições vivenciados historicamente.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA QUESTÃO DA TERRA

Segundo Moraes (2001, p. 105) “A colonização é em si mesma uma relação sociedade e espaço”, ou seja, é a conexão da sociedade que se alarga para outros territórios. O colonizador toma posse das terras, domina as populações locais destruindo suas culturas e explora os recursos que o território conquistado possui. Os colonizadores vieram financiados pelo capitalismo comercial e conseguiram subjugar a população nativa. Como eram superiores do ponto de vista econômico e militar impuseram as leis e a política da coroa portuguesa (STÉDILE, 2005).

Adotaram o modelo denominado *plantation*, descrito por Stédile (2011, p. 21) como:

É a forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, praticando a monocultura, ou seja, especializando-se num único produto, destinando-o à exportação, seja ele a cana-de-açúcar, o cacau, o algodão, gado etc., e utilizando mão-de-obra escrava. Produzindo apenas para o mercado externo, sua localização deveria estar próxima dos portos, para diminuir custos com transporte. Essas unidades de produção adotavam modernas técnicas, ou seja, apesar de utilizarem a força de trabalho da mão-de-obra escrava, do ponto de vista dos meios de produção, das técnicas de produção, os europeus adotaram o que havia de mais avançado.

É importante destacar que “por mais de três séculos, o país teve uma economia primário-exportadora conduzida por ciclos de exportação de produtos coloniais – o da cana de açúcar (séculos XVI – XVII) e o da mineração de ouro e diamantes (século XVIII) (GONÇALVES, 2014). A economia era regida pela grande propriedade, pela monocultura e pelo trabalho escravo, visando sempre o mercado externo. O autor mostra que havia um desestímulo ao progresso técnico, devido a utilização do trabalho intensivo que gerava produção independente de técnicas mais

avançadas. Havia a proibição de manufaturados, até porque tudo era importado da Europa.

A luta de classes em Portugal representada por um lado pela nobreza feudal e de outro a burguesia que se constituía, levou a publicação da lei das sesmarias que para evitar a migração do campo para a cidade aqueles que não cultivassem as terras a perdiam para outrem. Deste modo, a nobreza decaída viu no Brasil a possibilidade de estender seu poder. Segundo Guimarães (2011, p. 77) o grande latifúndio era marcante no Brasil e a própria coroa o defendia, quando implantou no país o regime de sesmarias. Assim, quando este foi extinto, o foi sobretudo para defender o latifúndio.

A Resolução de 17 de julho de 1822 extinguindo o regime de sesmarias no Brasil foi o reconhecimento de uma situação insuportável, cujas consequências poderiam de tal modo agravar-se a ponto de constituírem uma ameaça à propriedade latifundiária. Referimo-nos a um acontecimento da maior significação para a história do monopólio da terra do Brasil: a ocupação, em escala cada vez maior, das terras não cultivadas ou devolutas, por grandes contingentes da população rural (GUIMARÃES, 2011, p. 77).

Gonçalves (2014) ressalta que a Revolução Francesa em 1789 e a Independência dos Estados Unidos em 1776, balizam o fim do Regime Colonial. Há na esfera econômica um grande avanço, pois as inovações tecnológicas rompem com as antigas formas de produzir tanto no plano da indústria que surgia, como no processo de produção agrícola. O mercantilismo já não respondia às questões econômicas e novas ideologias surgiram, ascendendo o liberalismo econômico como base político-ideológica das novas formas de relações que se estabeleciam entre as nações. O autor destaca:

A crescente dominação da Inglaterra teve o liberalismo econômico como base político-ideológica. Isso significou redução das barreiras comerciais e o avanço do livre comércio. Ainda como fato relevante, que marcou a crise do regime colonial, houve o movimento antiescravista que surgiu a partir da interação entre os interesses econômicos de um lado, e de outro, os valores derivados da Revolução Francesa o Liberalismo político inglês (GONÇALVES, 2014, p. 12).

Esse novo panorama econômico, político e ideológico não traz modificações na esfera brasileira, já que o modelo continua primário-agroexportador. Em que pese a independência, a proclamação da república e a abolição da escravatura o Brasil apenas gerenciava sua herança colonial (GONÇALVAES, 2014, p. 12).

O monopólio da terra era da Coroa Portuguesa, quem a detinha e o fazia pela chamada concessão de uso, assim, o poder português entrega aqueles que possuíam capital “enormes extensões de terra”. Desta forma a coroa incentivava o investimento no Brasil, por isso as terras só eram concedidas para aqueles que possuíam capital e poderiam produzir na colônia “mercadorias a serem exportadas para o mercado europeu” (STÉDILE, 2011 p. 22). O autor assevera que até então, não havia a propriedade privada da terra, fato que se estende até 1850 com a Lei nº 601, a qual implanta a terra como propriedade privada.

O autor ressalta que a referida lei vai consolidar a grande propriedade rural, trazendo até os dias de hoje o grande latifúndio. O dono da propriedade poderia comprar ou vender suas terras, mas para vender tinha que pagar um certo tributo à Coroa Portuguesa. Nos dizeres de Stédile (2011, p. 23):

[...] essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudesse se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam, portanto, recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam a mercê dos fazendeiros, como assalariados.

As lutas e mobilizações populares ocorridas no período contribuíram para fracionar o modelo agroexportador que tinha como base a mão de obra escrava. Como a lei proibiu que os trabalhadores escravizados se tornassem camponeses, esses saem das fazendas e vão buscar sua sobrevivência nas cidades, como não tinham qualificação muitos foram trabalhar nos portos como carregadores. Eram de tal modo tão pobres que construíram suas casas “nos morros, ou nos mangueirais”, ou seja, ocuparam terras que não era de interesse do capital (STÉDILE, 2011).

Em vista do novo contexto o modelo agroexportador entrou em crise e teve seu fim decretado com a libertação dos escravos. A mão-de-obra escrava foi substituída pelos imigrantes europeus, processo que deu origem ao campesinato. O campesinato também foi formado pelas populações mestiças, que começou a migrar para o centro do país a procura de terras, ocupando terras para o plantio para sua existência. Como não eram proprietários de terra, “a ocupavam, de forma individual ou coletiva, provocando o surgimento do camponês brasileiro e de suas comunidades” (STÉDILE, 2011, p. 27). O modelo agroexportador ao ruir traz consigo uma crise política.

O império herda a estrutura do Brasil Colônia, não rompe com a economia primário-exportadora, porém o Brasil deixava de curvar-se à Portugal para ficar dependente da Inglaterra. Ao mesmo tempo em que ocorria o declínio do modelo agroexportador tradicional ocorreu a expansão das lavouras de café, que de uma certa forma limitaram e desenvolveram a indústria brasileira, na medida em que ocorria a expansão do mercado consumidor externo (GONÇALVES, 2014).

Havia uma vulnerabilidade externa muito grande, visto que o Brasil exportava um único produto, além da dependência do país em relação a Inglaterra e aos Estados Unidos e, também uma enorme dívida externa que o seu pagamento “absorvia 99% do saldo da balança comercial” (GONÇALVES, 2014, p. 16). O autor destaca: “Essa extraordinária vulnerabilidade externa estrutural na esfera financeira é considerada MOVIMEN” (GONÇALVES, 2014, p. 17).

A questão interna refletia a vulnerabilidade externa, Patto (1999, p. 169) a este respeito destaca:

As relações de produção em vigor abrangiam várias formas de exploração do trabalho. No campo, vínculos empregatícios contaminados pela prática do favor prendiam empregados a patrões por dívidas muitas vezes impossíveis de saldar e configuravam situações que beiravam à escravidão. Na cidade, o panorama não era diferente: uma massa de trabalhadores pobres acumulava-se no espaço urbano e vendia sua força de trabalho a preços que degradavam a vida, quando não a inviabilizavam, ou dedicava-se a outras ocupações, em nome da sobrevivência. Sem alternativas no mercado de trabalho, muitos ex-escravos e seus descendentes viviam em situação de desemprego crônico ou agregados a famílias ricas, onde exerciam extensas jornadas de trabalho doméstico não-remunerado.

Segundo a referida autora o Brasil na Primeira República era agrário, embora existissem fábricas no Rio de Janeiro e São Paulo, essas organizações exploravam os trabalhadores, não sendo diferentes daquelas existentes na Europa. A política café com leite², adotava para o meio rural o coronelismo, que tinham o controle do Estado e das pessoas, era composto pelos latifundiários, os chamados coronéis (RAMAL, 2011). A autora a respeito da República Oligárquica diz:

Período que tinha na figura do coronel dos grandes latifúndios o seu maior expoente, e que diante de todo o seu poder político, utilizava-se do voto de cabresto para manter no cenário político nacional seus interesses privados ancorado no seu imenso poder de mando, beneficiando-se de tais recursos para preservar seus interesses, no que recebe contrapartidas generosas da política agrária conduzida pelo poder central.

Com a revolução³ de 1930 Getúlio Vargas assume o Governo Provisório que era composto por diferentes forças políticas, a principal tarefa política do novo presidente foi conciliar essas diferenças políticas e, reduzir o poder dos Estados, visando, sobretudo, acabar com o poder oligárquico e o federalismo. Com tais medidas o Estado ficou fortalecido e, para manter a economia houve a contenção do declínio da produção cafeeira, na medida em que Vargas por meio do Conselho do Café comprava sacas do produto para queimá-la com o objetivo de conter o preço (RODRIGUES, 2018).

Com a crise capitalista de 1929, que foi uma situação criada pelo processo de superprodução capitalista, o Governo não conseguia mais manter a compra das sacas de café, há então a necessidade concreta de mudar os rumos da política econômica com o intuito de estabilizar a situação do país. O enfoque do Governo passa a ser a industrialização, o modelo de substituição das importações (RODRIGUES, 2018).

² Alternância de Poder entre São Paulo e Minas Gerais.

³ Segundo Rodrigues (2018) o termo Revolução de 1930 não é o mais adequado dado o modo de destituição do presidente Washington Luís, além de não ter tomado o poder de fato, já que os grandes latifundiários continuavam liderando a política nos Estados. Assim, a autora denomina o fato de movimento político de 1930.

A lógica da industrialização no Governo Vargas, segundo Stédile e Loconte (1997), trazia contradições para o contexto rural brasileiro, pois o trabalhador rural se multiplicava enquanto classe, mas muitos migravam para as cidades tornando-se operários na indústria que nascia. Essa migração era incentivada pelo governo, mas era também uma forma do trabalhador rural buscar melhores condições de vida, visto que havia o aumento da concentração de terras nas mãos dos grandes latifundiários.

A contradição também se apresentava entre o discurso e a prática, a visão de industrialização “não rompia com a visão agrarista – posto que só entendia como “válidas” as atividades industriais como extensão das primárias” (FONSECA, 2012, p. 5). Não havia, segundo o autor, conflito entre os interesses dos industriais e dos latifundiários.

Silva, F. (1998, p. 5) colabora com esse entendimento quando diz que:

Aqui, agiam forças complementares e opostas, bastante vinculadas à conjuntura mundial, revelando todo o caráter ambivalente do Estado de Compromisso oriundo da Revolução de 1930: I. o projeto econômico e social operado exigia a incorporação econômica do campo sob forma subordinada e complementar, iniciando o processo que se denominaria penalização da agricultura; II. o modelo fordista periférico, por sua vez, não contemplava a incorporação, em termos isonômicos, do conjunto da população nacional. Assim, os camponeses não poderiam ser objeto das garantias e exigências da CLT, sob risco de inviabilizar o próprio projeto em curso, em suma, o apoio e proteção da classe trabalhadora urbana previam a intensificação da produção rural, aumentando as possibilidades de exploração; III. ao mesmo tempo, a grande autonomia alcançada pelo Estado permitia e estimulava a sua ação no sentido de se sobrepor a todo domínio particular ou privado no mundo do trabalho, inclusive no campo. Tal situação criava uma tensão permanente, levando o Estado a avançar para além de seus objetivos iniciais. Assim, o campo e seu homem são tomados como objetos naturais do projeto de governo, em especial, a ideia de um homem doente ou um campo vazio - o imaginário da tristeza rural - correspondia, de um lado, à fragilização do projeto fordista periférico na sua base agrária (confisco cambial, abundância de alimentos, fornecimento de matérias-primas, etc.) e, por outro, constituía-se em risco de segurança nacional (fronteiras vazias, soldados subnutridos, etc.); IV. tais exigências, por sua vez, contrapunham-se à necessidade de manter o ordenamento agrário preexistente a 1930, não abrindo frentes de conflito além do necessário.

O processo de democratização após o Estado Novo traz muita discussão sobre o Brasil rural. Os nacionalistas⁴ tinham diferentes propostas para a reforma agrária. Os liberais nacionalistas entendiam que para ocorrer a transformação do contexto rural qualquer ação social era importante, já os comunistas propugnavam por distribuição das terras e um regime jurídico para amparar o trabalhador rural (MOREIRA, 1998). A questão agrária tinha que ser resolvida para que o desenvolvimento ocorresse.

Por outro lado as organizações dos trabalhadores rurais tinham suas reivindicações, Moreira (1998, p. 8) a respeito desta questão escreve:

Em 1956 foi realizado em Recife a IV Conferência Rural Brasileira, reunindo federações e associações rurais de vários estados. Nesta ocasião foi recomendado à instituição de uma lei agrária que teria um fundo para desapropriações por interesse social, constituído através da taxação de terras improdutivas. Foi sugerido também a criação do Estatuto do Trabalhador Rural, que deveria regulamentar a jornada de 8 horas, estabilidade e contrato de trabalho. O deputado petebista Fernando Ferrari elaborou o projeto do Estatuto do Trabalhador Rural, rejeitado pela Câmara dos Deputados em junho de 1957. Reapresentou o mesmo projeto com algumas modificações, mas este só foi efetivamente aprovado em 1963, em plena crise do governo João Goulart. Segundo Ferrari, autor do projeto do Estatuto do Trabalhador Rural.

Várias normas a respeito da questão rural foram escritas, dentre elas o Estatuto do Trabalhador Rural, que regulamentava o trabalho no campo. Em 13 de março de 1964 Jango assina o decreto nº 53.700, que foi dado conhecimento à população no comício da Central do Brasil (NATIVIDADE, 2013). Foi um período eivado de crises e lutas, conforme coloca Toledo (2004, p. 13):

Durante a curta existência do governo João Goulart (setembro de 1961 a março de 1964), um novo contexto político-social emergiu no país. Suas características básicas foram: uma intensa crise econômico-financeira; constantes crises político-institucionais; crise do sistema partidário; ampla mobilização política das classes populares paralelamente a uma organização e ofensiva política dos setores militares e empresariais (a partir de meados de 1963, as classes médias também entram em cena);

⁴ Várias matizes ideológicas compunham o nacionalismo, dos liberais aos comunistas (MOREIRA, 1998).

ampliação do movimento sindical operário e dos trabalhadores do campo e um inédito acirramento da luta ideológica de classes.

Jânio Quadros faz uma ampla aliança que vai dos conservadores à esquerda ao lançar seu Plano Trienal, o qual objetivava conter o processo inflacionário sem barrar o desenvolvimento. Por um lado os empresários aprovaram o plano, por outro lado os trabalhadores protestaram contra. Desta forma o Plano Trienal fracassa, mas trouxe a bandeira das reformas de base, mas as elites conservadores se insurgem contra essa possibilidade e toma o poder em 1964 (TOLEDO, 2004).

É importante destacar que a Reforma Agrária estava no centro do debate, era considerada um mecanismo para atingir o desenvolvimento. Para tal, várias propostas surgiram conforme assevera Santos, A. (1999, p. 3):

[...] registraram-se várias proposições com objetivos diversos, alguns já conhecidos: obtenção de créditos, subsídios e isenções tarifárias e fiscais; política de estímulo à produção, à pequena lavoura, à modernização, à recuperação da agricultura em regiões específicas do país; fundação de núcleos coloniais e ocupação das terras devolutas e das fronteiras do país; estabelecimento de prêmios e assistência ao agricultor. No entanto, foi nessa época que se enfatizou a ideia de intervenção no direito e nas relações de propriedade para aumentar o número de proprietários, alterar e modernizar a estrutura fundiária do país.

Com isso apontavam que a produção agrícola aumentaria para suprir o mercado interno, além disto acreditavam que o grande latifúndio seria eliminado para poder aumentar a entrada do capital no campo. Assim, haveria prosperidade com o desenvolvimento de propriedades familiares, sem, no entanto, reprimir a modernização do contexto rural brasileiro já que o desenvolvimento das empresas agropecuárias também era incentivado (SANTOS, A. 1999).

Santos, A. (1999, p. 13) comenta a posição majoritária sobre a Reforma Agrária antes do golpe militar:

As discussões e os projetos apresentados antes de 1964 com a finalidade de implementar a reforma agrária no país não apontavam para uma modificação radical da estrutura de posse e uso da terra. Ao contrário, visavam a continuidade de um modelo de desenvolvimento com base na expansão do mercado interno e na integração política de amplos setores da população rural. Acreditava-se que as condições do homem e da produção rural prejudicavam a expansão e a modernização da agricultura, o que afetava os projetos de desenvolvimento. Embora avançassem na concepção de reforma agrária, deixando de associá-la preferentemente à ocupação de áreas pioneiras e à colonização, mantinham o viés conservador. Tratavam de modificar o monopólio latifundiário sobre a terra e de integrar ou recriar o campesinato, base do crescimento do mercado interno, capaz de garantir a estabilidade e permitir a produção agrícola nos moldes exigidos pelo processo de industrialização.

O latifúndio devia ser eliminado por ser antieconômico e antissocial, dando lugar a um maior número de propriedades familiares, estimulando-se também o desenvolvimento de empresas agropecuárias. A luta era principalmente pela ampliação da democracia brasileira, o que as forças conservadoras rejeitavam, nesta peleja o golpe militar ocorre (TOLEDO, 2004).

Segundo Mendonça (2010, p. 37, 38) o Governo Castelo Branco promulga o Estatuto da Terra o qual fazia parte do Plano de Ação Econômica do Governo. Esse objetivava:

[...] fazer frente à crise econômica brasileira buscando, através da reforma fundiária, ampliar o mercado interno e configurar uma classe média rural consumidora de produtos industriais, mas também neutralizadora dos conflitos e tensões no campo, tal como já se propugnara em outra quadra histórica do país.

Assim, de acordo com a referida autora, a mudança para o campo brasileiro estava sob a égide do grande capital, a modernização no contexto rural brasileiro era necessária para promover a produtividade e manter a propriedade privada da terra. Há a apropriação da nomenclatura das reformas de base, ou seja, reforma tirando a participação efetiva do trabalhador rural. Apesar das limitações da legislação esta trouxe apreensão para a burguesia agrária. Os grandes latifundiários se colocaram veementemente contra o Estatuto da Terra e sentiram-se aliviados quando Costa e Silva assume a presidência.

O desenvolvimento capitalista no campo ocorreu com a mesma estrutura fundiária típica da sociedade brasileira. De acordo com Mendonça (2006) entra no palco da história um novo sujeito no campo – o empresário rural. Assim, no contexto rural brasileiro, o grande latifundiário e o empresário rural, apontavam que novas estratégias deveriam ser pensada, dentre elas uma política agrícola que respondessem aos seus anseios e, também, a construção de uma representatividade política, que lhes daria força para conseguir seus objetivos.

Apontavam para a industrialização da agricultura. Para o sucesso da empreitada a demanda encaminhada ao governo foi: “[...] incentivos fiscais e empréstimos com vista à mecanização do setor” (MENDONÇA, 2010, p. 55). Esta vem acompanhada do discurso contra o nacionalismo, visto que apregoavam também que o grande capital adentrasse no campo brasileiro.

Assim, a modernização do contexto rural brasileiro vem aumentar a mão de obra assalariada, como também aquela que não tem contrato de trabalho e é paga miseravelmente por dia (bóias-frias). A política agrária e agrícola da ditadura militar veio aprofundar ainda mais as diferenças no campo brasileiro, até porque as pequenas e médias propriedades foram absorvidas pelo grande latifúndio. Foi dado incentivo a monocultura de grãos como a soja, o trigo, o milho, com isso no centro sul foram construído silos e graneleiros para o armazenamento dos grãos, que serviam para a exportação, principalmente a soja.

Foi o chamado milagre brasileiro, o Brasil cresceu, nos dizeres de Henrique (1999, p. 6):

Já no início dos anos 60 o Brasil se transformara num país industrializado, e no final dos anos 70 emergíamos como o oitavo Pffi do mundo_ Incorporamos os padrões produtivos e de consumo dos países desenvolvidos. Tinha origem na produção interna o grosso da oferta de produtos industriais, inclusive de máquinas, equipamentos e dos principais insumos. Fabricávamos quase tudo, de novos e velhos bens de consumo não duráveis à vasta gama de eletrodomésticos, automóveis, caminhões, ônibus, máquinas e equipamentos agrícolas e elétricos, petróleo e seus derivados, cimento, papel e papelão, minérios, fertilizantes, aço, vidros, e quase tudo mais. A produção agrícola tinha crescido e se diversificado, com a incorporação de novas fronteiras e também com o avanço técnico; novos bens eram exportados e processados industrialmente. Os serviços sociais e produtivos e as atividades comerciais haviam crescido, incorporando mudanças significativas nos sistemas de comercialização, de intermediação financeira, de comunicação e de transportes. As rodovias cortavam agora o país de Norte a Sul, de Leste a Oeste, e grandes hidroelétricas entravam

em operação. O mercado interno havia se ampliado enormemente e se alicerçado, com uma crescente integração comercial e produtiva entre as diversas regiões, que transformou suas estruturas produtivas. E o país era capaz, ainda, de exportar crescentemente produtos industrializados, que passaram a representar mais da metade das vendas externas.

Apesar do crescimento da economia brasileira as desigualdades se ampliaram, homens e mulheres no campo e na cidade, não tinham (e nem tem) condições de vida. A pobreza no Brasil aumentou na mesma proporção em que crescia a riqueza e a acumulação do capital. Mourão (1997) argumenta que houve mudança na estrutura social do país que se tornou urbano, sendo que a força de trabalho concentrou-se no setor secundário e terciário. Ocorreu um verdadeiro empobrecimento da população brasileira. No campo brasileiro a concentração de terras aumentava e, com isto, a violência também crescia. Bruno (2003, p. 286) ao discutir este processo afirma que a violência é um fator estruturante já que “é uma violência ritualizada e institucionalizada, que implica a contratação de capangas e a lista dos marcados para morrer e os massacres”.

A Nova República vem com a promessa de fazer a reforma agrária para acabar com a violência no campo, esta promessa é forçada devido a organização dos trabalhadores que, em movimento, exigem mudanças. Ao mesmo tempo os patronais se organizam para barrar o avanço dos movimentos e o fazem com truculência. Segundo Bruno (2003) o discurso da Reforma Agrária como política pública soava para os donos da terra como agressão e eles muitas vezes colocavam que o trabalhador rural não tinha competência para gerenciar as terras, já que a tecnologia não estava a seu alcance. A pecha em cima da organização dos trabalhadores era de comunistas, baderneiros,

As ocupações ocorriam com grande velocidade, a reivindicação era distribuição de terras, assistência médica, educacional, política agrícola. O governo pressionado pelo grande latifúndio acaba cedendo às pressões e condenando as invasões. Ao mesmo tempo várias organizações patronais são fundadas para conter a organização dos trabalhadores rurais. Destas organizações surge a UDR (União Democrática Ruralista) que representa a organização patronal no campo, que luta pregando a violência contra a Reforma Agrária (BRUNO, 2003).

Os trabalhadores sem terras ao lutarem pela reforma agrária e contra a violência no campo foram constituindo sua história e se expandindo pelo Brasil, o MST foi criado formalmente em 1984, no Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores sem Terra. O movimento propugna uma nova política para o campo, a proposta do MST para a reforma agrária aponta medidas que perpassam pela “democratização da propriedade da terra e dos meios de produção” (MORISSAWA, 2001, p. 170).

A proposta continha alusões ao sistema econômico, apontava que a produção da riqueza é feita pelo trabalho, por isso a abolição de toda forma de exploração sobre os trabalhadores era necessária para a consolidação do desenvolvimento econômico e social. Para tal a terra tem que ser democratizada, assim como os meios de produção, a terra tem uma função social (MORISSAWA, 2001, p.170).

A produção para o MST deve organizar-se de forma diversificada, atentando para as condições de trabalho e vida. Organizar uma política agrícola para estimular a produção, clama também por processos de industrialização que adentre ao interior do país para superar as desigualdades sociais. Apontam para o desenvolvimento de tecnologias que permitam o desenvolvimento sustentável, não predatório, atingindo, desta forma, o desenvolvimento social.

Tanto no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva como no Governo Fernando Henrique Cardoso o número de ocupações aumentaram, a diferença entre os dois governos se deu como o movimento foi encarado pelo mandatário maior. No Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi editada “a Medida Provisória 2.027-38 de 4 de maio de 2000, que criminalizava a luta pela terra. A criminalização ficou mais evidente na Medida Provisória 2.109-52 de 24 de maio de 2001, que substituiu a anterior” (GIRARD; FERNANDES, 2008, p. 79).

O contexto rural brasileiro até os dias de hoje é um campo de disputas e luta de classes, deste modo, a concentração de terras permanece inalterada como bem demonstra Souza, M. (2014, p, 83) em sua tese de doutorado. Assim, os processos educacionais que se instalam no Brasil desde a colônia refletem a organização do capitalismo no campo.

1.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: DO PERÍODO COLONIAL À LDB DE 1996

A organização escolar, no Brasil Colônia, esteve estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses, inicialmente com o plano educacional elaborado pelo padre Manoel de Nóbrega, que tinha como objetivo catequizar e instruir os indígenas e os filhos dos colonos, tendo como centro a língua portuguesa, voltado para a doutrina cristã, com aprendizado profissional na área agrícola.

Segundo Fávero (2000) este plano educacional vigorou por todo o período colonial, impossibilitando qualquer outro tipo de organização escolar, devido a existência de um diretor geral dos estudos, que proibia o ensino público ou particular sem a sua autorização. Assim,

A educação na colônia estava vinculada à política colonizadora de Portugal cujo objetivo era a obtenção do lucro e, se nas diretrizes básicas estava citada expressamente a população indígena (para catequese e instrução), a vinda de pessoas da pequena nobreza para organizar a "empresa" exigia que se incluíssem, na empreitada a que se propuseram os jesuítas, os filhos dos colonos, já que recebiam subsídios para fundar colégios (FÁVERO, 2000, p.88).

Fávero (2000, p. 89) assevera que o plano de estudo elaborado por Manoel da Nóbrega era diferente do apresentado pela *Ratio Studiorum*, já que esta centrava-se nos cursos de humanidades, curso de filosofia e curso de teologia para formação da inteligência da Igreja, já Nóbrega preocupava-se na aprendizagem da língua portuguesa, da doutrina cristã, de ler e escrever, aprendizagem profissional e agrícola e gramática latina. Ensinavam o canto orfeônico a música instrumental.

Como o objetivo maior da Educação Jesuítica era a catequese, os jesuítas no Brasil exigiam para aqueles que queriam ingressar na Companhia de Jesus o domínio da língua indígena, ou seja, se na Europa a exigência era o conhecimento do latim e do grego, na colônia a língua que os aspirantes deveriam dominar é o Tupi (FÁVERO, 2000).

A autora destaca que os jesuítas dedicavam a escola aos filhos dos colonos, aos índios a educação era alicerçada na catequese. Quem lucrou com tal organização educacional foram os jesuítas que, conforme Fávero (2000, p. 93):

Embora a formação da elite colonial estivesse de acordo com a política de Portugal, foi a Companhia de Jesus a maior beneficiária, pois, por suas Constituições, somente os Colégios e as Casa de Formação podiam possuir bens que garantissem o sustento, bens esses advindos quase exclusivamente do "Padrão de Redízima", estipulado em 1564 (10% de toda a arrecadação dos dízimos reais ficavam destinados de forma inalienável a esses colégios e casas de formação, garantindo assim o sustento dos religiosos.

Segundo Berger (1977) foram mais de duzentos anos que os Jesuítas tiveram o monopólio da educação. Como o propósito era a propagação da fé cristã o meio mais eficaz seria a alfabetização. Já se configurava na colônia a escola dual: a escola de ler e escrever e o colégio. Assim,

Observa-se que educação era uma educação à europeia que excluía a instrução do índio (talvez por terem constatado sua impossibilidade) e, considerando os poucos recursos humanos, era necessário concentrá-los em "pontos estratégicos": os filhos dos colonos em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo (FÁVERO, 2000, p. 96).

Para a elite a educação era um processo formativo de instrução, para os índios o importante era catequizá-los. Fávero (2000) destaca que os religiosos lucraram muito com o processo educacional no Brasil, acumularam propriedades e, desta forma, sua obra também é mercantil. Seu poderio é ameaçado com a ascensão de D. João I.

Este ao assumir o reino de Portugal, que estava falido, nomeia para primeiro ministro aquele que mais tarde seria o Marquês de Pombal, objetivo principal da política traçada era a (re) conquista do poder do Estado absolutista, para tal as ações empreendidas foram no sentido de estimular a industrialização, retomar os lucros e reorganizar o comércio. Assim, a expulsão dos jesuítas foi fruto da colisão entre as novas diretrizes do Estado Português e a Igreja que viu seu poder

ameaçado (FÁVERO, 2000). É importante comentar o destaque que Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 471) dão para a questão:

Para o ideal iluminista, a nova sociedade exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação. Assim, apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. Surge, então, a ideia de Educação pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, a partir desse momento histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação.

Os autores asseveram que a Reforma Pombalina objetivava constituir novos métodos de ensino e novas posturas em substituição à prática jesuítica. Desta forma foi uma política contraditória quando:

[...] essa nova organização do ensino português é considerada um retrocesso se vista sob o prisma pedagógico e um avanço na medida em que exigiu novos métodos e a adoção de novos livros. Foi durante o reinado de D. José I que se evidenciou uma grande difusão do livro como agente de cultura (RIBEIRO, Maria, 1998).

O ideal iluminista de uma escola pública e laica, propugnando os ideais iluministas vem com as reformas, mas, contraditoriamente é evidenciado o fracasso dessas novas formas de organizar o trabalho, visto que ao desorganizar a prática jesuítica não conseguiu implantar as novas ideias (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006). Os autores fazem a seguinte crítica a essa postura do Marques de Pombal: “a crítica que se pode formular nesse sentido, e que vale para nossos dias, refere-se à destruição de uma proposta educacional em favor de outra, sem que esta tivesse condições de realizar a sua consolidação” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 475).

O período do Império é marcado com a chegada da família real ao Brasil e pela crise do modelo agrário-exportador, dando início ao modelo agrário-comercial

exportador. Esse momento é balizado pela criação do ensino superior, para atender aos interesses da classe dominante da época.

Assim, foi criada segundo Ribeiro, Maria (1992), a academia real de marinha, academia real militar, com a finalidade de formar oficiais, engenheiros civis e militares, criação do curso de cirurgia e economia na Bahia, foi instalado o Hospital Militar, e os cursos de cirurgia e anatomia, curso de laboratório de química e o curso de agricultura na cidade do Rio de Janeiro. Foi instituído a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais. Na Bahia os cursos de: agricultura, com estudos em botânica e jardim botânico, o curso de química, abrangendo química industrial, geologia e mineralogia, o curso de desenho técnico. Tais cursos representam o início do nível superior de ensino no Brasil.

Também nas províncias de Niterói, São Paulo, Bahia e Ceara são criadas as primeiras escolas normais, para atender a formação dos professores. Posteriormente, é criada a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (Rio de Janeiro) com o objetivo de normatizar o ensino. O ensino elementar continuou constituído de aulas de leitura, escrita e cálculo, porém, segundo Ribeiro, Maria (1992) não atendia um décimo da população, somente aqueles que tinham posses. Ainda nesse período, veio à crise do modelo agrário comercial exportador.

A escola ministrava o estudo para algumas pessoas, e os conhecimentos, desvinculados da realidade brasileira, sem ligação com o mundo do trabalho, visto que a mão de obra predominante era formada por escravos, indígenas, etc., que viviam nas grandes fazendas para mobilizar a base econômica de seus patrões. Pois, para as elites do Brasil agrário, indígenas, negros (as), trabalhadores(as) rurais, mulheres, seria desnecessário a aprendizagem de leitura e escrita, visto que desenvolviam o trabalho agrícola.

Somente a partir da metade do Século XIX, surgem críticas ao modelo econômico da época, apontando o atraso em que o país vivia com ações retrógradas em relação à vida das pessoas. Tais críticas sinalizavam a necessidade de modernização do estado brasileiro, no sentido, da industrialização do país. Como também ao modelo de escolarização existente, e às falhas do processo formativo.

Com as críticas e pressões por parte da sociedade organizada, de alguns parlamentares e intelectuais da época, vários decretos passaram a vigorar para a organização escolar no país. O decreto de reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, estabelecendo liberdade de ensino; os exercícios do magistério incompatíveis com o de cargos públicos administrativos; liberdade de frequência; o aparecimento do ensino feminino em nível secundário como resultado da iniciativa particular. Em 1890, a Reforma Benjamin Constant, assegurava a ideia de liberdade, laicidade do ensino e gratuidade da escola primária, com conteúdo científicos em detrimento dos tradicionais (ROMANELLI, 1986).

No início do século XX, as reformas se intensificaram, visando atender a superação da crise econômica da agro exportação em função da crise do café, que o país vivia, além da crise mundial (I Guerra Mundial e Revolução de 1917, na Rússia, Crise da Bolsa de Valores de Nova York). Esse período é marcado por debates sobre a entrada do país na economia capitalista, além da discussão de superação da hegemonia do ensino tradicional, por uma educação vinculada ao mundo do trabalho e aos ideais dos pioneiros da educação.

Nesse contexto, existia a necessidade de reestruturação do modelo de administração do Estado brasileiro, para atender ao novo modelo desenvolvimentista da economia voltada para a indústria que ideologicamente tinha duas posições:

Do lado das forças conservadoras, posicionavam-se as oligarquias agrário-exportadoras, a burguesia comercial importadora e exportadora, além do capital comercial e financeiro internacional. Do lado reformista, se encontravam as novas forças sociais nascidas da expansão urbano-industrial do país, da qual faziam parte o crescente proletariado e o novo empresariado industrial, além da classe média, formada pelos funcionários públicos, militares, intelectuais, entre outros (PEREIRA, 2011, p. 122).

Tais posições traziam a ideia do livre mercado do liberalismo, contudo seria necessário mão de obra qualificada para formação do exército de reserva e garantir a produção e o mercado (FREITAG, 1986). Todavia, precisava de trabalhadores com formação básica para entrar no mundo do trabalho do capital. Vale lembrar que, ao longo do tempo as políticas públicas de educação não contemplavam à maioria

da população. Assim, não se tratava de mudar as estratégias políticas, significava alteração no modo de vida das pessoas, com origens vindas das senzalas, do trabalho escravo, etc., distantes da escola.

Isso retrata o Brasil em 1920, com 65% da população de 15 anos e mais analfabeta. Nos 15 anos do governo de Getúlio Vargas o Estado brasileiro reorganiza a sua estrutura administrativa, viabilizando o crescimento da escola pública brasileira. Consolida a política educacional em todo território nacional, com a criação de instituições educacionais como o Ministério da Educação e Saúde, as Escolas Técnicas, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)⁵; o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa⁶; o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)⁷ (FREITAG, 1986).

O contexto histórico evidencia que a educação no Brasil nas primeiras décadas do século XX continuou sendo privilégio, porque nem todos tinham acesso ao processo escolar. O Estado brasileiro considerava a educação para os habitantes do meio rural “apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, era a educação denominada rural” (PIRES, 2012, p. 81), cujo modelo, de cunho excludente, não só pela falta de acesso e permanência, serviu e ainda serve para atender a classe dominante presente no campo brasileiro.

Compreender a Educação Rural implica recorrer a alguns eventos e pressupostos, considerando as ações políticas e coletivas que foram se estabelecendo no decorrer desse processo. A construção da formação social brasileira foi baseada no regime de escravidão, latifúndio e predomínio da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação.

A despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que

⁵ Criados em 1938

⁶ Criado em 1939

⁷ Criados em 1942

todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.75).

Ficam evidentes nos debates políticos dos anos 1930 a ideia de modernização do Brasil com um ideário reformista desde as décadas de 1910 e 1920 ao crescer os interesses pelas questões educacionais, como possibilidades de soluções dos problemas sociais, econômicos ou políticos do país. Assim, o Governo Provisório instalado com a às diretrizes almeçadas pela modernização (SHIROMA, et all, 2007). Revolução de 1930 decide criar o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública dando poder à União sobre os domínios do ensino no país, com o objetivo de adequá-la.

No clima de discussões e ideias presentes no país em 1930 alguns educadores foram convidados pelo governo para trabalharem na formulação de uma política nacional de educação, o que resultou num manifesto ao governo e à Nação sob o título “A reconstrução educacional do Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” redigido por Fernando Azevêdo e assinado por 25 educadores favoráveis ao ensino público e laico, não sem a oposição da liderança católica que defendia o ensino religioso obrigatório. Tal impasse seria assumido na Constituição de 1934 e reafirmado nas vindouras, com a proposta de obrigatoriedade nas escolas, mas com opção facultativa para os estudantes (PILETTI; PILETTI, 2016).

A educação escolar se instituía como privilegio das elites que pagam por sua educação, e enquanto as classes médias reivindicavam o ensino médio, as classes populares exigiam o ensino primário. Com isso o movimento renovador entendeu a possibilidade do Estado assumir a responsabilidade pela educação concedendo-lhe a obrigatoriedade e gratuidade, diante das circunstancias sociais e econômicas que se estabeleciam no país. A campanha a favor da escola pública se intensificou e teve como princípio fundamental do movimento, “o direito de todos à educação”, que significava a igualdade de direito com as mesmas oportunidades educativas tanto para o homem quanto para a mulher (ROMANELLI, 1986).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) seria a expressão maior do momento que o Brasil vivia, colocando a educação como elemento

essencial no desenvolvimento do país (MENDES, 2007). Foi uma reação contra a velha estrutura educacional, reivindicando uma ação mais objetiva por parte do Estado em prol da escola pública para todos e contestava a educação como privilégio de classe. Reivindicava o ensino público laico, gratuito e obrigatório, reconhecendo o direito do cidadão à educação e ao Estado o dever de assegurá-la. (ROMANELLI, 1986).

A ideia da escola pública gratuita implicava no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas, sobretudo, a expansão da escolarização para toda a população e a ameaça aos privilégios garantidos às elites e assim, os embates de ideias entre os reformadores e católicos não se restringiam apenas aos de caráter religioso, mas também aos de natureza política e econômica (ROMANELLI, 1986). Não sem conflitos, o Manifesto assume como finalidade que,

Se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter [...] a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (AZEVEDO, 2010, p. 40).

Como indica Romanelli (1986), o Manifesto representou o auge da ideologia dos reformadores, e expressa uma tomada de consciência, entretanto apresenta inconsistências. Por exemplo, embora apresente uma concepção de educação avançada e suas relações com o desenvolvimento, conserva-se no terreno do romantismo ao inferir que as causas dos problemas educacionais são decorrentes da falta de “filosofia de vida” por parte dos professores. Esse entendimento demonstra que a compreensão da realidade educacional, pelos reformadores, se assemelha muito com a concepção liberal e idealista dos educadores românticos do século XIX.

Mas, a abertura do Manifesto em 1932 foi por si só bastante significativa, expressando a importância que seus signatários atribuíam à educação e à necessidade imperativa de reorganizá-la em conformidade com as necessidades e a realidade do país na época. Segundo Lemme (2007), o Brasil era um país de

analfabetos, no campo as escolas que existiam englobavam todas as séries e os professores destas escolas não tinham nenhuma formação.

Ao declarar a educação como um direito individual assegurado a todos sem distinção de classe, situação econômica, dever do Estado e assegurada principalmente por meio de escola pública gratuita, obrigatória, laica, e por fim opor-se à educação como privilégio, o Manifesto trata a educação como um problema social, o que representa um avanço para aquele momento. As reivindicações por uma educação gratuita, obrigatória e laica é uma conquista do Estado burguês, surgiu na Europa com a ascensão da burguesia e o desenvolvimento da vida urbana. Historicamente, resulta do declínio da antiga ordem aristocrática e, no Brasil constitui uma exigência ligada à nova ordem social econômica que vai se definir principalmente a partir de 1930 (ROMANELLI, 1986).

Mas, com intensificação do processo de industrialização do país, nas regiões sudeste e sul ocorreu o crescimento da política de escolarização, no intuito de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, gerando o êxodo rural deixando as regiões norte, nordeste e centro-oeste, com seus estados e municípios em condições de abandono, e muitas comunidades esquecidas. Assim surgiu a ideia que o campo é lugar de atraso, fazendo com que as pessoas deixem o campo, para buscarem condições de vida digna nos centros urbanos (ARROYO, 2004).

Na primeira metade do século XX alguns estudiosos se propuseram a pensar sobre uma pedagogia específica para o homem do meio rural com o intuito de difundir ideias para mantê-lo no campo dando origem ao movimento caracterizado como ruralismo pedagógico. Dentre aqueles que defendiam essa proposta de educação Bezerra Neto (2003) destaca o educador Sud Menucci como defensor de uma escola voltada para os interesses do homem do campo, com professores formados, além da assistência necessária para tal permanência.

Para os ruralistas pedagógicos a escola deveria ser adequada ao ambiente onde estava localizada. Deveria, ainda, atender às necessidades das áreas rurais e preparar os estudantes para o trabalho agrícola. Essa concepção de ensino defendia uma escola adaptada ao projeto sócio-político-econômico hegemônico vigente à

época no Brasil, com vistas inclusive a impedir o êxodo rural, difundir o sanitarismo e preparar as populações para o trabalho agrícola (PAIVA, 1987).

As ideias do ruralismo pedagógico defendidas por diversos educadores em diferentes regiões do país estiveram articuladas a referenciais estrangeiros em circulação no Brasil e em âmbito internacional. As fontes do acervo de Sud Mennucci indicam que o autor manteve correspondências com educadores de diferentes países como México, Espanha, Estados Unidos da América (EUA), Argentina e Portugal para abordar temas relacionados à educação, mais especificamente à educação rural (MORAES, 2015).

O discurso da urbanização consolida-se nos anos 1950, passando a ideia que o desenvolvimento econômico em curso faria desaparecer em alguns anos a sociedade rural, ou melhor, os sujeitos do campo, que seriam superados no panorama social econômico da industrialização e das cidades. Nesse ínterim, vale destacar, a criação de sociedades para a difusão do modelo ruralista de educação, como por exemplo, a Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937, como também a Campanha Nacional de Educação Rural, criada em 1952 que contribuiu para o processo de difusão da concepção de Educação Rural (PAIVA, 1987).

Nesse período a autora salienta que ocorreram várias organizações da sociedade civil organizadas, com apoio da igreja católica, de universidades públicas no intuito de alfabetizar e de organizar a sociedade em seus espaços de estudo, de moradia, etc., para lutarem por dias melhores, entre eles estavam os trabalhadores do campo lutando pela sua permanência em seus espaços de vida e pela reforma agrária.

Mas, alguns avanços conquistados pela organização da sociedade civil, em 1964 com o golpe militar se perdeu, pois os militares nos anos que ficaram no poder do Estado brasileiro redefiniram a educação, fechando qualquer tipo de participação nas decisões com total controle da sociedade, ocorrendo repressão aos movimentos sociais com o exílio e a morte de lideranças.

O modelo implementado pelos governos dos militares foi o da pedagogia tecnicista do acordo MEC-USAID, voltado para a relação da educação com trabalho,

que se consolidou com o ensino profissionalizante da Lei de Reforma de 1º e 2º graus nº 5.692/71, deixando assim a população do campo excluída da escolarização, cujo ensino ficou reduzido apenas às primeiras séries do 1º grau, atendido por políticas assistencialistas através de campanhas e projetos. Para Rosa e Caetano (2008. p. 22):

O Estado, em suas formulações de diretrizes políticas e pedagógicas, nunca deixou regulamentado como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; omitiu-se na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis de ensino, além de não implantar uma política efetiva de formação continuada e de valorização de carreira do professor do campo. Isso mostra que o campo nunca foi um espaço prioritário para ação planejada e institucionalizada do Estado. Tal situação fez com que a população do campo fosse privada do acesso às políticas e serviços públicos em geral, o que contribuiu para o aceleramento do processo de êxodo rural. A partir dos anos 90, esse quadro começa a dar sinais de mudança, pois os movimentos sociais começam a pressionar de forma mais articulada a construção de políticas públicas para a população do campo.

Confirmando os argumentos anteriores percebemos que é na década de 90, que começa as mudanças nas políticas públicas para a população do campo, em função das articulações dos movimentos sociais e sindicais pressionando o governo para construção de propostas pedagógicas respeitando a realidade do campo, a diversidade, a cultura, as formas de trabalho, e seus povos.

Nesse período um marco importante foi a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que trata da educação nacional, abrindo espaço para reivindicação e discussão do Parecer 36/2001 no Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução nº1/2002, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A partir de então surgem outras lutas e conquistas no sentido de fazer valer o direito à educação bem como o acesso e a permanência na escola. A seguir busca-se elucidar as influências que sustentam a concepção de Educação Rural.

1.3 A EDUCAÇÃO SOB AS INFLUÊNCIAS DO CAPITAL

O ensino em áreas rurais surgiu no final do II Império com ampliação na primeira metade do século XX. Assim, seu desenvolvimento reflete as necessidades surgidas como forma de atender o setor econômico do país, e com isso o ensino técnico foi se impondo, mas apesar dos programas e projetos desenvolvidos, a Educação Rural sempre representou uma preocupação marginal do setor público (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981).

Em 1930, dois terços da população estavam no setor rural, todavia os padrões de vida rural e urbano começaram a acentuar grandes diferenças que se refletiam nos índices de alfabetização e consumo. Enquanto a população urbana já contava com medidas de amparo social, trabalhista e de saúde, a população rural continuava desprovida da possibilidade do ensino escolar, com baixo nível de renda e sem qualquer política social (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981).

Isso de certo modo ainda pode ser percebido, visto que no Brasil, a Educação Rural, continua a ser pautada numa concepção preconceituosa a respeito daqueles que habitam no espaço rural, por desconsiderar os saberes procedentes do trabalho dos agricultores (GRITTI, 2003).

A realidade da educação das zonas rurais por si mesma explicaria a necessidade de preocupação com a Educação Rural, contudo outros fatores não podem ser esquecidos, a exemplo da ausência de políticas públicas educacionais voltadas para a educação, ficando limitada ao favorecimento de mediações externas, destacando-se a educação no plano de expansão da agropecuária para atender aos interesses político, e econômico mediante as exigências capitalista (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981).

Com a substituição das importações e o desenvolvimento do setor industrial houve de certa forma um abandono do setor agrícola e a retomada do setor agropecuário. Devido aos altos custos de matérias primas importadas da crise energética, entre outros, pretendia-se reverter os índices negativos da balança de pagamentos, tendo como meta o aumento da produção de alimentos para o consumo interno e o de produtos para a exportação. Nesse momento, coube à

educação um papel decisivo, visto que nos projetos de Educação Rural financiados pelos organismos nacionais e internacionais estão implícitos como objetivos: “aumentar a produção agrícola através de ensino de destrezas e habilidades adequadas para aprimorar as técnicas de trabalho vigentes; e diminuir, na medida do possível a migração em direção aos grandes centros urbanos” (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981, p. 14).

A influência norte-americana que sempre norteou a educação brasileira e principalmente a Educação Rural pode ser notada sob as orientações didáticas e pedagógicas publicadas pelas revistas do Ministério da Educação e Saúde e da Secretaria Estadual de Educação. Isso demonstra que além da presença de técnicos convidados para seminários de Educação Rural, exerciam influência também sobre o aspecto físico da escola, localização e concepção sobre o professor. A escola rural era planejada para servir de modelo à comunidade e nesses moldes, tudo que se fazia a respeito da escola rural, era pensado a partir da ideia de que o agricultor não tinha cultura, ratificando que “a escola rural é delineada com base em princípios externos ao caráter próprio do trabalho e do homem rural” (GRITTI, 2003, p. 89).

Todavia, a Educação Rural na concepção dos formuladores de programas é vista como um processo pedagógico que visa modificar os conhecimentos dos homens do campo a fim de habilitá-lo a confrontar as reivindicações das novas tecnologias e inovações do setor agrícola. Contudo, o alcance da educação consiste em desadaptar e desenraizar o agricultor tradicional, sem lhe garantir uma colocação no setor dito moderno da agricultura, e com isso, “ao desagregar as populações rurais, a educação, transforma-se na ponta de lança da invasão capitalista do campo” (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p.164).

Outra ênfase dada ao tratamento destinado à Educação Rural foi por ocasião do Seminário de Educação para a América Latina, publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos admitindo ser necessário atender à educação para que o plano de desenvolvimento econômico e social se consolidasse, colocando a Educação Rural como importante instrumento para a efetivação das políticas econômicas e sociais (GRITTI, 2003). Neste sentido, foi assim sugerido que: “Sem o planejamento e a devida solução da educação vocacional fracassarão todos os planos de desenvolvimento econômico e social na América Latina, já que

ela é encarregada de fornecer os técnicos necessários” (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1949, p. 116).

É notório que a proposição, a respeito da política educacional adotada condiciona a sua promoção social à Educação Rural, mas dentro de outra lógica que não da agricultura familiar, presente no cotidiano dos sujeitos do campo. Assim, o processo de industrialização impõe um novo indicativo para as relações de produção e consumo, do qual o meio rural não ficou isento, e em decorrência disso, os processos e técnicas de produção desse meio foram sofrendo modificações (GRITTI, 2003).

Não se trata apenas de fixar o homem ao campo como nos anos de 1930 e 1940, mas habilitá-lo para práticas modernas de cultivo do solo consoante aos novos processos de exploração exigidos pela modernização das empresas no campo (CALAZANS; CASTRO; SILVA 1981, p. 165).

Desse ponto de vista, os destinos da Educação Rural estão condicionados aos propósitos do capital e a condição destinada à educação fica dissociada dos interesses, da cultura da população, cujas interferências não se preocupam em preservar, estudar, avaliar os aspectos da vida e do homem do meio rural. Neste sentido,

Não se faz relação com a vida dos alunos e de sua família, com o trabalho agrícola nem com o meio ambiente em que a escola está inserida. Não se conhece não se respeita, nem se valoriza a cultura das famílias e da comunidade onde a escola se encontra e aí se excluem os pais do processo educacional e ignoram-se os conhecimentos que as crianças já trazem consigo para a escola (BAPTISTA, 2003, p. 21).

Sendo a escola rural desvinculada da cultura rural, tanto os materiais didáticos e pedagógicos, quanto a organização da escola, são uma réplica empobrecida da escola urbana. Assim, a situação da escola rural tem delatado a negligência e o descaso no fornecimento, por parte das administrações governamentais, até mesmo dos materiais elementares considerados essenciais para que a escola possa funcionar adequadamente (GRITTI, 2003).

Diante dos aspectos abordados, a Educação Rural funcionou/funciona como um instrumento formador tanto de mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerado por modelo agrícola importado. Para isso fica evidente a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência e pelo trabalho com a terra (RIBEIRO, 2012).

Assim também, a finalidade das escolas rurais de nível técnico, deveria atender ao ensino do manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas, como também orientar o camponês sobre o relacionamento com o mercado para realizar a venda da sua produção, visando adquirir “novos” produtos indicados para a dinâmica desse processo de consumo (GRITTI, 2003).

Tais discussões ratificam a ideia de que “a Educação Rural pensa o campo apenas como espaço de produção, e as pessoas são vistas como “recursos” humanos” (GOMES NETO et all, 1994 apud FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 64) o que ressalta a imagem de uma visão alheia à própria realidade, indicando propostas com modelo de desenvolvimento que expropria os trabalhadores. Tendo como referência o produtivismo, concebe o campo apenas como lugar de produção de mercadorias e não como um espaço para se viver e construir relações sociais e culturais (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Ficam evidentes os desafios e enfrentamentos no que se refere à hegemonia do agronegócio entre os camponeses, que representa o confronto de lógicas da agricultura como parte da luta de classes e que intensifica sua gravidade ao adentrar nas escolas públicas, visto que mascara a lógica destrutiva desse modelo, mediante discursos aparentemente inovadores. Outro enfrentamento é a política educacional dominante conduzida pelos interesses do capital, com marca de inclusão excludente dos trabalhadores, além da exclusão descarada de segmentos, a exemplo do fechamento de escolas do campo (II ENERA, 2014).

A Educação Rural, embora tenha anunciado como objetivo difundir o amor à terra e fixar o homem ao meio rural, na prática e decisões oficiais, tem realizado ações antagônicas. As políticas agrária e agrícola têm contribuído no processo de concentração da terra, patrocinada pelos governos, além de outros mecanismos utilizados para atrair o homem rural a outros lugares, opções apontadas como

recurso para salvá-lo do estado marginal a que foi submetido, em razão da prioridade do governo à industrialização (GRITTI, 2003).

Nessas relações o campo brasileiro é afetado por contradições advindas da sociedade capitalista com interesses contrários aos da ampla maioria da população. Neste sentido, Paes (2006) assinala que as causas são devido a centralização de força política da bancada ruralista; a política de regalias à agricultura capitalista e por consequência o extermínio da agricultura camponesa; a acelerada e violenta mudança do campo com a saída forçada de famílias que migraram para os centros urbanos de diferentes regiões brasileiras.

Para a referida autora se as causas fossem extintas, as contradições e antagonismos poderiam desaparecer, contudo a superação desse conflito implica a conquista de todos os direitos sociais, inclusive a educação, mas para isso é necessário mobilização, lutas e organização.

Diante disso, no processo de expansão do capitalismo o campo tem sofrido alterações no modo de vida e de produção dos pequenos trabalhadores rurais. No intuito de prestar serviço à população rural, as instituições criadas constituem-se em instrumentos para servir aos interesses do capital, que de forma estratégica vale-se da escola como suporte para desapropriar a cultura do trabalhador rural e impor outra cultura que coloca novas formas de conceber o mundo e as relações do trabalho rural (GRITTI, 2003).

Em razão disso, vem sendo construído novas concepções para fortalecer o direito dos sujeitos do campo aos processos educativos mediante uma educação que contemple a formação humana com a possibilidade de construção reconstrução de conhecimentos vinculados aos interesses da população do campo. É o que se pretende trazer na abordagem a seguir ao tratar das questões no âmbito da Educação do Campo.

1.3.1 A Educação do Campo e seus princípios fundamentais

No contexto de origem da Educação do Campo existem elementos que expressam a resistência cultural e política do povo do campo frente às tentativas de

sua destruição, como o aumento da desigualdade social e da exclusão, implantação do modelo capitalista de agricultura, a situação da educação considerando a ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os trabalhadores do campo, a luta pela terra e a reforma agrária, as discussões sobre outra concepção de campo, a presença significativa de experiências educativas, dentre outras questões, que contribuíram para gerar conflitos e mobilizar a população (CALDART, 2004).

A concepção de Educação do Campo é pensada como um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo, gerado a partir do olhar dos camponeses⁸ e da trajetória de luta de suas organizações. Isso implica pensar a educação em sua dimensão política e pedagógica mediante interesses políticos, sociais e culturais de certo grupo social, refletindo a educação como processo universal, desde uma particularidade, que são os sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado momento histórico. Diante disso, a Educação do Campo “assume sua particularidade que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão de universalidade: antes de tudo ela é educação, formação de seres humanos” (CALDART, 2004, p. 17).

A Educação do Campo prima pela materialidade de sua origem histórica, marcada por conflitos e eventos que nortearam os debates e reflexões para romper com o processo de dominação que se impõe ao campo. O movimento inicial da Educação do Campo foi uma articulação política entre várias instituições e organizações para denunciar e lutar por políticas públicas de educação no e do campo, visando o direito de ser educado onde vive, pensando seu contexto, sua cultura e necessidades humanas, como também mobilizar a população em torno da ideia de outro projeto de desenvolvimento (CALDART, 2004).

A autora aponta como um fundamento da construção desse projeto político e pedagógico o diálogo com a pedagogia, entretanto ressalta que não foi a pedagogia

⁸ Camponeses entendidos aqui no sentido de diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição, ainda que subordinado a elas (CALDART, 2004). Elementos da discussão sobre o campesinato podem ser encontrados em Fernandes (2004).

que inventou a Educação do Campo, todavia, esta não se estabelece como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, em função de uma concepção de ser humano, cuja formação é essencial para implementar o projeto de campo e de sociedade que integra o projeto de Educação do Campo (CALDART, 2004).

Contudo, o diálogo principal deverá se fundar com uma tradição pedagógica de origem crítica, ligada aos objetivos de emancipação, luta por justiça e igualdade social. Nessa linha teórica a autora identifica que há pelo menos três referências, sendo:

A primeira é a tradição do pensamento socialista que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sócio cultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar desde uma perspectiva humanista e crítica (CALDART, 2004, p. 20).

Numa reflexão sobre a primeira referência associada à relação trabalho/educação, Fonseca e Mourão (2008, p. 33) colocam o trabalho como atividade em que os indivíduos realizam mutuamente, e ao realizá-lo modifica a si mesmo e aos outros, referindo-se “ao sentido ontológico da categoria trabalho que se relaciona com a categoria educação para dar conta da realidade socialmente construída em um tempo e espaço históricos”.

Na segunda referência Caldart (2004) faz alusão à Pedagogia do Oprimido e toda a tradição decorrente das experiências da Educação Popular que envolve o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão, como dimensão educativa da condição de oprimido, e da cultura como formadora do ser humano, sobretudo em Paulo Freire.

A terceira referência pedagógica, a Pedagogia do Movimento, é uma matriz pedagógica com uma reflexão recente que dialoga com as tradições que a

antecederam. No entanto, ela é produzida pelas experiências educativas dos próprios movimentos sociais em especial os do Campo, por meio de um diálogo, ao mesmo tempo, de formulação de concepções e de seu desenvolvimento prático, na perspectiva de produzir uma tradição pedagógica que tenha o campo e suas lutas sociais como referências (CALDART, 2004).

Para Melo Neto (2014, p. 102) com base em Marx, a Pedagogia do Movimento, enquanto reflexão sobre as matrizes pedagógicas e uma formação como processo educativo, expressa e reafirma,

Uma concepção de educação, de formação humana que não é hegemônica na história do pensamento ou das teorias sobre educação, trata-se de uma concepção de base histórico-materialista-dialética para a qual é preciso considerar centralmente as condições de existência social em que cada ser humano se forma: a produção da existência e a produção ou formação do ser humano são inseparáveis. Ou seja, as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente através do trabalho que lhe permite a reprodução da vida e é a característica distintiva do gênero humano, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo. [...] a educação acontece na dialética entre a transformação das circunstâncias e a autotransformação que este processo provoca e exige (acontece na práxis).

Ao pressupor o diálogo entre a materialidade de origem da Educação do Campo e a teoria pedagógica apontada Caldart (2004), coloca em evidência alguns traços fundamentais na construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo, destacados a seguir.

- ✓ **Formação humana vinculada a uma concepção de campo.** Isso significa adotar uma visão de totalidade dos processos sociais, significa ampliar a agenda de lutas dos movimentos sociais, e no campo das políticas públicas, significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, ou de saúde, além da dimensão pedagógica discutindo a arte de educar, bem como os processos de formação humana desde uma realidade concreta.

- ✓ **Lutas por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação.** Isso implica a garantir o direito à educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Significa pensar no direito universal à educação, não apenas com o acesso à escola, mas ter um novo olhar, que possa formar sujeitos com consciência política, capazes de lutar por seus direitos.

- ✓ **Projeto de educação dos e não para os sujeitos do campo.** Reivindica uma educação dos e não para os sujeitos do campo, por meio de políticas, pensadas pelos seus sujeitos, que a exigem como um direito e que possa contribuir no desenvolvimento do ser humano e inserção crítica na sociedade.

- ✓

- ✓ **Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo.** A concretização da Educação do Campo como política pública e projeto educativo tem como ideia fundamental conservar-se vinculada aos movimentos sociais, os quais têm garantido o seu protagonismo nas lutas e debates políticos e pedagógicos. Por isso, um dos objetivos políticos da Educação do Campo é contribuir na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais a fim de fortalecer e identificar sua presença coletiva na sociedade, além de ser um espaço educativo para a participação e lutas sociais.

- ✓ **Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura.** A Educação do Campo surgiu colada ao trabalho e à cultura do campo e precisa recuperar a tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção, discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador. Precisa também pensar a cultura como matriz formadora. Refletir a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, o que quer dizer, pensar na formação de gerações. Esse vínculo com o trabalho e

cultura remete a pensar em outro traço que é a dimensão de projeto coletivo e de concepção mais ampla do que sejam as relações pedagógicas.

- ✓ **Valorização e formação dos educadores.** Especialmente nas escolas, os educadores têm sido sujeitos importantes da resistência social da população do campo, nas lutas pelo direito à educação e para evitar o fechamento de escolas nas comunidades camponesas. Educadora é a pessoa que tem como trabalho principal o fazer e o pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social, educando crianças, jovens, adultos ou idosos. Construir a Educação do Campo requer a formação de educadores e educadoras para atuar em diferentes espaços educativos. Assim, esse projeto precisa refletir sobre o perfil desse profissional da educação e como se faz essa formação.

- ✓ **Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.** A Educação do Campo não cabe em uma escola, no entanto a luta pela escola tem sido um dos traços fundamentais. Isso porque a negação do direito à escola é um exemplo do tipo de projeto de educação que se procura impor aos sujeitos do campo. O tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos elementos do processo de dominação e degradação das condições de vida dos camponeses. Mas, a escola tem uma tarefa educativa importante na formação de novas gerações, e pode ser um espaço efetivo para fazer acontecer a Educação do Campo, assim como na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana. Todavia, a escola não pode se fechar nela mesma, terá mais lugar no projeto político e pedagógico da Educação do Campo, se vincular-se a outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo e com a dinâmica social que envolve os sujeitos.

Considerando a relevância dos sete traços expostos, a Educação do Campo não concorda com uma educação que acomoda os trabalhadores a uma lógica de

submissão às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana. Diante disso, faz-se necessário um projeto de formação/educação que coloque a classe trabalhadora em movimento de construção de alternativas que possam abranger novas relações sociais entre seres humanos e entre estes e a natureza (MELO NETO, 2014).

A Educação do Campo ainda está em construção, mas essa perspectiva de educação retrata a luta do povo por políticas públicas que possam garantir o direito à educação. Assim, ao considerar a existência de uma base legal para o Estado implementar mediante novas ações e programas educacionais para os sujeitos do campo, retoma-se o debate sobre a universalidade do direito à educação, bem como a necessidade de ressaltar as singularidades e particularidades nas quais esta se concretiza (MOLINA; FREITAS, 2011).

Considerando que, é em consequência da luta social, que os direitos acontecem concretamente, e nas políticas públicas específicas de Educação do Campo, “o argumento jurídico que sustenta a legitimidade dessas políticas é exatamente o fato de caber ao Estado a obrigação de considerar as consequências decorrentes de diferenças e desigualdades históricas quanto ao acesso a tais direitos” (MOLINA; FREITAS, 2011, p.22).

Neste sentido, trata-se de compreender e contemplar as particularidades sócio históricas que foram produzidas na vida dos sujeitos que viveram a exploração e a opressão em suas trajetórias individuais e coletivas, e que ora, pleiteiam esses direitos. Desse modo, os movimentos sociais do campo, como porta-vozes de tais exigências, enfatizam essa diferença que sinaliza a maneira como se elaboram as respostas imprescindíveis para assegurar os direitos historicamente negados (MOLINA; FREITAS, 2011).

Contudo, se a universalidade se põe como a fundamental característica da ideia de direito, a sua regulamentação jurídica formal não garante por si só o acesso de fato a esses direitos, devido às desigualdades resultantes das contradições fundamentais da sociedade do capital. Neste sentido, “a luta por direitos, portanto, coloca-se como inerente à sociedade do capital, e faz com que a desigualdade no acesso aos direitos se torne fundamento para a demanda por reconhecimento de

especificidades históricas que constituem esses sujeitos de direitos” (MOLINA, 2011).

Diante das discussões e abordagens apresentadas, nota-se que ao tratar da Educação do Campo, a elaboração de políticas específicas é condição necessária para que as políticas universais garantam direitos iguais a todos, pois,

É preciso compreender a necessidade de ação reparatória, necessária para restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais, acesso que teria sido perdido como resultado de injustiças passadas, em virtude, por exemplo, de desiguais oportunidades de gerações passadas que se transmitiram às presentes na perpetuação da desigualdade de recursos e capacidades. Sem a ação política os programas focalizados nesses grupos, aqueles direitos são letra morta ou se cumprirão num horizonte temporal muito distante. Em certo sentido, essas ações complementarizam políticas públicas universais, afeiçoando-se à sua lógica, na medida em que diminuiriam as distâncias que normalmente tornam irrealizável a noção de igualdades de oportunidades embutidas nesses direitos (KERSTENETZKY, 2005, p. 8 apud MOLINA; FREITAS, 2011, p. 22-23).

Assim, coloca-se a importância das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, que no Brasil, conquistaram alguns programas de educação para os camponeses, entre os quais se destacam: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PRONACAMPO). Embora esses programas enfrentem dificuldades em sua execução especialmente no que diz respeito à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações que apoiam, eles constituem-se em práticas concretas de parte das concepções da Educação do Campo (MOLINA; FREITAS, 2011; CALDART, 2012).

O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) realizado em agosto de 2012 Entidades integrantes de dezesseis movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro, trinta e cinco instituições de ensino superior reuniram-se em Brasília para fazer um balanço crítico da Educação do Campo no Brasil, o que culminou num manifesto público, no qual foram destacados alguns pontos, considerados como conquistas dos trabalhadores camponeses organizados, os quais explicitam a construção desse processo. Além dos três programas

mencionados pelas autoras supracitadas, o FONEC faz também as seguintes menções:

- ✓ As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002);
- ✓ As Diretrizes Complementares que instituem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para o atendimento da Educação Básica do Campo (2008);
- ✓ O reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a Pedagogia da Alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE);
- ✓ A criação dos Observatórios de Educação do Campo;
- ✓ A introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas universidades e institutos, e,
- ✓ O Decreto 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (FONEC 2012, p. 91).

Contudo, o FONEC apresentou críticas com relação ao PRONACAMPO fazendo denúncias consideradas graves em face do que vem ocorrendo, dentre outros aspectos, “o Programa aponta para o desvirtuamento das propostas apresentadas especialmente em relação à educação profissional e à formação de educadores, de Educação à Distância” (FONEC, 2012, p. 92).

E assim, foi declarado no referido Fórum: “do que já foi possível ter acesso a esse programa até o presente momento, reconhecemos algumas respostas positivas às nossas reivindicações, porém, insuficientes para enfrentar o histórico desmonte da educação da população do campo” (FONEC, 2012, p. 92).

Incluem-se também como conquistas da Educação do Campo os Programas Projovem Campo Saberes da Terra (PROJOVEM) e o Programa Escola da Terra. O PROJOVEM foi criado por meio da Medida Provisória nº 411 de 28/12/2007 tendo como objetivo promover a reintegração de jovens ao processo educacional, por meio de qualificação profissional e desenvolvimento humano com o foco em quatro modalidades: Projovem Adolescente – Serviço Sócio Educativo; Projovem Urbano; Projovem Trabalhador e Projovem Campo Saberes da Terra (BORGES, 2016).

O referido Programa surgiu no governo Lula em decorrência de um diagnóstico realizado por um grupo de trabalho do governo que constatou um alto índice de jovens que não possuíam o Ensino Fundamental e em decorrência disso

estariam excluídos do processo de trabalho formal. A partir dessa análise o referido governo passou a atuar na formulação de políticas públicas direcionadas para os jovens (BORGES, 2016).

Nesse contexto, um grande desafio que se impõe é o desafio teórico de construir o paradigma contra hegemônico da Educação do Campo que consiste em:

Produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos (CALDART, 2004, p.16).

Tais pressupostos exigem estudos, pesquisas, discussões e reflexões para apreensão e sistematização do conhecimento que vem sendo elaborado. Por conseguinte, a importância desse processo significa que “o conhecimento não é só uma construção social como também é uma possibilidade de resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura a que pertencemos” (GHEDIN, 2007, p. 28).

Assim, para que ocorram o desenvolvimento e execução desses programas é fundamental requerer a participação das universidades públicas nas ações de formação, e em decorrência da presença dessas instituições em diversos campos de atuação demandadas pelo Movimento da Educação do Campo, foram se instituindo e se consolidando diversos grupos de pesquisa sobre a temática, com inclusão e criação de linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em algumas instituições (MOLINA; FREITAS, 2011).

Diante disso, ainda destacam que o regime de colaboração previsto na legislação, Municípios, Estados e União precisa se integrar melhor para implantar medidas necessárias para melhorar o uso dos recursos públicos e, estabelecer estratégias apropriadas às especificidades e condições de vida no campo, como: densidade populacional, dispersão geográfica e as distâncias, mas, sobretudo garantir o direito à educação aos sujeitos do campo.

Embora o campo político esteja minado por ideias fragmentadas, apoiadas por ideologias hegemônicas que visam o interesse do mercado, é fundamental a reflexão crítica como possibilidade para sair do senso comum e acreditar no “desafio de uma luta efetiva contra as políticas neoliberais [...]” (GENTILLI, 1996, p. 41).

Nesse cenário, percebe-se a presença e a contribuição das instituições atribuindo importância à Educação do Campo, já que esta, por longo tempo na história foi de certa forma negligenciada e que pela relevância das lutas e debates por direitos legais e instituídos, a questão da educação dos sujeitos que habitam nos campos, nas florestas, nas margens dos rios, pode ser revista e reinterpretada com novas expectativas, de vida, de trabalho, sob o olhar dos próprios sujeitos, mediante a valorização do seu espaço, dos seus saberes e dos próprios sujeitos. Na sequência apresentamos o enfoque do campo da Educação do Campo seus sujeitos e contextos.

1.3.2 O Campo da Educação do campo: sujeitos e contexto

A Educação do Campo se constitui com uma contradição que é uma contradição entre agricultura capitalista e a Educação do Campo. Aquela sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos da Educação do Campo, o que se converte numa oposição fundamental à Educação Rural ou para o meio rural, nome utilizado pelas ações do Estado para a educação dos trabalhadores do campo, de maneira a ocultar tal contradição, por fazer dela objeto e instrumento executor de políticas e modelos de agricultura pensados noutras realidades e com outros interesses (CALDART, 2004).

A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo em julho de 1998, gerou um processo de reflexão e mobilização do povo em prol de uma educação que considere em seus conteúdos e metodologias, questões relacionadas ao campo. Com esse evento, foi convencionado o uso da expressão ‘campo’ e não mais a usualmente utilizada ‘meio rural’ tendo como objetivo refletir sobre o sentido do trabalho do camponês, e das lutas sociais e culturais de grupos para sobreviver desse trabalho. Neste sentido, ao se abordar a Educação do Campo se está fazendo menção à educação do conjunto de trabalhadores do campo, os camponeses, ligados ao trabalho e à vida no meio rural. (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999).

Esse conjunto de trabalhadores camponeses fica evidente quando Fernandes e Molina (2004, p. 64) apontam um princípio da Educação do Campo e explicam quem são os sujeitos do campo: “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias”.

Para pensar a respeito do campo da Educação do Campo como espaço político, campo de ação e de poder Fernandes e Molina (2004) fazem uma análise para compreender os conflitos entre agricultura camponesa e o agronegócio a partir do conceito de território, que neste caso, não é usado apenas como referência ao espaço geográfico, mas também para evidenciar o poder que derivam das teorias nos processos de transformação da realidade.

Fernandes (2008) salienta que dentre os argumentos sobre território nas diversas áreas do conhecimento, há um que se destaca como conceito central de território empregado e gerado pelas transnacionais, governos e movimentos socioterritoriais na implantação de políticas públicas e privadas, nos campos, nas cidades e nas florestas.

Para o referido autor essas políticas compõem diferentes modelos de desenvolvimento que acarretam impactos socioterritoriais criam formas de resistências e produzem conflitos constantes. Diante disso, tanto o conceito de território quanto os territórios, passam a ser concorridos. São disputas territoriais nos planos material e imaterial, que não se restringem somente à dimensão econômica. Mas, em virtude do território ser uma totalidade, e multidimensional, as disputas se desdobram em todas as dimensões, isso significa que, elas acontecem também no âmbito político, teórico e ideológico.

Os povos do campo têm como trunfo e base de sua existência o território onde produzem as relações sociais características de suas identidades e permanência na terra, mas para se fortalecerem precisam de projetos de desenvolvimento socioeconômico e cultural e ambiental, de maneira que a destruição do território camponês significa o fim de sua existência (FERNANDES; MOLINA, 2004).

De tal modo, para os autores, também a Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa visto que foi criada pelos sujeitos que a realizam, e assim a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que vivem e trabalham na terra, pois há um constante confronto entre a agricultura camponesa com a agricultura capitalista na construção de territórios.

A agricultura camponesa não é adepta do produtivíssimo que significa produzir uma única cultura, exclusiva para o mercado, como também não faz uso de insumos externos. Seu potencial está na diversidade de alimentos produzidos e na utilização dos recursos naturais, além de ter um papel importante na geração de trabalho e renda (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Já o agronegócio é uma nova denominação do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista, a palavra agronegócio é nova, dos anos 1990, em virtude da inclusão do país na lógica da globalização econômica. Entretanto, esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são empregadas no cultivo de exportação. A formação do agronegócio sob o olhar da economia foi para restaurar o conceito da agricultura capitalista a fim de modernizá-la, o que mostra uma forma de ocultar o caráter concentrador e excludente, dando ênfase ao modo produtivista, ao destacar o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Neste sentido, como ressaltam os autores mencionados, ocorre uma construção ideológica da agricultura capitalista para modificar a ideia de latifúndio⁹ procurando legitimar o espaço produtivo como algo importante e bom para a nação, sem a preocupação com o número de sujeitos excluídos desse processo.

⁹ O termo latifúndio, de origem latina, usado na Roma Antiga para referir-se às extensões de terra controladas pela aristocracia, e passou a ser utilizado para designar grandes propriedades de terra em geral. [...] O avanço da modernização da agricultura brasileira conferiu novo significado ao termo latifúndio, que tem sido substituído nos embates políticos por agronegócio, palavra mais abrangente, que remete à propriedade da terra, mas principalmente às complexas articulações agropecuária/indústria que determinam hoje, inclusive, os parâmetros do funcionamento do mercado fundiário (MEDEIROS, 2012, p.452).

O modelo de exploração capitalista tem a educação como ferramenta para adaptação das pessoas ao mercado, cujas definições são vinculadas ao próprio desenvolvimento deste mercado dependente dos países centrais. Para manter a desigualdade e a exclusão, utiliza como estratégia de ação, a integração subordinada e hierarquizada dos sujeitos na sociedade, que se dá pela adaptação ao trabalho e a transferência de conhecimentos que as agências de fomento ao capitalismo consideram ser mais importantes (JESUS, 2004).

E assim, a educação vai moldando a formação dos sujeitos atrelada às regras de consumo do mercado global e nesta lógica as relações educacionais são avaliadas pelo custo-benefício, tendo o estudante como um cliente, sem distinção do lugar em que vive, seja o campo ou a cidade (JESUS, 2004).

A Amazônia se insere num processo de constantes mudanças permeado por interesses políticos, sociais, econômicos e culturais de ordem nacional e internacional. Vale ressaltar que vários são os projetos e programas implantados com pretensões de desenvolvimento econômico, educacional. Contudo, tais propostas nem sempre expressam as expectativas daqueles a quem se destinam, contrapondo-se aos diversos modos de vida e interesses principalmente dos trabalhadores do campo da região, que passam a ser alvo de investimentos com funções puramente econômica e lucrativa dissociada de elementos desejáveis à preservação e à diversidade da vida no campo.

Os sujeitos envolvidos neste processo, em geral meros espectadores, são usados como receptores passivos, alheios à sua própria história, distanciam-se da sua cultura, seus saberes são desconstruídos como de menor valor em favor de um modelo hegemônico de educação como assinala de modo explícito a seguinte análise:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção (ARROYO, 1999, p. 15).

Importa dizer que há necessidade de contrapor-se ao tipo de educação que expropria os trabalhadores do campo de seus contextos e características próprias, desqualificando seus conhecimentos e sua capacidade de produção, de alimento, de cultura e de vida para impor outros que se fecham neles próprios como superiores àqueles. Tão necessário quanto, é desmistificar a imagem da escola que veio sendo construída desde o Império a partir da Lei de 15 de outubro de 1827 quando ordena a criação de “escolas de primeiras letras”, como:

A concepção simplista da educação, a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 1999, p. 11).

No contexto amazônico os sujeitos que vivem às margens dos rios, lagos e igarapés não sobrevivem apenas dos conhecimentos adquiridos na escola. Utilizam não apenas a enxada, mas o homem, a mulher e a criança – os ribeirinhos - precisam ter habilidades para usar o remo, a canoa, o motor de popa, como transporte nos rios e igarapés.

Precisam utilizar saberes sobre os períodos, os instrumentos e as técnicas da pesca¹⁰, o ciclo das águas, a temporada da enchente e da vazante, conhecer os períodos das marés, os itinerários para navegar nas estradas das águas, tanto para o trabalho como também para chegar à uma comunidade, à cidade mais próxima ou mesmo ir à escola.

Devem empregar saberes sobre a colheita dos frutos da floresta dentre outros conhecimentos como criação de animais, cultivo da roça, cultivo de plantas e frutos que contemplam e asseguram as condições para a reprodução da vida. Na

¹⁰ O ribeirinho pesca durante todo o ano, mas não há como deixar de observar, para maior ou menor sucesso da atividade pesqueira, o período da enchente (dezembro a abril), da cheia (maio a julho), da vazante (agosto a setembro) e o período da seca (outubro a novembro) WITKOSKI et all (2011, p. 180).

época da cheia quando a área de várzea fica alagada pelas águas os ribeirinhos usam estratégias para permanecerem no lugar onde vivem ou buscam abrigo em áreas de terra firme, até que chegue a estação da seca e possam reconstruir seu local de moradia e retomar suas atividades.

Esses aspectos e atividades desenvolvidas no campo amazônico são fundamentais, revelam o nível de conhecimento para a subsistência familiar, e demonstram o valor da cultura amazônica, contudo, diferente da concepção romântica que a cultura hegemônica ainda possa ter em relação ao campo na Amazônia, de modo particular sobre o contexto no Estado do Amazonas, um fato relevante observado em estudos sobre comunidades amazônicas evidencia conflitos nas atividades pesqueiras entre ribeirinhos e pescadores profissionais, ao delatar:

Os conflitos entre ribeirinhos (individualmente) ou as comunidades ribeirinhas e a pesca comercial/predatória, na calha do rio Solimões e áreas contíguas, principalmente nos lagos, aproxima-se dos conflitos vividos pelos sem-terra no Brasil. Embora não haja, na área das comunidades estudadas, os sem-água, começa a se consolidar uma realidade econômica e social marcada pelos sem-peixe, que já começa a faltar na dieta alimentar ribeirinha (WITKOSKI et al, 2011, p. 181).

As circunstâncias em questão apresentam dilemas no campo econômico, político, social e cultural vivido historicamente pelos ribeirinhos e demonstram que as formas de ocupação e dominação nesse contexto vêm se mantendo ao longo do tempo e continuam a se refletir de maneira significativa na vida e nas relações sociais dos sujeitos que habitam a região.

O termo “ribeirinho” faz referência àquele que utiliza os rios, estes compõem a base de sobrevivência dos ribeirinhos, sendo fonte de alimento e vias de transporte. Contudo, os ribeirinhos sofrem com a ação de poluição dos rios em decorrência de projetos industriais, minerais e agrícolas que geram a redução da quantidade de peixes (PIRES, 2012). Isso significa o avanço alterando o modo de vida daqueles que dependem em parte dos rios para sobreviver.

Historicamente a educação destinada àqueles que habitam no meio rural tem ocorrido de modo a promover a habilidade de ler, escrever e fazer cálculos numa perspectiva de “educação bancária” na condição de transmissão de

conhecimentos em detrimento dos saberes e experiências em cada realidade, como forma de legitimar o processo de subordinação, considerando-se que a lógica do projeto educacional em questão parte de um problema histórico, de uma visão uniforme. Trata-se de uma educação pensada, produzida exteriormente e levada para a população rural sem considerar seus valores e expectativas, de modo que:

O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas, o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação (FREIRE, 1979, p. 38).

A crítica do autor comporta muito bem como o sistema escolar ainda desempenha em muitas escolas rurais uma formação precária sob uma orientação excludente e inadequada ao contexto e sem uma perspectiva de formação que possa contribuir para que os indivíduos tenham acesso aos saberes acumulados, sem perder o vínculo e o sentimento de valorização da sua cultura, seu trabalho, sua produção, a fim de fomentar as raízes de sua origem.

A manutenção e consolidação de concepções apontadas por Freire (1979) que consideram o educando como receptor passivo de conhecimentos e sem estímulo para a criar, promovem o descompasso das ações, desarticulando e ignorando não somente a realidade, mas os próprios sujeitos, privando-os de estabelecer relações mais amplas no contato com o conhecimento sistematizado para compreensão do seu contexto e formulação de novos conhecimentos. Pois, para Freire (1978, p. 23) “o aprendizado da escrita e da leitura como um ato criador, envolve necessariamente a compreensão da realidade”.

E a Educação do Campo é resultado das lutas e resistências desse processo porquanto é um espaço de restauração dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação de sujeitos do campo como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não simplesmente de produtivismo. O campo não é unicamente o território da produção

econômica, o campo é, sobretudo, o lugar da cultura, da produção para a vida (FERNANDES; MOLINA, 2004).

O contexto amazônico é diverso e complexo em seu ambiente natural, cultural e histórico, composto por áreas de florestas, várzeas, igapós, terra firme entrecortados por rios com características específicas, de águas escuras, barrentas, lagos, igarapés, e ainda campos, cerrados e outras características típicas da Amazônia. Seus habitantes apresentam cultura e formação histórica bastante distinta. Além do mais, o processo de ocupação humana da região foi de um intenso processo de degradação cultural, ambiental e porque não dizer de massacre aos habitantes da região.

Nesse campo de diversidade, complexidade e singularidade que expressa o modo de ser e de viver dos sujeitos, manifesta o movimento das condições de vida, de trabalho, de resistência às tendências hegemônicas predominantes nas relações capitalistas, não há lugar para a escola onde “qualquer coisa serve”, ou para “educação bancária”, nem para uma cultura hegemônica com educação imposta para os povos do campo amazônico na condição de subalternidade de um povo, sem história, sem cultura, sem valores, sem trabalho, sem água, sem peixe, sem sujeitos. Todavia, Silva, M. S., (2009, p. 67).

O que nos faz um país rico na diversidade são exatamente as singularidades, a pluralidade cultural que ao longo da nossa história tem sido silenciada e ocultada nos projetos de desenvolvimento e de educação, onde raramente aparecem e muitas das vezes apenas como o exótico e não como potencialidades de aprendizagem ou de produção, distribuição e geração de rendas e possibilidades outras para os diversos povos aí implicados

Trata-se de ideias que de algum modo ainda perduram enraizadas nos moldes da educação escolar que dificultam a formulação e execução de políticas públicas, como também evidenciam aspectos de um sistema que contribui para a aceitação de imposições atreladas a questões mais abrangentes, com proposições inversas, que vão de encontro aos interesses dos destinatários, considerando que:

O capitalismo pode revolucionar de modo amplo o mundo agrário, o que em geral destrói muitas das bases das condições de vida e trabalho do camponês. O desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo no campo [...] destrói bastante a comunidade rural. Provoca a proletarização de muitos. Joga largos contingentes no exército industrial de reserva (IANNI, 2009, p. 140).

Contudo, nesse processo, entra todo um conjunto de valores culturais como elementos reivindicatórios de uma maneira de ser e viver possibilitando ao camponês a capacidade de lutar pela terra, reagir para não ser expulso do lugar onde constrói sua vida, resistir à proletarização no campo ou na cidade. E isso dificulta o monopólio da terra, é contrário ao mercado da força de trabalho e à subordinação real do trabalho ao capital (IANNI, 2009).

O processo histórico da educação para o meio rural predomina baseado numa visão externa privilegiando as relações do contexto urbano delineando políticas que implementam modelos expressos no embate de interesses econômicos, políticos e sociais.

No entanto, considera-se que as experiências têm evidenciado que a lógica camponesa de pensar o trabalho no campo associa as diversas dimensões da vida, e a escola do campo pode ser uma aliada essencial nas ações do processo de permanência e resistência deste modo de vida e desta outra lógica de produção. Pois, “a lógica camponesa concebe e trabalha o território rural em uma perspectiva multidimensional, ao contrário da perspectiva hegemônica, que concebe o campo apenas como espaço de produção de mercadorias” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 29).

Porém, contradizendo as reivindicações dos trabalhadores pode-se perceber o grave problema da redução drástica do número de escolas como um dos grandes desafios enfrentados no campo do direito à educação no campo. De acordo com o Censo Escolar, em 2002 existiam 107.432 escolas no território rural, em 2009, esses estabelecimentos de ensino foram reduzidos para 83.036, isso expressa o fechamento 24.396 escolas no meio rural, e em 2010 os dados registram a existência de 78.828 escolas (MOLINA; FREITAS, 2011). Frente a tal situação, necessário é garantir a oferta, mas, além disso, criar condições de permanência das

crianças na escola. Isso implica garantir a possibilidade de reprodução material da vida dos pais e familiares, a fim de mantê-las na escola, o que requer a garantia do acesso à terra e aos recursos naturais, a partir dos quais os camponeses sobrevivem.

Caldart (2012, p. 263) alerta que pela lógica do modelo dominante, é a Educação Rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas inovações e demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo.

Diante disso, torna-se evidente uma constante tensão nesse contexto, ao considerar como um alerta que “o enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência” (CALDART, 2012, p. 262) quer seja para aqueles que vivem no contexto amazônico quanto em outros territórios.

Desse modo, aos movimentos sociais cabe um papel relevante, pois há uma articulação dos movimentos de trabalhadores camponeses que, a partir de diferentes demandas, persistem em fazer pressão na direção de outro projeto e a reivindicar políticas públicas, a fim de pressionar o Estado a assumir o dever e a garantia à educação aos que vivem no campo.

Neste sentido, o campo está passando por uma revalorização, isso significa ver o campo como espaço de vida, de trabalho, reconhecido pela agricultura familiar e os agricultores sendo vistos como sabedores de uma concepção de agricultura diferente da agricultura capitalista (WANDERLEY 2000 apud FERNANDES; MOLINA, 2004).

Nota-se que os povos do campo ao reagir a essa condição histórica, estão superando a tradicional imagem de submissão e de contradições entre formas de produção e de vida, emergindo sujeitos coletivos com uma consciência dos direitos sociais, entre eles, o direito à educação, a permanência na terra, ao trabalho, à cultura e identidade. E é nesse terreno dos direitos que emergem as políticas públicas. Contudo, não servem as políticas pontuais e compensatórias, espera-se

que as políticas possam reconhecer os processos de educação, formação e culturais da diversidade dos movimentos sociais (ARROYO, 2004).

Assim, a Educação do Campo vem sendo criada pelos e com os sujeitos do campo e como tal entendem o campo como espaço de vida e resistência, espaço de lutas pelo acesso e permanência na terra, para garantir o respeito às diferenças em relação à natureza, ao trabalho, cultura, salientando que a formação humana constitui-se no seu maior significado e essa formação implica pensar criticamente o contexto local, e global (FERNANDES; MOLINA, 2004).

É nesse sentido que homens e mulheres do campo procuram construir um projeto de educação que não apenas cuide de colocá-los na escola mas, que represente seus anseios, com uma formação que os conceba como sujeitos de direitos, organizados, e dispostos a lutar por suas reais necessidades vinculadas ao seu trabalho, seus saberes, respeitando seus contextos, suas histórias. Na perspectiva da Educação do Campo, isso envolve um dos traços importantes na construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo, já mencionado no tópico anterior. Como em Caldart (2004, p. 28): “Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita, sim, por meio de políticas públicas, mas construídas pelos próprios sujeitos dos direitos que as exigem”.

Essa perspectiva mostra a importância dessa luta ao se perceber que os projetos difundidos no contexto histórico brasileiro e de modo específico na Amazônia sinalizam que a política adotada foi feita *para* o meio rural e muito pouco *com* os sujeitos, ou menos ainda *pelos* sujeitos do campo, além de impor um modelo de educação domesticadora atrelada a padrões econômicos cruéis (CALDART, 2004).

2 O PRONERA COMO POLÍTICA PÚBLICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

O processo histórico de educação mantido para aqueles que habitam no campo estabelecido sob a perspectiva da Educação Rural com base na ideia hegemônica de que todos os estudantes são iguais, independente do lugar onde vivem e a partir disso todas as ações políticas, sociais e pedagógicas são organizadas e planejadas mediante a visão urbana, sem a participação dos interessados, apresentando aspectos descontextualizados que não condizem com o contexto dos sujeitos, em virtude de não se reconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora.

Tal situação vem sendo combatida por meio de lutas evidenciadas a partir de ações dos movimentos sociais, organizações no sentido de mobilizar a sociedade para intervir, confrontar, provocar debates e reflexões acerca do que se deseja no processo educativo e formativo dos sujeitos do campo como possibilidade e compromisso de uma formação crítica, que forneça subsídios para refletir e interpretar a realidade, buscando respostas às situações que se apresentam, mediante ações individual ou coletiva no espaço onde vivem. Até por que a educação diferenciada está cada vez mais ligada a questão da terra.

Todavia, o contexto amazônico é marcado pelo movimento de mudanças constantes sejam elas políticas, econômicas, sociais, culturais, imputando novas condições de vida ao habitante da região. Isso implica, reconhecer e respeitar a diversidade de sujeitos que protagonizam esse conglomerado cultural. No entanto, as mudanças se constituíram por uma ocupação/invasão de modo a ignorar a existência da população local, desconhecendo suas experiências, e modos de vida.

A abordagem a seguir busca evidenciar inicialmente questões relacionadas a aspectos da ocupação na Amazônia em relação à ação da expansão portuguesa e por meio de planos de desenvolvimento ligados a interesses econômicos. Posteriormente, o enfoque trata sobre o PRONERA na esfera política e sua relação com os movimentos sociais da Educação do Campo.

2.1 ASPECTOS POLÍTICOS NA PERSPECTIVA DE OCUPAÇÃO DA AMAZÔNIA

No final dos anos 1970 o momento crítico expressou a crise econômica no país em decorrência do aumento do petróleo acarretando problemas no balanço de pagamentos do Brasil. O índice de crescimento diminuiu, a inflação aumentou, as mobilizações aumentaram devido ao arrocho salarial e greves aconteceram em vários Estados envolvendo a participação de trabalhadores, inclusive os trabalhadores(as) rurais enquanto as periferias urbanas apontavam a condição degradante que o povo vivia. Tais protestos não se restringiram apenas ao espaço urbano, mas também ao campo, como manifestações nas ruas, nas estradas, reocupação das terras que lhes foram tomadas, resistência à implantação de projetos antissociais, bem como aos rumos da Política Agrária (GERMANO, 2011).

As consequências da crise financeira internacional na década de 1970 e da crise da dívida dos países latino-americanos na década de 1980, colaboraram para que os órgãos multilaterais de financiamento, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assumissem a liderança no processo de negociação da dívida desses países (FIGUEIREDO, 2009).

Nesse processo, criaram-se projetos e programas especiais, sob o patrocínio de instituições estrangeiras, cuja intenção volta-se para a questão do desenvolvimento do país. Contudo, persistiram os problemas de distribuição da renda de forma desigual, e o abandono da agricultura empurrando os sujeitos do campo para as periferias das cidades, como também os conflitos pela terra tornam-se mais intensos (GRITTI, 2003).

Convém destacar aspectos específicos estabelecidos nesse processo traçando de forma sistemática as relações que influenciam o fato de um programa ou projeto ser selecionado, devido a dependência de estratégias utilizadas para viabilizar os recursos, considerando-se que:

Os planos, programas e projetos na administração pública são formas de organizar toda estratégia governamental para dar cumprimento às políticas públicas que precisam ser implementadas. A estratégia governamental se viabiliza por meio dos instrumentos de planejamento particulares da administração pública, nos quais estão inseridos os programas e projetos/atividades – ações – que a administração pública pretende realizar (AGUILAR, 2012, p. 382).

O papel do planejamento foi introduzido pela Constituição Federal de 1988, visando mudanças no processo orçamentário, ao aliar o orçamento público ao planejamento, como também evidenciar a integração dos três instrumentos de planejamento do Poder Executivo: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA). O Plano Plurianual (PPA), tem vigência de quatro anos, sua função é constituir diretrizes, objetivos e metas da administração pública no plano de governo para o planejamento de médio prazo, cujas despesas incluem os programas de duração continuada. A Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) é uma ferramenta de planejamento anual incorporada ao direito financeiro nacional, com o fim de garantir transparência ao processo de elaboração do orçamento. Tal lei funciona como ligação entre o Plano Plurianual (PPA) e a Lei Orçamentária Anual (LOA), de modo a fazer uma conexão entre um plano de médio prazo com um instrumento viabilizador de execução, que é o orçamento (AGUILAR, 2012).

Assim, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) tem por função selecionar, dentre os programas e ações incluídas no Plano Plurianual (PPA), quais os que terão prioridade na execução orçamentária, além de dispor sobre as alterações na legislação tributária do município. A Lei Orçamentária Anual (LOA), também com vigência anual, avalia as receitas e fixa as despesas. Desse modo, é por meio do orçamento que os planos de governo são viabilizados. Os recursos são apontados criando as condições necessárias e legais para a realização das despesas orçamentárias, por meio de programas de governo vinculados às ações, quais sejam atividades, projetos, ou operações especiais (AGUILAR, 2012).

Percebemos que são ações estratégicas pensadas em gabinetes ligadas a objetivos de interesse econômico sem que se tenha a preocupação com uma visão mais aprofundada das condições regionais, bem como da presença dos sujeitos e suas necessidades econômicas, políticas e sociais, e por consequência, dos custos sociais para a região como um todo.

Em se tratando da Amazônia entendemos igualmente que a questão do desenvolvimento ocorreu em meio a confrontos e conflitos, frente às expectativas de ocupação do contexto amazônico, os quais podem ser percebidos em momentos que de algum modo evidenciam mudanças na região tanto em razão de ações externas quanto internas para consolidar e demarcar fronteiras de domínio econômico, político e social. Ocupação essa, que ao longo do tempo vem acontecendo de formas diversas sob o olhar de tecnocratas que sem o devido conhecimento da região elaboram projetos e estratégias que não se adequam ou não se efetivam de maneira positiva, causando impactos indesejáveis, ao ambiente e ao homem desse cenário.

Essa forma de dominação evidencia as transformações culturais percebidas na região em razão do tempo histórico, da natureza do contato, da ação das missões religiosas, da perda do isolamento, do fluxo migratório entre outros mecanismos de mudanças. Contudo, existem ainda outros fatores constantes nesse processo, dentre os quais pode se observar a procura da terra, vista como meio de produção principal, o caráter impositivo da cultura ocidental sobre a indígena e o antagonismo nas relações entre o Estado e a Igreja pela busca do poder temporal. Fato marcante também no período, ocorreu por exemplo, quando intensificou-se a

procura da mão-de-obra indígena, devido a falta do colono e do escravo negro, ocasionando uma das principais causas de mudança na cultura e na sociedade amazônica nos séculos XVII e XVIII, ocorrendo também no século XIX e embora, com menor intensidade no século XX (OLIVEIRA, A., 1988).

Assim, para a compreensão das mudanças mais acentuadas na Amazônia em decorrência da ocupação humana, Oliveira, A. (1988) aponta quatro momentos distintos. O primeiro momento ressaltado ocorreu no Século XVII, o qual assinala a seguinte questão:

Expansão portuguesa, quando os índios que viviam de uma economia de subsistência e de comércio intertribal passaram a defrontar-se com uma economia de produção para um mercado externo, com a escravização de sua gente, com a ação catequizadora dos missionários e com a perda dos seus valores culturais. Esse movimento de expansão alterou as fronteiras de Portugal na Amazônia e deu origem ao processo de destribalização e deculturação indígena (OLIVEIRA, A., 1988, p. 67).

Esse momento de expansão e ocupação reflete uma ideia do que ocorreu contra os índios levados à servidão e escravidão ou mesmo ao extermínio. Tal processo aconteceu através das seguintes questões: a) defesa e posse do território pelos portugueses, com a expulsão dos ingleses, holandeses e franceses; b) por meio das atividades econômicas como plantio da cana-de-açúcar, implantação da pecuária, e na coleta das drogas do sertão (cacau, canela, baunilha e outros). A propósito disso, os índios foram tirados de suas aldeias e, escravizados como guias, remeiros e coletores em virtude do conhecimento que possuíam sobre os rios, a floresta e os produtos; c) atividade missionária, para catequisar e civilizar os índios retirando-os das aldeias, levando-os a perder sua própria forma de pensar, de sentir e agir mediante a imposição dos missionários; d) quebra do padrão geográfico devido a dizimação da população indígena.

O segundo momento refere-se ao Século XVIII, ao demonstrar a gravidade das mudanças ocorridas em face do domínio exercido por uma política estabelecida na região de forma impositiva visando a consolidação e hegemonia de poder dos portugueses organizada a partir dos seguintes pontos:

Ação de Francisco Xavier de Mendonça Furtado quando foi posta em prática na Amazônia, a política pombalina. Nesse período as aldeias missionárias deram origem às cidades e vilas da Amazônia e a pressão para aportuguesamento e integração do índio à sociedade colonial tornou-se maior (OLIVEIRA, A., 1988, p. 67).

Tal política tinha como fim a demarcação de limites; acabar com a força dos missionários, manter as fronteiras, consolidar o poder e buscar ligar o extremo norte a todo o país através de Mato Grosso. Mas, para manter esse domínio, observa-se que foi necessário que em 1755, Marquês de Pombal adotasse medidas como: a criação da Capitania de São José do Rio Negro; miscigenação entre índios e portugueses com a finalidade de “civilizar” o indígena e povoar a região; determinação para transformar as povoações e aldeias em vilas, além de receberem denominações portuguesas, o que contribuiu para que o índio perdesse sua autonomia relativa, até então mantida nas missões (OLIVEIRA, A., 1988).

Arrancado da liderança missionária, o índio passou a fornecer a sua força de trabalho e com filhos mestiços o fortalecimento do regime colonial português. Contudo, em consequência da política pombalina de “civilizar” o indígena e o incremento de atividades agrícolas e pecuárias, deu-se início a formação de uma classe agrária de origem luso-brasileira e ao final do período colonial, a Amazônia já vivia com padrões das duas culturas (OLIVEIRA, A., 1988).

O terceiro momento indicado foi o Século XIX ao manifestar-se o processo de:

Expansão causada pela procura da borracha, quando a Amazônia começa a perder sua face indígena diante do grande fluxo migratório em decorrência do desenvolvimento da indústria da borracha. Nessa época o índio passa a deixar de ser a mão-de-obra essencial e é desalojado violentamente de seu território. Crescem também as fronteiras do Brasil com a anexação do Acre. Além disso, esse processo de expansão criou um aumento demográfico para a região Amazônica (OLIVEIRA, A., 1988, p. 67, 68).

Como nos momentos anteriores, grande parte das mudanças sucedidas no período de expansão da borracha foram ocasionados em razão dos problemas de ocupação da terra, como também o comércio dos produtos por ela produzidos. O território indígena foi comprimido em virtude da ocupação extrativista, não apenas

em relação à borracha, mas também à castanha-do-pará, óleo de copaíba e outros produtos, ocorrendo ainda uma desorganização social, econômica e religiosa dos índios. Essa mudança se deu em função do fluxo de migrações, bem como pela tentativa de colonização, as quais estavam relacionadas à dependência da economia amazônica ao capitalismo monopolista internacional em desenvolvimento (OLIVEIRA, A., 1988).

Com o final da segunda guerra cessou o interesse dos americanos pela borracha amazônica iniciando-se uma nova fase. Extinguiu-se a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPEVEA) criada pela Lei nº 1.806 de 06.01.1953 que tinha como objetivo incrementar o desenvolvimento na região, entretanto, as experiências fracassaram, e formulou-se um novo plano (MAGALHÃES, 1990).

O quarto momento, apontado na análise, deu-se no Século XX quando ocorreram medidas tomadas pelo governo estabelecendo estratégias para o desenvolvimento da região, pontuando-se aqui algumas das quais formam esse conjunto de ações mais intensas, envolvendo:

Ação das políticas desenvolvimentistas para a Amazônia, inauguradas nos anos 1960, quando a região passou a comunicar-se, via terrestre com o Centro-Sul, em especial com a Capital Federal que, naquela época, foi transferida para Brasília. Com essas políticas iniciou-se a mais forte investida de expansão interna na área Amazônica, liderada por grandes grupos empresariais (OLIVEIRA, A., 1988, p. 68).

Tais políticas evidenciaram a tentativa de integração da nação, sendo um dos fatos marcantes, a abertura da rodovia Belém-Brasília, em 1960, dando um sentido explícito da expansão interna na região amazônica, além de intensificar e contribuir para o fluxo de imigrantes para essa área. Nesse período, outras medidas estratégicas foram tomadas pelo governo modificando a política até então adotada para a ocupação da Amazônia.

Com a extinção da SPEVEA pela Lei nº 5.173 de 27.10.1966, por entender-se que esta não cumpriu os objetivos pretendidos, o governo criou um novo órgão, a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) permitindo que os

projetos de desenvolvimento conseguissem mais poder de coordenação regional. Nesse contexto, foi criada a chamada Amazônia Legal e a Zona Franca de Manaus veio a concretizar-se (OLIVEIRA, A., 1988; MAGALHÃES, 1990), muito embora tenha ocorrido um longo processo desde a sua idealização até os limites do ato final de sua formalização legal.

Dada a necessidade de buscar novos recursos para a economia local, o deputado Francisco Pereira da Silva apresentou o Projeto de Lei nº 1.310 de 23.10.1951, à Câmara do Deputados, com uma proposta para criar em Manaus um *porto franco*. Posteriormente, tal projeto, recebeu a emenda do deputado Maurício Joppert, que se constituiu na Lei de nº 3.173, de 6 de junho de 1957, transformando o que seria *porto* em Zona Franca de Manaus. Embora sua regulamentação tenha ocorrido pelo Decreto nº 47.754, de 2 de fevereiro de 1960, a Zona Franca passou a vigorar de modo efetivo, por meio do Decreto Lei nº 288 de 28 de fevereiro de 1967, ao ser estabelecida sua reestruturação (SERÁFICO; SERÁFICO, 2005).

Assim, na dinâmica para a implantação desse projeto importa compreender que “[...] a concepção e a decisão de implantação da Zona Franca de Manaus são oriundas de processos e relações mais amplas que efetivam um movimento de descentralização da produção capitalista fora das suas zonas originárias” (SERÁFICO; SERÁFICO, 2005, p. 102).

Torna-se notório que, na história da Amazônia as perspectivas de integração à nação e de internacionalização são constantemente anunciadas como ameaças, e nesse sentido considera-se que a Zona Franca de Manaus em seu percurso tornou-se emblemática diante de algumas expectativas concebidas.

A criação da Zona Franca de Manaus foi justificada pela ditadura militar com a necessidade de se ocupar uma região despovoada. Era necessário, portanto, dotar a região de “condições de meios de vida” e infraestrutura que atraíssem para ela a força de trabalho e o capital, nacional e estrangeiro, vistos como imprescindíveis para a dinamização das forças produtivas locais, objetivando instaurar na região condições de “rentabilidade econômica global”. De fato, sua criação e desenvolvimento sempre estiveram atrelados a circunstâncias político econômicas locais, nacionais e mundiais (SERÁFICO; SERÁFICO, 2005, p. 99-100).

Visando o chamado desenvolvimento dessa região nos anos de 1970 houve o lançamento do Programa de Integração Nacional (PIN) por meio do Decreto nº 1.106, de 16/06/1970, cuja finalidade seria melhorar as condições para a expansão do capital e minimizar a crise de desemprego no Nordeste e Centro-Sul, assentando por meio de projetos de colonização, migrantes dessas regiões. Logo a seguir, em 1971 lançou-se também o Programa de Redistribuição de Terras (PROTERRA) que juntamente com o PIN se complementavam no intuito de incentivar o setor agrícola rural (OLIVEIRA, A., 1988).

Nessa investida de expansão no período de 1972/1974 deu-se o lançamento do I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) enfatizando os objetivos pretendidos pelo PIN e o PROTERRA no sentido de fazer a integração, a ocupação humana e o desenvolvimento econômico, tendo como ponto de partida para alcançar esse alvo, a colonização das rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém (OLIVEIRA, A., 1988). Assim, o referido plano de ocupação da Amazônia ocorreria sobretudo com a expansão de contingentes populacionais para a região, oriundos, principalmente, do Nordeste e a construção de infraestrutura econômica, como rodovias, portos, programas de energia etc. (BOMFIM, 2010)

A execução do PIN abriu porta para a ocupação desordenada na Amazônia e, principalmente nos estados do Acre, Rondônia, sul do Amazonas e do Pará tornou-se incontrolável, pois os órgãos oficiais estavam sem uma estrutura preparada para gerir tal situação, visto o que se apresentava como demanda na ocasião. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) demarcava os lotes, entretanto antes mesmo de realizar a legalização e distribuição, os mesmos eram ocupados de imediato, cujos ocupantes realizavam a derrubada no intuito de justificar ao INCRA a ocupação pois sabiam que as terras eram devolutas. E assim, com a explosão da população rural, ocorreu o desmatamento sem controle provocado por pequenos e grandes proprietários (MAGALHÃES, 1990).

O INCRA foi criado nos anos de 1970 sob o regime militar, sendo alvo de críticas sobretudo dos Sem Terra e Assentados, em relação à situações envolvendo a regularização das terras e concessão de créditos, assim como a distinção de tratamento feita a determinados indivíduos ou grupos contradizendo sua finalidade e aumentando o descrédito do órgão. Contudo, em distintos governos e momentos

históricos, o INCRA vem se adaptando para mediar os conflitos pela posse da terra junto aos camponeses sem terra e os detentores dos meios de produção no campo (VILHENA JÚNIOR, 2012).

Os resultados dos projetos de colonização começaram a demonstrar falhas e as grandes empresas assumiram tanto de forma legal quanto ilegalmente a tarefa de ampliar o campo da pecuária como também dos grandes latifúndios na área amazônica. Com isso, os conflitos pela posse da terra se acentuaram, de maneira que a situação dos grupos indígenas bem como os da pequena propriedade familiar tornaram-se precários (OLIVEIRA, A., 1988).

Ocorreram as tentativas de ocupação da Amazônia estimuladas pelo governo, e sem dúvida os grandes projetos agropecuários criado pelo I PND provocaram desequilíbrios na Amazônia, considerando-se o impacto ambiental na região. Como observa Magalhães:

As facilidades oferecidas pelo PIN provocaram uma ocupação desordenada dos espaços amazônicos levando-se para ali atividades incompatíveis com a ecologia regional. Até então a atividade extrativista e a agricultura de subsistência existentes não afetavam o equilíbrio ecológico, uma vez que essas práticas se harmonizavam com o meio ambiente e não o agrediam com grandes desmatamentos ou introdução de monoculturas (MAGALHÃES, 1990, p. 19).

Como alvo de cobiça, a Amazônia, sempre foi visada pelo seu potencial econômico. Porém, como afirma Ferrante (1990, p. 5) “na realidade, desses planos e projetos o que restou, de efetivo, foi a ação depredatória do fogo e da motosserra”, e por consequência o impacto dessas experiências mal sucedidas tem provocado o desequilíbrio ecológico, com efeitos negativos no sistema hidrológico, na fauna e nas condições climáticas.

Todavia, paralelamente a essas ações, criaram ainda em 1970 o Projeto Radar na Amazônia (RADAM) a fim de mapear a Amazônia e fazer um inventário tendo como prioridade a coleta de dados dos recursos minerais, solos, vegetação, uso da terra e cartografia da Amazônia¹¹ (OLIVEIRA, A 1988). Compreende-se que

¹¹ O Projeto RADAM recomendou, ao final, a criação de 35.200.000 ha de unidades de conservação de proteção integral e mais 71.500.00 ha de uso sustentável na Amazônia. Diante dos bons

os resultados obtidos pelo projeto, contribuíram para evidenciar outros olhares para o contexto amazônico, demonstrando que por trás de alguns projetos e programas reside o interesse de domínio sobre o vasto território amazônico, com objetivos econômicos, tendo como pretexto o desenvolvimento e a integração ao país.

Assim, verificamos que o II Plano Nacional de Desenvolvimento lançado em 1975/1979 traz outra forma de ver a Amazônia. Até então, vista como “área problema” passa a ser olhada como “fronteira de recursos”, o que proporcionou uma ação mais forte do capitalismo e o “desenvolvimento” na região pela grande empresa privada. Dentre os programas lançados, destaca-se o Programa de Pólos Agropecuários e Agro minerais da Amazônia (POLAMAZÔNIA) que fortaleceu a aliança entre o Estado e a empresa privada nacional e estrangeira no processo de ocupação dos espaços vazios na Amazônia, tendo como objetivo ampliar a exploração dos recursos naturais da região e, com isso abrir novas frentes para conquista de mercados externos. Salienta-se também, o Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE) lançado em 1981 na zona de influência da rodovia Cuiabá-Porto Velho atingindo o oeste e o noroeste do Estado de Mato Grosso e Rondônia, região com grande fluxo de migração, que em geral se destina ao setor agrícola (OLIVEIRA, A., 1988).

Nos anos 1980/1985 criaram o III Plano Nacional de Desenvolvimento entendido pela necessidade de promover a exploração racional de novas áreas, contempla ações programadas por políticas desenvolvimentistas, acompanhadas de novas tecnologias, provocando a migração para a região. Como já acontecera no caso do desmatamento, novamente a natureza foi submetida ao risco de desequilíbrio em virtude da ação de grandes empresas nacionais e multinacionais, instalando-se mineradoras, hidrelétricas, madeireiras, projetos de agropecuária e industriais, além de outras, mediante incentivos na Amazônia (OLIVEIRA, A., 1988).

Vários outros programas foram planejados nas ações do projeto do I Plano de Desenvolvimento da Amazônia da Nova República referente ao período de 1986/1989 visando interiorizar e internalizar o desenvolvimento. Das ações previstas, observa-se três linhas diretivas, sendo: a) Programas Regionais de

resultados, em julho de 1975, o projeto foi expandido para todo o território nacional para o mapeamento integrado dos recursos naturais, passando a ser denominado de RADAMBRASIL.

Interesse Nacional/Regional, inserindo-se outros programas como o Programa de Apoio aos Municípios de Fronteira, o Programa Regional de Reforma Agrária e o Programa Regional de Levantamentos Básicos; b) Programa Sub-Regionais de Interesse Nacional/Regional, incluindo-se o Projeto Calha Norte, PLANACRE e PDRI do Amazonas, Acre e Roraima; c) Programas Inter-Regionais de Interesses Comuns à Amazônia e Centro-Oeste entre os quais está o POLONOROESTE (OLIVEIRA, A., 1988).

O I PDA da Nova República demonstra um caráter global com a pretensão de vincular vários aspectos dentre outros, defesa ecológica, desenvolvimento comunitário, proteção de comunidades indígenas com prioridade para a demarcação de terras. Contudo, é de se esperar que ocorram fortes impactos, afetando o meio ambiente, refletindo na organização da estrutura social da região, como na organização interna das comunidades humanas. Ressaltamos que apesar de toda a expansão ocorrida, principalmente após na década de 1970, apenas o setor industrial foi beneficiado com elevação do nível técnico do parque industrial, contudo, a população regional atingida foi utilizada também mão de obra (OLIVEIRA, A., 1988).

Em face das situações conflituosas compreende-se que tal contexto causou um descontentamento da sociedade marginalizada pelas contradições econômica, política e social configuradas pela oposição de interesses entre a classe trabalhadora e a burguesia, provocando insatisfação mediante a situação social vivida pelas famílias trabalhadoras em decorrência do aumento da pobreza, degradação da qualidade de vida, desigualdade social e exclusão, gerados pela implantação do modelo capitalista de agricultura.

O processo de negociação de projetos para o setor educacional, entre o Brasil e os organismos internacionais, está permeado por contradições e interferências de interesses econômicos e políticos nacionais e internacionais (FIGUEIREDO, 2009). Desse modo, a população do campo vem sendo afetada, em decorrência de políticas de modernização subsidiadas pelo Estado promovendo a capitalização dos processos de trabalho rurais e a crescente mercantilização da agricultura. Essas incursões externas têm provocado desigualdades socioeconômicas, com a destruição da agricultura familiar, degradação dos

empregos rurais, miséria da população rural, devastação do meio ambiente (PIRES, 2012),

Considerando-se a construção ideológica que transforma a ideia latifundista da agricultura capitalista em algo bom, fica evidente que uma das formas usadas pelo capitalismo para sua reprodução e por consequência as injustiças sociais, está em abolir as diferenças, ao fazer crer na ideia de igualdade de todos diante do mercado. Em decorrência disso as políticas são construídas tendo referência os interesses do negócio, pois o que importa são as relações de mercado legitimando-se pelo domínio não apenas da terra, mas também da tecnologia de produção e políticas de desenvolvimento, sem haver preocupação com os sujeitos nesse processo excludente (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Por conseguinte, nesse processo de exclusão em que sujeitos são expropriados de suas terras e esquecidos, também ficam esquecidos, as escolas, professores, crianças, jovens, adultos, idosos e seus saberes, assim como a contextualização entre a educação escolar, trabalho e práticas sociais. Falta a valorização da diversidade, e o respeito ao direito dos sujeitos a uma educação que eduque homens e mulheres com autonomia e que possam contribuir para a construção do bem comum.

O contexto de ocupação/invasão propicia desigualdades, exclusão e confrontos, um campo de luta para desenvolver reflexões e ampliar a compreensão do campo, e dos aspectos que envolvem o desenvolvimento capitalista, contribuindo desenvolver para uma nova perspectiva das questões políticas, econômicas e sociais, permitindo experiências, e criar elementos para o contexto de luta da população do campo.

As procedências das lutas da população do campo nos contextos históricos auxiliam na compreensão de que os conflitos resultam de um processo de reivindicações, que ao longo do tempo não foram atendidas. No Brasil e no contexto amazônico, de modo específico, tornou-se um ambiente de expropriação de terras e exploração de suas riquezas materiais e culturais desde a ação dos portugueses sobre os povos que já o habitavam. Esse longo processo de desapropriação de terras de um lado, e concentração de outro, vem gerando insatisfação e confronto

constante com o modelo de desenvolvimento vigente que estabelece novas condições de trabalho.

E assim, os movimentos sociais passam a exercer papel fundamental de grande influência na luta pela terra, e nas últimas décadas do século XX, passaram a enfrentar também, a demanda de ausência de escolas no campo, o que ampliou o campo de luta no sentido de criar alternativas educacionais para atender essas necessidades.

Neste sentido, observamos que os estudos de Leite et al (2004) sobre os impactos dos assentamentos no meio rural brasileiro apontam que uma das lutas é pelo acesso ao conhecimento, o que implica numa das maiores preocupações das famílias assentadas, focalizando a necessidade e a existência de escolas para seus filhos, e assim, a implementação de uma unidade escolar torna-se uma das primeiras reivindicações dos trabalhadores. Isso sinaliza uma preocupação na perspectiva de conquista dos direitos sociais, visto que na pesquisa em questão, dos 92 assentamentos verificou-se que em 86% deles existem escolas, o que indica um razoável grau de atendimento.

Os assentamentos representam o desfecho de um processo no qual o monopólio da terra e o conflito social são superados por considerar-se um espaço para o conjunto de famílias camponesas, viver, morar, estudar e, em decorrência desse processo, conquistam-se direitos sociais como trabalho, casa, escola e comida, assegurando melhores condições de vida à população (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA-MST, 2010).

Entretanto, dada a evolução do modelo agroexportador, e a primazia do Estado à produção em latifúndios para exportação, os assentamentos criados lidam com uma política fragmentada de resolução de conflitos e políticas assistenciais. Esse impasse contraria os interesses dos trabalhadores rurais, porquanto os governos favorecem e priorizam o agronegócio, enquanto se omitem em relação às obrigações nos assentamentos. No entanto, para além desses conflitos, o trabalho com educação no MST encontra-se organizado em todo o país, abrangendo da educação infantil à educação em nível superior, nos diversos campos do

conhecimento. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA-MST, 2010).

Diante disso, pode-se compreender que o assentamento é “o ponto de chegada da luta camponesa no acesso à terra e, ao mesmo tempo, seu ponto de partida em um processo contínuo de lutas para a afirmação de sua sobrevivência e reprodução como classe social” (FELICIANO, 2006, p. 113). Isso implica dizer que, a criação de um projeto de assentamento não significa o fim desse processo, depois de sua criação, a construção do seu contorno vai influenciar de modo decisivo a relação que se estabelece entre os assentados e o Estado, nos seus diferentes níveis de administração tanto federal, quanto estadual ou municipal (LEITE et al, 2004). Pois, aí se inicia uma trajetória de reivindicações para organização dos meios possíveis para assegurar aos assentados as condições pelas quais possam romper com a sua condição de coadjuvantes do modelo agrícola imposto com base no latifúndio, na monocultura.

Observamos que a fim de contribuir para a promoção de um novo modelo de desenvolvimento do campo os assentamentos de reforma agrária, bem como as políticas devem buscar uma estratégia comum, considerando pressupostos: no âmbito da produção, produção de alimentos, geração de renda, organização em cooperativas; no âmbito social e ambiental, garantir moradia digna e infraestrutura associada ao desenvolvimento das famílias, espaços de lazer e convivência cultural. No âmbito cultural e educacional os desafios se evidenciam na formação de sujeitos de direitos, dentre os quais, o acesso aos meios que permitam conhecer elementos implícitos nos processos de produção econômica, política e cultural (OLIVEIRA; SANTOS, 2008).

Contudo, salientamos que tais meios, embora estejam sendo conquistados, foram negados de forma sistemática à população do campo cujos resultados ainda permanecem nos altos índices de analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade. Frente a esse contexto o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) se propõe a enfrentar o desafio da alfabetização e elevação da escolaridade dos jovens e adultos das áreas de reforma agrária, que sem direitos, e excluídos, não tiveram acesso à escola na idade própria (OLIVEIRA; SANTOS, 2008).

Assim, o intenso processo ao qual, a Educação vem sendo colocada pelo sistema capitalista hegemônico evidencia o intuito de tornar sem efeito o caráter público que permite a todos o direito de acesso em igualdade de condições, contudo, outras perspectivas emergem, decorrentes das mobilizações sociais, reafirmando a necessidade de valorização do campo como espaço para viver, estudar, trabalhar, cujos sujeitos possam participar do processo de desenvolvimento do seu contexto. Neste sentido, destacamos que:

Um esforço coletivo tem contribuído para ampliar o reconhecimento da Educação do Campo enquanto política pública e se materializa na efetivação de programas e ações que viabilizam a garantia do direito à educação e à escola com o protagonismo das populações e sujeitos que vivem no campo (HAJE; CRUZ, 2017, p. 178).

Assim, compreendemos que é no sentido mesmo de transgredir, dada a necessidade de tomar decisões políticas, e em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, que Movimentos Sociais e Sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o PRONERA e a Educação do Campo (MOLINA; JESUS, 2010, p. 29).

Desse modo, a abordagem no subtópico a seguir traz um apanhado histórico do PRONERA, sua referência como política pública, demarcada de modo mais efetivo pelo Decreto nº 7.352/2010, suas contribuições, e o que foi instituído pela Resolução MEC/CNE/CP nº 2/2015 nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior dos Profissionais do Magistério da Educação Básica em relação à Educação do Campo.

2.2 PRONERA: A PRIMEIRA AÇÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Destacam-se sinais de um movimento de conteúdo político e pedagógico que vem sendo construído por sujeitos coletivos, como organizações e movimentos sociais do campo vinculados às questões agrárias, além de pessoas de instituições públicas como universidades e docentes de escola pública lutam em defesa dessa causa. Contudo, a sociedade brasileira não tem considerado relevante tal questão. A visão com raízes centrada no urbano, na ideia do desenvolvimento de caráter urbano-industrial é estritamente hegemônica, inclusive nas organizações dos docentes, e em decorrência, a demanda de educação dos povos do campo recebe pouca atenção (MUNARIM, 2008).

O momento em que se realizou o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) em julho de 1997, constitui-se o momento histórico de origem do movimento de Educação do Campo no Brasil. Esse evento, pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento pode ser avaliado como a certidão de nascimento. Mas, antes de tudo, advertem que “a luta pela Reforma Agrária constitui a materialidade histórica maior do seu berço nascedouro, uma espécie de pano de fundo, de maternidade” (MUNARIM, 2008).

Cabe ressaltar que as experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de Sem Terra já se constituía prática reconhecida por instituições, como por exemplo, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Universidade de Brasília (UnB) (PRONERA, 2004).

No contexto de luta e resistência da população do campo consideramos que os sujeitos sociais do campo valorizam a escola como espaço social assim como, determinados âmbitos de instituições universitárias que passam atuar como suporte técnico e político aos sujeitos do campo no sentido de criar as condições necessárias para que esse movimento de experiências e ações promova um campo fértil para se pensar e acreditar na possibilidade de desenvolver processos com fins de ampliar e promover um movimento educativo.

Destas questões, surge um desafio, o que para Caldart (2000), a grande tarefa dos educadores e educadoras está em ativar esse movimento em processos

que combinem as diversas práticas pedagógicas e refletir para que se constituam num movimento educativo coerente em torno de valores e princípios comuns comprometidos com a formação dos sujeitos e combate pela dignidade humana para todos.

Consideramos que a necessidade de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a ligação entre o conhecimento escolar, o trabalho, os saberes e valores, a diversidade cultural, entre outras, a população do campo busca formas alternativas para superar as lacunas impostas pelos valores da cultura urbana e da sociedade capitalista, centrada no mercado. Ou seja, não concebe o sujeito como sendo capaz de não apenas compreender, mas também de interferir na realidade política, social, além de repensar a relação com o ambiente em que vive.

Nesses termos, compreendemos o porquê a escola rural é pensada com base no pressuposto de que o homem rural seria desprovido de cultura. E assim sendo,

A escola rural é delineada com base em princípios externos ao caráter próprio do trabalho e do homem rural. Ao mesmo tempo em que pretendem preencher o que consideram um “vazio cultural”, as práticas importadas impostas por organismos representativos da educação nacional acabam por desenraizar os agricultores familiares, preparando-os para a expulsão da terra e a formação de um mercado de mão-de-obra urbana (GRITTI, 2003, p. 89).

A dinâmica imposta ao campo cria elementos necessários à existência de um movimento social que assume a luta por uma educação própria aos povos do campo, a Educação do Campo. De tal modo, firmaram a ideia de um programa governamental federal de educação para as áreas de assentamentos da Reforma Agrária, que culminou na formação do PRONERA.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi gestado no I ENERA em 1997, na Universidade de Brasília (UnB) ao se comemorar os dez anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e também produzir uma avaliação dos resultados alcançados nos distintos níveis de escolarização, que até então vinham sendo desenvolvidos.

Naquele momento do Encontro verificou-se diversas universidades que abordavam o tema da Educação na Reforma Agrária, cujos trabalhos eram realizados de maneira isolada, percebendo-se a necessidade de construir uma articulação entre o conjunto de parceiros, para enfrentar o desafio de fazer avançar a escolarização nos assentamentos, cujos índices eram baixíssimos. Assim, iniciaram as articulações, negociações e lutas que depois de um longo processo resultariam na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Instituído por meio da Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998 publicada no Diário Oficial da União nº 77, de 24 de abril de 1998 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária e com a aprovação do Manual de Operações (MOLINA; JESUS, 2010).

O Programa foi incorporado ao INCRA em 2001 pela Portaria/INCRA/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações, mas em 2004, pela necessidade de adequação às diretrizes políticas do Governo, priorizando a educação em todos os níveis como um direito social, foi elaborado o Manual de Operações, aprovado pela Portaria/INCRA/Nº 282 de 16/4/2004 (INCRA).

E a partir da Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 de acordo com o que se estabeleceu no Art. 33 “Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional na Reforma Agrária (PRONERA), a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)”. E, conforme o que ressalta o Parágrafo Único: “Ato do Poder Executivo disporá sobre as normas de funcionamento e gestão do Programa” e que posteriormente foi instituído por meio do Decreto 7.352/2010.

O PRONERA enquanto política pública permite a possibilidade de participação da sociedade civil organizada no sentido de articular a demanda, como também participar da discussão sobre o projeto pedagógico do curso recomendado. Surgiu como uma proposta resultante da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, pela necessidade de atendimento aos jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária, pelo direito de alfabetização e continuidade dos estudos nos vários níveis e modalidades de ensino. Propõe-se a lutar pela democratização do acesso à educação no campo para garantir a alfabetização e escolarização de jovens e adultos, a formação de educadores para as escolas do campo, formação

técnico-profissional de nível médio, formação superior, residência agrária e pós-graduação lato sensu e stricto sensu (PRONERA, 2016).

O PRONERA é uma política pública de Educação do Campo, sendo que um dos pontos marcantes na luta pelo reconhecimento e visibilidade da Educação do Campo atribui-se ao Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) ressaltando a que e a quem se destina a política de Educação do Campo, conforme o que retrata o Art. 1º:

A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

Para defender essa política o Decreto aponta como escola do campo de acordo com o Art. 1º Parágrafo 1º inciso II: “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

Embora se considere pouco, por ainda prever o uso de espaços, nesse caso, salas de aula, fora do contexto do campo, em área urbana, torna-se relevante na medida em que promove a garantia de outras condições afiançadas pela força do Decreto em questão como assegura o Parágrafo 4º do Art. 1º Parágrafo 1º inciso II:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

A garantia das diversas condições apontadas anteriormente relacionadas a infraestrutura, transporte, materiais e livros, biblioteca e áreas de lazer e outros, devem ser pensadas em consonância com a realidade local e a diversidade das populações do campo. Considerando que cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente, e assim, torna-se necessário que o currículo incorpore essa diversidade (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004).

Assim observamos que a ampliação e qualificação da oferta da educação para a população do campo em relação a atuação do PRONERA vai ser respaldada mais claramente no Art. 10 quando faz referência a intenção de realizar as parcerias para apoiar programas e ações destinados aos propósitos da Educação do Campo, o qual afirma:

Art. 10. O Ministério da Educação poderá realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas e para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da educação do campo, observadas as diretrizes fixadas neste Decreto (BRASIL, 2010).

No que se refere a parcerias o Manual de Operações do PRONERA (2018, p. 25) indica as seguintes: as instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas sem fins lucrativos e fundações de apoio; as secretarias municipais e estaduais de educação; os movimentos sociais e sindicais representativos do público participante do PRONERA.

Já conforme o Art. 11 fica assegurado a relação do PRONERA junto à política de Educação do Campo, assumindo e ratificando sua integração nesse processo, ao ressaltar:

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de Educação do Campo (BRASIL, 2010).

Assim, com base no que confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 9.394¹², de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei no 11.947¹³, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2010) por meio do Decreto 7.352 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) constitui-se como uma política pública de Educação do Campo para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária, do Crédito Fundiário, e dos projetos idealizados pelos órgãos estaduais, desde que sejam reconhecidos pelo INCRA. Seu objetivo geral destina-se a:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA, 2016, p. 18).

Percebemos que dos projetos educacionais a serem desenvolvidos, em decorrência do que trata o objetivo em questão, alguns requisitos são considerados como necessários para o atendimento prioritário daqueles a quem se destina, quais sejam:

A população residente em regiões e territórios de diversas características geopolíticas, onde exista grande número de famílias beneficiárias; A população que apresente altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade; Os projetos educacionais que se articulem com ações de inclusão e educação para os direitos humanos, previstas em políticas de inclusão e desenvolvimento social que fazem o enfrentamento à pobreza (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA, 2016, p. 20).

Para atender a abrangência das diversas necessidades, foram estabelecidos objetivos específicos, como:

¹² A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹³ A Lei 11.947 de 16 de junho de 2009 Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis de nº 10.880, de 9 de junho de 2004, a de nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e a de nº 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº-2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.

Garantir o acesso a alfabetização e a educação fundamental de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária;

Garantir o acesso a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação fundamental nas áreas de Reforma Agrária;

Garantir o acesso à formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores (as) de jovens e adultos (EJA) e do Ensino Fundamental e Médio nas áreas de Reforma Agrária;

Garantir o acesso a escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento nas áreas de Reforma Agrária;

Garantir o acesso a cursos de especialização, residência agrária e pós - graduação stricto sensu/mestrado nas áreas de Reforma Agrária;

Viabilizar a organização, produção e edição dos materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;

Apoiar, promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo (LACERDA; SANTOS, 2010; PRONERA, 2016, p. 18-19).

Pela extensão dos objetivos, notamos uma ampliação e garantia do acesso aos diferentes níveis de ensino, bem como a formação continuada dos educadores(as), além da produção e edição de matérias pedagógicas, promoção de eventos, apoio a pesquisas, evidenciando a garantia dos direitos mais básicos como terra, trabalho, vida, educação.

Essa luta dos movimentos sociais pelos direitos não é expressão do aclamado atraso dos povos do campo, mas pode ser observada como uma modernização política que exige políticas públicas que possam dar conta do avanço da consciência dos direitos (ARROYO, 2004). Neste sentido, por meio do PRONERA é firmado um compromisso com a educação como instrumento público visando a possibilidade de novas relações sociais envolvendo o trabalho, organização do território, relações com a natureza na reforma agrária e demais espaços do campo, quer seja a floresta, as águas (PRONERA, 2016).

Tal proposta consolidada pelo compromisso assumido pelo Programa vem ratificar “a defesa dos movimentos do campo por uma política pública que tem como motivação a defesa da permanência na terra” (ARROYO, 2004, p. 96) e, por conseguinte, se estabelece também a motivação pela defesa da cultura, da identidade, valores, saberes, enfim, a defesa da vida da população do campo. Diante disso concorda-se com o fato de que o PRONERA se estabelece como “um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da

formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social” (PRONERA, 2016, p. 9).

Para fins legais, de acordo com o Art. 1º Parágrafo 1º inciso I, o referido Decreto assinala a diversidade de grupos que se constituem como população do campo a serem considerados pelas ações políticas da Educação do Campo e o que foi estabelecido como tal:

Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Neste sentido, em conformidade com o Art. 13, o PRONERA tem como beneficiários o seguinte público:

I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do Art. 1º do Decreto nº 6.672¹⁴, de 2 de dezembro de 2008;

II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;

III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e

IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA (BRASIL, 2010).

Nesses termos, compreendemos que o Decreto é fruto de um processo de lutas em meio a tensões dos movimentos, possibilitando especificamente, ao PRONERA outra dimensão, agora, instituído como uma política de Educação do Campo fortalecendo as ações e exigências em prol dos direitos da população do campo.

Vale a observação de que o PRONERA ao iniciar suas ações tinha como alvo o atendimento à população de jovens e adultos, cuja prioridade, conforme o

¹⁴ O Decreto nº 6.672 de 2 de dezembro de 2008 Regulamenta o art. 6º da Medida Provisória nº 2.183-56, de 24 de agosto de 2001, que trata do Subprograma de Combate à Pobreza Rural, instituído no âmbito do Programa Nacional de Reforma Agrária-PRONERA.

Manual de Operações (2004) era a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em projetos de assentamentos criados pelo INCRA. Assim, observamos um avanço quanto a ampliação do campo de atuação do PRONERA, visto que iniciou com o atendimento de jovens e adultos e a partir da aprovação do Decreto em questão, além do reconhecimento como política da Educação do Campo foi atribuído a função de promover a ampliação e qualificação da oferta desde a educação básica como também a de nível superior às populações do campo.

No campo da ampliação e qualificação, outro ponto de avanço concerne ao que foi instituído pela Resolução MEC/CNE/CP nº2 (2015), a qual “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Conforme orienta o Capítulo I das Disposições Gerais, no que se refere tais Diretrizes para a formação de profissionais da educação, o Art. 1º estabelece:

Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015).

Nos artigos 2º e 3º as referidas Diretrizes passam a delinear sobre os princípios e fundamentos a serem observados nas políticas de formação de professores e adverte de modo específico o tratamento em relação às modalidades de educação, dentre outras, a Educação do Campo.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas *modalidades de educação* (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, *Educação do Campo*, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e *modalidades* – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, *educação do campo*, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

Diante disso, observamos que as indicações dos movimentos sociais estão compondo um conjunto de propostas pedagógicas e estratégia política para a população do campo, fortalecendo e construindo o cenário da Educação do Campo buscando reorganizar o campo e a vida no ambiente econômico, político e social, como resistência ao modelo de hegemonia estabelecido.

2.2.1 Contribuições do PRONERA e sua relação com movimentos sociais

Identificamos um período de espacialização da Educação do Campo nos anos de 1997 a 2004 com a criação de cursos e difusão de material teórico nas escolas, cujas experiências produziram estudos, reflexões e pesquisas. As experiências construídas pelos movimentos e organizações, de modo particular pelo PRONERA ampliaram a ideia e o conceito de Educação do Campo fazendo a interação com outras questões da vida do campo (FERNANDES; MOLINA, 2004).

No sentido de fortalecer a Educação do Campo no sistema federal de ensino o PRONERA vem contribuindo para inserir o campo por meio dos projetos de pesquisa nas instituições universitárias, apesar das dificuldades de execução, tem garantido alguns avanços importantes como a criação de cursos superiores para a formação de educadores do campo tomando como exemplo, os cursos de Pedagogia da Terra. Assim, a ocupação das universidades como espaços públicos, parece significativa como estratégia política pela presença dos movimentos sociais contribuindo e estimulando, a partir das demandas, novos esforços de pesquisa

pelas instituições sobre o que o espaço rural representa como potencial para geração de empregos, renda, moradia (MOLINA, 2002).

Os cursos atendidos pelo PRONERA em consenso com os seus objetivos, se propõe a atender aos seguintes projetos:

Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio;

Capacitação e escolaridade de educadores para o ensino fundamental nas áreas de reforma agrária;

Formação inicial e continuada e elevação da escolaridade de professores que não possuem formação, sendo nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio das licenciaturas;

Formação de nível médio, concomitante/integrada ou não com ensino profissional;

Curso técnico profissional de nível médio;

Formação de nível superior, pós-graduação lato e stricto sensu: residência agrária/especialização, especialização e mestrado, de âmbito nacional, estadual e regional em diferentes áreas do conhecimento, voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo (PRONERA, 2016, p. 19).

O PRONERA foi assumido pelos Movimentos Sociais e Sindicais do campo como Programa que possibilita atender as demandas da classe trabalhadora que está especialmente nos assentamentos da Reforma Agrária. Os movimentos sociais do campo que abarcam e assumem esse compromisso com o Programa têm como pano de fundo a mobilização do povo do campo a permanecer na luta mesmo que circunstâncias adversas venham ocorrer com o PRONERA (ROCHA, 2010). .

Entende-se por movimentos sociais e sindicais, as organizações de trabalhadores rurais, representativas dos beneficiários, em âmbito local, estadual e nacional, cujas atribuições competem: indicar as demandas educacionais das áreas de reforma agrária e do Crédito Fundiário, em conjunto com os demais parceiros; acompanhar e avaliar o processo pedagógico dos cursos (PRONERA, 2014).

Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os movimentos sociais camponeses em estado de luta, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST. O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores pobres do campo, trabalhadores

sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar, e buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2009).

Contudo, nesse movimento de luta em que os movimentos sociais buscam dar passos no sentido de avançar no campo público dos direitos educacionais, percebemos que o poder público estabelece estratégias que vão de encontro aos anseios daquilo que o povo do campo está a exigir do poder público. A exemplo disso, nos últimos anos, o direcionamento da política educacional prioriza a nucleação das escolas, que por consequência, acarreta o traslado dos estudantes do seu contexto social e cultural.

No decorrer de seu desenvolvimento o PRONERA contou com a experiência e princípios formativos dos Movimentos cujas contribuições marcaram o êxito do programa. “Foi esta participação que permitiu ao Programa acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no Brasil” (MOLINA; JESUS, 2010, p. 35).

Quanto a elevação da escolaridade dos trabalhadores rurais, cabe destacar que o Programa iniciou com o processo de alfabetização de jovens e adultos, cuja prioridade, surgiu a partir do I Censo Nacional da Reforma Agrária, em 1996, quando apontou um índice de 43% de analfabetos nas áreas de assentamentos. Desde então, foram desenvolvidas ações para alfabetização e formação de professores para atender a demanda, assim como a oferta do Ensino Fundamental e Ensino Médio para os alfabetizados e construído formas para prover cursos técnicos e superiores para os assentados.

Essa expansão pode ser evidenciada, por exemplo, pelos níveis de escolaridade dos educandos concluintes, matriculados em cursos do PRONERA realizados em todas as Superintendências do INCRA, A partir dos dados indicados pelo Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2015), pode-se perceber um avanço das ações iniciais de alfabetização, conforme a apresentação no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Educandos concluintes em cursos do PRONERA por nível em todas as Superintendências do INCRA (1998-2011)

Ensino Fundamental	75.280
Ensino Médio	4.900
Ensino Superior	2.715
TOTAL	85.895

Fonte: II PNERA (2015)

Ao considerar o índice de 43% analfabetos apontados anteriormente, fica evidente a ausência de políticas públicas no campo, fato que, sugere uma precariedade educacional naquele contexto. Notamos que pelos dados do Quadro 3 houve uma maior demanda no Ensino Fundamental, o que pode ser entendido como decorrentes do trabalho realizado na alfabetização dos sujeitos, contudo, percebemos a continuidade e expansão dos níveis de escolarização. Tal fato, vislumbra um período com possibilidade de novas alternativas para fortalecer ainda mais, a luta pelos direitos sociais e impulsionar os interesses da classe trabalhadora, visto que na forma da Lei, o Decreto 7.352/2010 reconhece, regulariza e ratifica a situação política da Educação do Campo.

Compreendemos que um dos importantes resultados do PRONERA pode ser visto pela desenvoltura de promover o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária, e dentre as estratégias utilizadas destacamos a Alternância¹⁵ pela possibilidade de conciliar trabalho e escolarização formal. Com isso, entendemos que o PRONERA tem sido uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para trabalhadores em diversos níveis de ensino e áreas do conhecimento. Caso contrário, jovens e adultos estariam impossibilitados de continuarem nos processos educacionais, que por tradição

¹⁵ A Pedagogia da Alternância possibilita que o estudante frequente por um período a escola (Tempo Escola) e noutro permanece em casa e na comunidade (Tempo Comunidade) inserido nas atividades do meio rural. Trata-se de um movimento entre a escola e a unidade produtiva familiar como estratégia para efetiva a relação entre pais, professores e alunos, para acompanhar o processo de aprendizagem das demandas socioprodutivas com as educativas (ZAMBERLAN, 1995). O Tempo Escola articulado com o Tempo Comunidade contribui para que a formação ocorra em diálogo com as práticas de trabalho, cultura, religião e lazer de professores (as) e estudantes. A perspectiva metodológica da Alternância articula-se, por exemplo, com o artigo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) no qual se define sobre a abrangência dos processos formativos. Art. 1º "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

exigem um determinado período de tempo e espaços educacionais (MOLINA; JESUS, 2010).

No período de 1998 a 2011, conforme os resultados apontados no Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA) realizada com o empenho do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) da Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e do PRONERA. Foram realizados 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino, 38 organizações e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos em todo o país, sendo distribuídos da seguinte forma: 167 cursos de EJA Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior. A pesquisa identificou que, os 320 cursos foram realizados em 880 municípios de todas as unidades federativas, mas além disso, diversos cursos foram realizados concomitantemente, com uma média nacional de mais de cinco ocorrências por curso, abrangendo a quantia de 1.753 cursos realizados (BRASIL, 2015).

Neste sentido, as parcerias com as universidades públicas viabilizaram as propostas para cursos em diversas áreas de conhecimento. Isso significa importante contribuição para a Educação do Campo a cada nova área de formação, considerando que para garantir a execução desses cursos são travadas várias disputas, da contra hegemonia e de ideias na perspectivas de um outro projeto social (MOLINA; JESUS, 2010). Nesse ponto de vista, cabe salientar que:

A luta dos Movimentos Sociais e Sindicais, para levar até o fim a execução dos convênios e a conclusão da oferta dos cursos conquistados, faz avançar a consciência dos trabalhadores rurais sobre seu direito à educação e ao acesso ao conhecimento. O conjunto dessas lutas, além de ampliar a consciência dos próprios assentados, tem contribuído para fazer avançar a compreensão da sociedade sobre esses trabalhadores como sujeitos portadores de direitos (MOLINA; JESUS, 2010, p. 40).

No decorrer desse processo, observamos que as ações do PRONERA processo de alargamento da esfera pública, indicando abertura para novas transformações a serem concretizadas. Destacamos no âmbito da garantia dos

direitos, os marcos legais, como passo significativo na reivindicação do direito à educação dos povos do campo.

As práticas desenvolvidas pelo PRONERA consistem em importantes contribuições para o avanço da legislação educacional, trazendo como exemplo, a conquista das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que resultou na Resolução CNE/CEB N° 1/2002, o Decreto 7.352/2010¹⁶ e a Resolução N° 2/2015¹⁷.

A elaboração das Diretrizes significou um espaço de participação das organizações e movimentos sociais no processo de formalização e elaboração do Parecer n° 36/2001, bem como da Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo aprovada como Resolução CNE/CEB n° 1/2002. A Conquista das Diretrizes foi um marco importante na história da Educação do Campo, consequência de uma variedade de práticas pedagógicas desenvolvidas principalmente pelo PRONERA, o que expressou a legitimidade do processo dos movimentos sociais por uma educação na contraposição da Educação Rural.

Contudo, é importante compreender que tal conquista só pode se efetivar devido a intensa participação dos sujeitos nos vários espaços de discussão como os encontros de educação local, regional e nacional, audiências públicas e outros. A partir de então, os sujeitos do campo passaram a contar com um instrumento legalmente institucionalizado reconhecendo a Educação do Campo como um direito possível de ser concretizado. Todavia somente no governo Lula se apresentam as condições favoráveis à mobilização dos recursos para a efetivação de propostas da agenda do Movimento de Educação do Campo visando o cumprimento das reivindicações já estabelecidas pelas Diretrizes em questão (SANTOS; CARVALHO, 2014).

Com relação ao Decreto 7. 352/2010 está posto entre outras especificações que a política de Educação do Campo institui a ampliação e qualificação da oferta de

¹⁶ Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

¹⁷ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

educação básica e superior às populações do campo, como também delinea princípios e estabelece a integração do PRONERA nos termos do art. 33 da Lei no 11.947/ 2009 à política de Educação do Campo.

A Resolução nº 2/2015 traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, as quais devem ser aplicadas à formação de professores para o exercício da docência, desde a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como nas respectivas modalidades de educação, dentre estas a Educação do Campo, nas distintas áreas do conhecimento.

Todavia, tais conquistas, por si só serão ineficazes, visto que historicamente a garantia dos direitos sociais somente acontece quando assumidos como dever do Estado, cabendo à sociedade, aos movimentos sociais fazer a denúncia da negação desse direito pressionar as diversas instancias para que, no campo do público, o Estado assuma como seu dever a garantia da oferta da educação em todos os níveis e como direito universal para todos (ARROYO, 2004). Isso significa que:

Fazer cumprir a legislação conquistada exige continuidade da organização dos sujeitos coletivos do campo; pressão sobre os órgãos responsáveis; ampliação do imaginário da sociedade sobre a centralidade do desenvolvimento do território rural e da garantia dos direitos aos seus moradores, para efetiva promoção da igualdade e da justiça social no País (MOLINA; JESUS, p. 41).

Compreendemos que, de um lado, pela mediação e contribuição do PRONERA, tem-se aberto as portas do mundo acadêmico para os Movimentos Sociais e Sindicais, que renovam permanentemente a agenda, o conteúdo e as matrizes curriculares necessários à Reforma Agrária como eixo de um projeto de desenvolvimento (SANTOS, C., 2010) evidenciando que “na luta pela terra se reafirmam as formas de produção da existência, se dá um novo enraizamento social e cultural, base de todo o processo educativo e formador. Ao longo da história foi nessa dinâmica humana que se tornaram possíveis projetos educativos” (ARROYO, 2004, p. 98). De outro, fica evidente, que a luta social no campo não se reduz apenas à posse da terra, mas também se almeja por políticas públicas amplas, por

dignidade e melhoria de qualidade de vida, o que, necessariamente passa pela educação (COUTINHO; DINIZ; MUNIZ, 2010).

Vale assinalar também os vários eventos promovidos ou apoiados pelo PRONERA, tanto em âmbito nacional quanto regional, como seminários e, encontros estaduais e municipais, promovem espaços de debate, formação e difusão dos princípios e práticas da Educação do Campo considerando, ao mesmo tempo, os processos de organização e execução dos eventos, protagonizados pelos Movimentos em parceria com as universidades e outros envolvidos.

Fica claro que a luta pela educação está imbricada na luta pela terra, pela Reforma Agrária, sendo necessário vigilância constante face a truculência do capital, por isso a ampliação de programas é um ponto fundamental para a manutenção do direito a Educação. Assim, no capítulo a seguir buscamos fazer um resgate dos programas e projetos da Educação do Campo no Amazonas.

3 PROGRAMAS E PROJETOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS

Tratar de Educação do Campo, no Brasil, como um movimento político-educacional, implica compreender, refletir a realidade da educação no meio rural brasileiro, marcada pelo histórico ritmo compassado entre altos índices de analfabetismo e baixos índices de escolaridade, como também, a concepção de educação advinda das experiências educacionais de iniciativa dos próprios movimentos sociais e que orientam sua luta por políticas públicas, considerando-se que tais experiências constituem-se numa das principais características do processo de conscientização política dos camponeses no Brasil (SANTOS, C., 2012, p. 14).

A Educação do Campo é um tema que vem ocasionando debates para a compreensão de questões diversas em torno de políticas públicas, formação de professores, acesso à educação e permanência na escola, entre outras, conforme demandas apresentadas pelos movimentos sociais, que promovem mediações em parcerias com as instituições de cunho federal, estadual e municipal, para requerer a construção de projetos e o desenvolvimento de programas, para a formação acadêmica dos sujeitos do campo.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2014) conforme o quadro 3 indica que o Estado do Amazonas tem um total de 3.888.568 habitantes, dividido entre a área urbana e rural, sendo que o maior número, 83,7% está situado em área urbana, cujo índice é maior que o da região norte, que conta com 73,7% dos domicílios em área urbana, e mais próximo ao índice de 85,1% do país. Conforme os dados indicados, o percentual de habitantes em área rural é de 16,3% no estado do Amazonas.

Quadro 3: População vivendo em áreas urbana e rural

Área	Amazonas		Região Norte	Brasil
	Número de Pessoas	%	%	%
Urbana	3.253.115	83,7	73,7	85,1
Rural	635.453	16,3	26,3	14,9
Total	3.888.568	100	100	100

Fonte: (PNAD, 2014).

A necessidade de reconhecimento dos direitos sociais, fez com que a sociedade, e particularmente, o povo do campo, passasse a discutir e exigir ações mais efetivas da escala governamental, no sentido de refletir os pressupostos para

uma educação que seja do campo e no campo, e não para o campo, envolvendo a mobilização de vários segmentos sociais com expressão nacional, exigindo ações de reconhecimento da Educação do Campo no âmbito das políticas públicas e sua inclusão nas agendas governamentais. Essas ações nacionais tiveram efeitos gerais, chegando inclusive ao Estado do Amazonas no qual os movimentos sociais são incipientes.

Assim, em decorrência dos debates ocorridos, podemos mencionar como pontos referenciais, a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária em julho de 1997, fruto de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB foi realizada em Luziânia - Goiás julho de 1998. Considerada uma ação significativa no processo de rearticulação da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e entendida como uma nova referência para o debate e a mobilização popular (DECLARAÇÃO FINAL POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 285)

A II Conferência aconteceu também em Luziânia – Goiás, em agosto de 2004, com a participação de diversos seguimentos da sociedade, representados por diversas entidades e órgãos públicos na mobilização e debates da Educação do Campo, quais sejam:

Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sindicais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos; de comunidades camponesas, ribeirinhas pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas

((DECLARAÇÃO FINAL POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 283).

Por ocasião da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo foram apresentadas denúncias da situação em que vive o povo no e do campo, bem como as consequências sociais de um modelo de desenvolvimento excludente, e os graves problemas da educação no campo, que ainda persistem, tais como:

Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária; falta uma política de valorização do magistério; falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas; os mais altos índices de analfabetismo estão no campo; os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos (DECLARAÇÃO FINAL POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 285)

No período transcorrido entre as duas Conferências, houve conquistas importantes no âmbito das políticas públicas, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de acordo com o Parecer nº 36/2001 e a Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. O Art.1º desta Resolução, instituiu tais Diretrizes a serem observadas nos projetos das instituições que integram os sistemas de ensino. Outra conquista política importante foi a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais

Essas ações e eventos intensificaram as discussões estabelecendo resultados significativos de um processo de lutas constantes em prol da Educação do Campo, que culminou na criação do PRONERA para atender as demandas de educação em áreas de assentamento, e desde então, as parcerias foram sendo articuladas nacionalmente, entre o governo federal, as instituições de ensino superior, movimentos sociais, secretarias estaduais e municipais de ensino.

No Amazonas, particularmente, tanto no caso da Universidade Federal, quanto da Universidade Estadual, a inserção destas nas ações de parcerias, foi mediada por sujeitos que aderiram às discussões e estavam de alguma forma

envolvidos nesse contexto, o que possibilitou o apoio ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e aos projetos desenvolvidos em cada instituição.

Desde o final da década de 1990 e início da década de 2000, há evidências de um movimento que se manifestou inicialmente no contexto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no âmbito da Faculdade de Educação (FACED), quando se apresentou ao Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE) a possibilidade de se construir um caminho na perspectiva da Educação do Campo para atender jovens e adultos, trabalhadores rurais, por meio de projetos em assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Posteriormente, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) também passou a fazer parte desse processo educacional. Ambas universidades, formaram parcerias com o INCRA e o PRONERA para atender aos trabalhadores das áreas de assentamentos de Reforma Agrária. O marco inicial desse processo na UEA ocorreu por intermédio da Escola Normal Superior, ao elaborar projeto para a formação de professor do campo para atender a região do interior do Estado do Amazonas e do Estado de Roraima por meio do Curso de Licenciatura em Normal Superior. Além deste, outro projeto que deu continuidade a esse processo, foi realizado no nível *Lato Sensu*, Especialização em Educação do Campo com ênfase em PROJOVEM Campo Saberes da Terra.

A seguir, buscamos evidenciar o desenvolvimento de ações que vêm se estabelecendo em relação ao processo da Educação do Campo no Amazonas, de modo mais específico, no contexto histórico das Universidades Federal e Estadual do Amazonas.

3.1 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RURAL NO AMAZONAS (IERAM)¹⁸

Em âmbito nacional, a Educação do Campo vem se fazendo notória nos debates integrando ações para viabilizar o cumprimento e ampliação de políticas públicas nas esferas institucionais públicas, observada a importante parceria dos movimentos sociais para as devidas articulações, e manifestações das demandas sociais, além das universidades, organizações, e órgãos governamentais. No Amazonas, essa manifestação vem ocorrendo em pontos específicos, aqui tratada, no contexto institucional das universidades federal e estadual.

O Instituto de Educação Rural no Amazonas (IERAM) aparece nesse contexto como uma instituição criada pelo governo estadual com funções estratégicas e competências para articular ações no campo educacional, econômico e social voltados para a zona rural, período que antecede as discussões sobre Educação do Campo.

O Diário Oficial do Estado do Amazonas publicou o Decreto nº 14.078 em 19 de julho de 1991 que dispõe sobre a estrutura organizacional do Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM). O então governador, Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, usando de suas atribuições conferidas pelo item X, artigo 54 da Constituição Estadual, considerando o artigo 3º, 25 e 32 da Lei nº 2032, de 02 de maio de 1991, que dispõe sobre a Reorganização da Administração do Estado, que autorizam o Chefe do Poder Executivo a reestruturar os órgãos e entidades da Administração Estadual, fixando seus cargos em comissão de Assistência Direta e Gratificações de Função, assim como a extinguir aqueles desnecessários à nova estrutura, decretou:

Art. 1º – O Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM) é uma entidade autárquica, criada pela lei 1.469 de 19 de novembro de 1981, com personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e

¹⁸ É importante destacar que os documentos relativos ao IERAM foram difíceis de compilar, embora tivéssemos acesso promovido pela Secretaria de Educação do Amazonas. Nos arquivos encontramos prestações de conta dos municípios que tiveram ações junto ao IERAM.

financeira, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, com sede em Manaus e jurisdição em todo o território Estadual.

Art. 2º O Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM) tem por finalidade, coordenar e avaliar os programas educativos, articulados com os programas de outros setores econômicos e sociais, voltados para o meio rural (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS, 1991, p. 15).

O Decreto personificou a instituição no campo jurídico, administrativo e financeiro, estabelecendo sua finalidade no âmbito da coordenação e avaliação de programas articulados entre setores educacionais, econômicos e sociais, visando ações no meio rural. Assim, a estrutura organizacional do IERAM, ficou assim estabelecida, conforme o Art. 3º do Decreto supra citado: I - Órgão de Administração Superior, relacionada à Presidência; II - Órgão de Assistência Direta e Imediata, relacionada à Assessoria; III - Órgão de Atividades-Meio, pertinente à Diretoria Administrativa e suas Divisões; IV – Órgãos de Atividades-Fim que abrangia a Diretoria Técnica incluindo o Núcleo de Planejamento e o Núcleo de Tecnologias Educacionais (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS, 1991)

O Art. 5º do referido Decreto assinala os seguintes órgãos básicos integrantes da estrutura do IERAM formada por Assessoria, Diretoria Administrativa e Diretoria Técnica, para os quais indica as devidas competências:

I Assessoria – assessorar a diretoria do órgão em assuntos jurídicos, técnicos e administrativos-financeiros relacionados à sua área de atuação;

II Diretoria Administrativa – coordenar, supervisionar, controlar e executar as atividades relativas a pessoal, material, finanças e serviços gerais, de acordo com as diretrizes emanadas dos respectivos órgãos e demais atribuições que lhe forem delegadas;

III Diretoria Técnica – coordenar as atividades inerentes às tecnologias e demais insumos de natureza pedagógica, necessárias ao processo educativo, compatível com a fundamentação filosófica e sócio-econômica da zona rural (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS, 1991, p. 15).

O IER-AM atuou por meio de Convênio de Cooperação Financeira, atendendo vários municípios do Estado do Amazonas, tendo como objetivo a conjugação de recursos técnicos e financeiros dos partícipes, visando a manutenção

e expansão do ensino de 1º grau na zona rural do município conveniado. O Regime de Cooperação mútua entre os partícipes se estabelecia da seguinte forma:

1) do Estado, através do IERAM, da Secretaria do Estado da Fazenda, da Secretaria de Estado da Educação;

2) do Município. Entre outras atribuições a cargo do Estado, a fonte de cooperação financeira foi proveniente de recursos do Projeto Coordenação e Manutenção do Sistema de Ensino Fundamental, incluso no Orçamento da Secretaria de Estado da Educação com o repasse de 60% para pagamento da folha de pagamento dos professores rurais, e com o Município, responsável por 40% do repasse financeiro (TÉRMO DE CONVÊNIO N.º.30/97 PROCESSO 1802/97).

Das atribuições de cooperação conferidas ao IERAM, competia-lhe: proporcionar assistência técnica e pedagógica aos professores rurais; referendar a indicação dos professores contratados pelo Município; fiscalizar a execução do Convênio, quanto à contratação dos professores e a efetiva realização do ensino de 1º grau na Zona Rural do Município conveniente; além de responsabilizar-se por outros procedimentos legais junto aos órgãos estaduais.

Outras atribuições foram designadas ao IERAM de acordo com a Resolução 99/97 aprovada em 19.12.97 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) quando estabeleceu normas regulamentares para implantação do regime instituído pela Lei nº 9394/96, neste Estado. Tal Resolução, no Art. 37, assim determinou: “todas as escolas indígenas, por seu caráter diferenciado, deverão ficar sob a orientação do Estado, com a Coordenação do MEC, órgãos que definirá princípios, diretrizes e políticas nacionais”.

Neste contexto, no Parágrafo Único, as determinações são incisivas ao afirmar que “as Prefeituras Municipais, através das Secretarias Municipais de Educação devem cumprir as orientações do Estado e do próprio MEC, em todas as ações relacionadas às escolas indígenas”. Essas orientações às Prefeituras, incidiam sobre a estruturação do Sistema de Ensino, conforme o Art. 38 da Resolução 99/97, a fim de “estabelecer e incluir normas específicas para as escolas

indígenas que garantam a implantação de uma educação diferenciada e de qualidade” (RESOLUÇÃO 99/97 CEE/AM).

Com relação à introdução das normas a serem implantadas, o Parágrafo 2º do artigo 38, declara: “as normas deverão ser estabelecidas sob a orientação direta do Instituto de Educação Rural do Amazonas – IERAM, órgão responsável pela educação escolar indígena no Estado, com a participação da FUNAI, ONG`s e Organizações indígenas. Já o Parágrafo 1º do Art. 39 determina: “criar no Instituto de Educação Rural do Amazonas – IERAM um núcleo de educação indígena que terá entre outras atribuições, a responsabilidade de:

I – garantir a todas as escolas indígenas do Estado, a implantação de uma educação intercultural, bilíngue, específica e de qualidade.

II - fazer cumprir, no âmbito da educação indígena, as orientações da Lei 9394/96, as metas do Plano Nacional de Educação, e do Estatuto das Sociedades Indígenas (RESOLUÇÃO 99/97 - CEE/AM).

Dadas as atribuições para se fazer cumprir as orientações da LDB 9394/96, o Art. 41 da Resolução em destaque, salienta que: “a formação, capacitação e/ou especialização de professores índios ficará sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação/IERAM que poderá inclusive, estabelecer parcerias com outros órgãos” (RESOLUÇÃO 99/97 CEE/AM).

Assim, por meio do IERAM, as ações mais voltadas para a expansão da Educação para o interior do Amazonas foram regulamentadas e acompanhadas, em um momento que a luta nacional empreendida pelos movimentos sociais estava no auge, e a luta pela Reforma Agrária acirrada. O IERAM era uma instituição que implementava a Educação Rural, o que nos permite, mais uma vez, afirmar que no Amazonas a Educação do Campo tem problemas para ser implantada.

3.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CONVÊNIOS COM O PRONERA

Consideramos relevante iniciar, abrindo espaço para trazer uma breve síntese do surgimento da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e situar alguns pontos do contexto histórico de sua origem, por entender da sua importância e do protagonismo social que exerce no Estado do Amazonas, e demais regiões do país e, de modo particular, na parceria, com o movimento da Educação do Campo para que ocorra a democratização do acesso à educação, a inclusão, a participação, a interação, a multiplicação e a participação social nesse processo.

O enunciado da tríplice finalidade da Universidade, ensino, pesquisa e extensão, estão entrelaçados no campo do conhecimento e ressalta a importância da educação desde a Educação Básica, a fim de se ter uma formação para a vida, para o exercício da cidadania da criança, do jovem e do adulto.

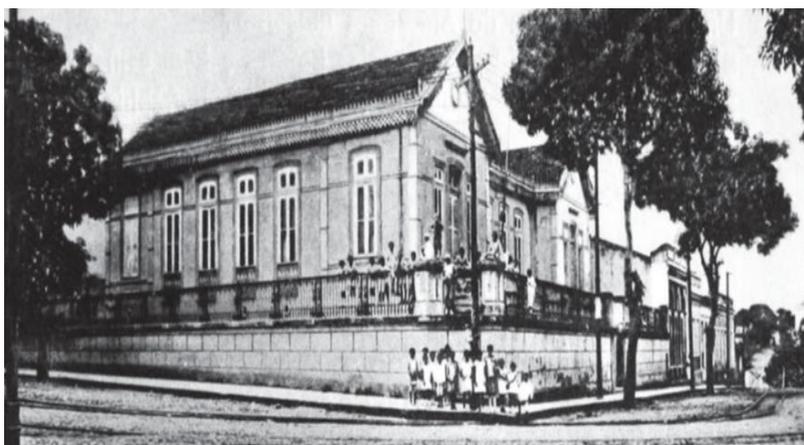
A implantação do ensino superior no Amazonas, conta mais de cem anos e, representa um marco histórico para o Estado e para o país. Data de 17 de janeiro 1909, quando surgiu a primeira Instituição de ensino superior do país, a Escola Universitária Livre de Manaus, oriunda da reformulação da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas instituída em 16 de novembro de 1908 e da Escola Militar Prática do Amazonas, criada no dia 10 de novembro de 1908 (BRITO, 2009; TUFFANI, 2009; UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2012)¹⁹.

A ideia de uma Instituição de Ensino Superior em Manaus surgiu durante o período conhecido como Primeiro Ciclo da Borracha, precisamente em 5 de setembro de 1906, quando da organização do Clube da Guarda Nacional do Amazonas. O estatuto do Clube previa a fundação de uma escola prática militar, projeto concretizado no dia 10 de novembro de 1908, por iniciativa do presidente do Clube da Guarda, Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves. A Escola Militar Prática do Amazonas, composta por dois cursos voltados para o Ensino Militar, um preparatório e outro Superior, seis dias depois, recebeu a nomenclatura de Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas. Em seguida, com a ampliação do ensino para outras áreas do conhecimento, essa Escola recebeu nova denominação, Escola Universitária Livre de Manaus, em 17 de janeiro de 1909 (DUARTE, 2009).

¹⁹ Há controvérsias a respeito desta questão, pois segundo alguns estudiosos como CUNHA (2007) a primeira Universidade Brasileira foi a do Rio de Janeiro. As instituições que surgiram antes foram de livre iniciativa.

Em conformidade com a Lei nº. 601, de 8 de outubro de 1909, deu-se o reconhecimento oficial da instituição, quando foram considerados válidos os títulos expedidos pela Escola Universitária (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2012; BRITO, 2009). Em sessão solene, no dia 15 de março de 1910, foram instituídos os cursos que constituíam a Universidade.

Imagem 1: Vista do Grupo Escolar Saldanha Marinho.



Fonte: DUARTE (2009).

Passados três anos da sua instalação, em 13 de julho de 1913, a Escola Livre de Manáos passou a ter outra denominação, alterada para Universidade de Manáos. Em 9 de maio de 1925, a Congregação Geral da Universidade de Manáos autorizou a reformulação do estatuto dessa instituição, sendo o novo estatuto promulgado em 1º de maio de 1926 e, entre outras concessões, modificou a denominação da Universidade de Manáos, que passou a chamar-se Associação Vulgarizadora do Ensino, ficando com o encargo de algumas unidades remanescentes (DUARTE, 2009).

O período de decadência da borracha da Amazônia trouxe implicações que atingiram a área econômica e financeira da região. Nos anos, de 1880 a 1910, o poder público do Estado não vislumbrava a produção agrícola ou outros caminhos como opções capazes de proverem ao Estado uma receita semelhante à gerada pela borracha que, até então consistia na única fonte de riqueza, e dependente direta de sua exportação. Na primeira década do século XX, ocorreu a

desvalorização da borracha no mercado mundial, diminuiu a arrecadação de impostos e a desestruturação da produção de borracha. Diversos fatores provocaram a crise da borracha, principalmente, o fato das sementes terem sido transplantadas para produção de látex, que rompeu o monopólio amazônico (OLIVEIRA NETO; NOGUEIRA, 2016).

Os indícios da decadência econômica, prejudicou a manutenção dos serviços públicos, atingindo a educação, inclusive a Universidade de Manáos, iniciando sua desestruturação, ocasionando o fechamento de faculdades, haja vista que a instituição era mantida pelo Estado e por doações. (BRITO, 2009). O resultado da crise foi a ausência de investimentos na única fonte de renda, o que deu início ao descompasso econômico, marcado pelo endividamento, queda nas arrecadações, o abandono nos seringais como reflexo da baixa cotação no mercado mundial, devido à concorrência e a grande oferta do produto no mercado (OLIVEIRA NETO; NOGUEIRA, 2016).

Somente após trinta e seis anos veio o resgate do caráter de Universidade, com a criação da Universidade do Amazonas, tornando-se sucessora, de forma legítima, da Escola Universitária de Manáos e da Universidade de Manáos. A Universidade do Amazonas foi criada pela Lei 4.069-A no governo João Goulart, em 27 de junho de 1962, quando o então Deputado Federal Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Filho, com apoio da bancada do Amazonas, elaborou o Projeto e, o submeteu ao Congresso Nacional (BRITO, 2009).

Foi responsabilidade do Prof. Aderson Andrade de Menezes a incumbência de organizar e formar o 1º Conselho Diretor da Fundação Universidade do Amazonas cujos membros foram nomeados por decretos da Presidência da República, em 18 de março de 1963, concedendo-lhes poderes para estabelecer diretrizes e normas para que a Universidade pudesse ser de fato instalada e dar início às suas funções. No dia 3 de julho de 1964, o dito Conselho, reuniu e elegeu, para o cargo de Reitor o professor Aderson Andrade Menezes e, em tributo à Escola Universitária Livre de Manaus, fundada em 17 de janeiro de 1909, a Universidade do Amazonas seria instalada no dia 17 de janeiro de 1965 (BRITO, 2009).

Desde sua criação em 1962 até 1976, as Unidades Acadêmicas que faziam parte da Universidade do Amazonas, funcionavam em locais dispersos na cidade. A doação de um terreno com mais de seis milhões de Km² de área verde, realizada pelo governo estadual, motivou a construção do Campus Universitário e as obras do Campus Sul, iniciaram em 1969 e em março de 1977, começaram as atividades de ensino. O projeto de construção do Campus Norte, iniciou em 1981 e, os primeiros pavilhões de salas de aula e parte administrativa do Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL foram inaugurados em 1985. No dia 20 de junho de 2002, a Universidade do Amazonas passou a denominar-se Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em virtude da Lei 10.468, decorrente do Projeto de autoria do Senador José Bernardo Cabral (BRITO, 2009).

O subtópico em questão trata sobre dois projetos desenvolvidos em áreas de assentamentos pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em parceria com o INCRA e o PRONERA na perspectiva de uma intervenção pedagógica com o intuito de contribuir para a superação do analfabetismo entre os jovens e adultos de alguns municípios do Estado do Amazonas. O primeiro Projeto intitulou-se Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas e o segundo Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas, o qual se destaca pelas atividades de continuidade da escolarização.

3.2.1 Preâmbulos iniciais: da elaboração do projeto à assinatura do convênio

O Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas foi elaborado no ano de 1999 numa primeira versão, cuja finalidade seria atender a alfabetização de jovens e adultos e a escolarização do Ensino Fundamental para monitores que deveriam atuar em 31 assentamentos rurais no Estado do Amazonas. No entanto, naquele momento a proposta do projeto não foi concluída, devido ao número insuficiente de recursos humanos qualificados no Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, pois o referido Núcleo de Estudos, tido como referência na Universidade para desenvolver as

atividades em Educação de Jovens e Adultos, estava com outras atividades, prestando atendimento por meio de um Programa a outros municípios.

Diante disso, o projeto pedagógico do curso de Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamento que ainda estava incompleto, sem os cálculos orçamentários foi entregue à Pró-Reitoria de Extensão em novembro de 1999, na esperança de que outro setor da Universidade pudesse evidenciar interesse e condições de assumir, concluir e implementar o Projeto. Mediante a tal impasse, um novo grupo de professores, reformulou o projeto pedagógico, porém, o número de assentamentos a serem atendidos, foi reduzido, visto que não foi possível contemplar os 31 assentamentos rurais da demanda inicial do projeto, posto que, para isso, seria necessário a capacitação de recursos humanos, como também, as condições necessárias para o acompanhamento dos assentamentos.

Contudo, o grupo que reformulou o projeto não assumiu a coordenação do projeto e a Pró-Reitoria de Extensão ao apreciar a questão, ponderou que o primeiro grupo, deveria continuar coordenando o trabalho, considerando que foi preservada grande parte da concepção o Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE), original da proposta idealizada na versão inicial do Projeto. E assim, o Convênio interinstitucional estabelecido entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) por meio da Superintendência Regional do INCRA no Estado do Amazonas, e a Fundação de Apoio Institucional Rio Solimões (UNISOL) com a interveniência da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), foi assinado em 26 de novembro de 2001.

Suas atividades iniciaram em 03 de dezembro de 2001, por meio de reuniões entre as equipes do INCRA representando o PRONERA e da Universidade Federal do Amazonas representada pelo Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE) da Faculdade de Educação, enquanto executor das atividades pertinentes ao Convênio com a finalidade de planejar a implementação do projeto. Assim, após as referidas intervenções foi que de fato aconteceu a assinatura do Convênio e o início de concretização do Projeto em questão com vigência no período de novembro de 2001 a janeiro de 2003.

O segundo Projeto Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas foi firmado pelo Convênio entre UFAM/ INCRA/ PRONERA. A proposta de trabalho justificou-se por pretender contribuir para fortalecer as ações no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Amazonas, no sentido de pensar a continuidade da escolarização daqueles que iniciaram ou retomaram seus estudos por meio da alfabetização dando sequência ao Convênio anterior realizado no período de 2001-2003.

3.2.2 O Projeto de Educação de Jovens e Adultos em áreas de assentamento no Estado do Amazonas: Convênio UFAM/ INCRA/ PRONERA

O Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas apresentado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), através da Pró-Reitoria para Extensão e do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE)²⁰ da Faculdade de Educação buscou aproximar-se da realidade vivenciada por aqueles que vivem nos assentamentos do Estado, por meio de uma intervenção pedagógica como forma de superar as dificuldades em relação à problemática do analfabetismo na zona rural dos municípios onde se localizam os assentamentos atendidos visando a educação e capacitação de jovens e adultos assentados em áreas de Reforma Agrária, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Cabe ressaltar que para viabilizar as intenções propostas no referido projeto foram realizados levantamento da demanda de educação pela equipe do INCRA, como também o processo de capacitação contínua de professores alfabetizadores pela equipe do NEPE/UFAM. O curso de capacitação foi idealizado tendo como eixo

²⁰ O Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE), responsável, no âmbito da Faculdade de Educação e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por articular experiências, estudos e pesquisas no campo da Educação Popular, nos níveis formais, não-formais e informais, se situa como mecanismo de mediação entre as demandas da sociedade e as contribuições da UFAM, no âmbito da assessoria a estas iniciativas, desde 1989, época de sua criação. As ações do NEPE são desenvolvidas através de assessorias, acompanhamento pedagógico e capacitação de professores/alfabetizadores através de recursos da própria Universidade, dando respostas a estas problemáticas, considerando de vital importância à organização das comunidades para que as mesmas construam sua autonomia, através da transformação de sua realidade, expressando assim, um caráter político nas ações educativas (PROJETO UFAM/ INCRA/ PRONERA, 2004).

central estimular a compreensão dos professores alfabetizadores para a importância de sua participação social como um meio para a construção da cidadania através da ação e intervenção no processo de alfabetização de jovens e adultos. Neste sentido, o Objetivo Geral do Projeto consistiu em:

Desenvolver ações sistemáticas na área de Educação de Jovens e Adultos das populações residentes nos assentamentos, através da participação no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária utilizando metodologia próprias para os assentamentos rurais do Amazonas, problematizando as situações práticas pertinentes ao cotidiano, a fim de contribuir para a autonomia dos sujeitos presentes no processo (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO UFAM/ INCRA/ PRONERA, 2003, p. 6).

Para ratificar as intenções propostas no objetivo mencionado foram delineados os seguintes Objetivos Específicos no sentido de:

- ✓ Fortalecer as relações entre as várias entidades que participam desta ação para propiciar a perspectiva de construção de uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos que aponte diretrizes para a formulação de Políticas Públicas no Estado do Amazonas que beneficiem as populações rurais;
- ✓ Capacitar professores alfabetizadores para a prática da Alfabetização de Jovens e Adultos nos respectivos assentamentos do Estado;
- ✓ Acompanhar os grupos de professores alfabetizadores nos assentamentos, através do desenvolvimento de atividades de formação contínua, contemplando aspectos teóricos metodológicos da prática no campo da educação/alfabetização;
- ✓ Propiciar oportunidade de escolarização para os alfabetizadores, em nível de Ensino Fundamental;
- ✓ Constituir grupos de trabalho que venham a refletir sobre a realidade de atendimento das demandas educacionais nas áreas de assentamento, com a finalidade de avaliar esta ação/intervenção, envolvendo alunos e professores da UFAM bem como, representantes dos Movimentos Sociais relacionados às questões rurais e representantes dos demais órgãos envolvidos na ação;
- ✓ Possibilitar aos graduandos da UFAM envolvidos no Projeto, a relação dialógica entre teoria e prática através da atuação nos assentamentos rurais, constituindo assim, importante aprendizado e formação em extensão e pesquisa em educação rural (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO UFAM/ INCRA/ PRONERA, 2003, p. 6-7).
- ✓

Atendendo aos propósitos aludidos nos objetivos do Projeto foram estabelecidas algumas Metas em relação ao curso para capacitar os professores alfabetizadores, e viabilizar as atividades a serem desenvolvidas:

- ✓ Alfabetizar 1.020 (Hum mil e vinte) trabalhadores (as) rurais entre jovens e adultos, no tempo previsto de 14 meses, segundo as projeções do PRONERA;
- ✓ Constituir grupos de estudos e pesquisas para a sistematização da experiência ao longo do seu prazo de duração;
- ✓ Propiciar a escolarização dos 50 alfabetizadores envolvidos para que os mesmos concluam o Ensino Fundamental;
- ✓ Preparar os alunos que serão envolvidos no projeto, assim como, os coordenadores locais envolvidos nos assentamentos e que participarão das atividades (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO UFAM/ INCRA/ PRONERA, 2003, p. 7).

Conforme o Relatório Final do Projeto (2003) foram identificados 31 assentamentos em diversos municípios, dentre os quais, foram atendidos 6 (seis) assentamentos do INCRA em 4 (quatro) municípios no Estado do Amazonas. Como já mencionado anteriormente, não houve a possibilidade de prestar atendimento a todos. O referido Convênio teve por objetivo a formação de 51 (cinquenta e uma) turmas de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores rurais, com a previsão inicial de 1.020 (hum mil e vinte) alfabetizando com a intenção de participação no Projeto, conforme exposto no quadro 4, a seguir.

Quadro 4: Assentamentos/municipais atendidos na convênios UFAM/INCRA/PRONERA (2003).

Assentamentos	Municípios	Número de Alunos
Canoas	Presidente Figueiredo	180
Rio Pardo	Presidente Figueiredo	80
Uatumã	Presidente Figueiredo	40
Tarumã-Mirim	Manaus	330
Panelão	Careiro Castanho	120
Iporá I e II	Rio Preto da Eva	270
Total 6		1.020

Fonte: Relatório Final do Projeto UFAM/ INCRA/ PRONERA (2003).

O ponto que demarcou a inserção da demanda para atendimento do Projeto, considerando as peculiaridades do Estado do Amazonas, a respeito do número de pessoas em situação de analfabetismo, foram os indicadores quantitativos do

processo inicial de trabalho, colocando em evidencia os índices de analfabetismo nos municípios onde estão localizados os assentamentos rurais, concernentes ao projeto em questão. A inserção da demanda nesse processo, explicitada pelos índices de analfabetismo, se ajustou aos princípios e pressupostos do PRONERA para dar suporte aos projetos que, prioritariamente, atendam “a população que apresente altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade; os projetos educacionais que se articulem com ações de inclusão e educação para os direitos humanos [...] (PRONERA, 2016, p. 20).

Os números apontados a seguir, no quadro 5, reportam-se aos índices de analfabetismo dos municípios, apresentados no Relatório Final do Projeto PRONERA/INCRA/UFAM (2003) relacionados aos habitantes com 10 anos ou mais, onde o maior índice assinalado foi no município de Careiro.

Quadro 5: Índice de analfabetismo nos Municípios.

Município	Habitantes	Habitantes com 10 anos ou +	Hab.10 anos ou + alfabetizados	% de analfabetismo
Manaus	1.405.835	1.082.901	1.019.580	5,8%
Presidente Figueiredo	17.394	12.688	11.246	11,4 %
Rio Preto da Eva	17.582	12.677	10.346	18,4%
Careiro	27.554	20.246	15.549	27,3%

Fonte: IBGE – Censo 2000. Relatório Final do Projeto UFAM /INCRA/ PRONERA (2003).

O Relatório em questão também aponta os dados expostos no quadro 6, sobre os números referentes ao processo de alfabetização nos assentamentos atendidos. Salaria o número de estudantes previsto no início do Projeto, aponta o número dos que iniciaram as aulas, como também, dos estudantes que chegaram ao final do processo, e efetivamente concluíram as atividades do Projeto.

Quadro 6: Número de estudantes referentes ao processo de alfabetização

Projeto	de	Número	de	Número efetivo	de	Número	de
---------	----	--------	----	----------------	----	--------	----

Assentamento/Município	estudantes previstos inicialmente	estudantes que iniciaram as aulas	estudantes que concluíram as atividades no Projeto
Panelão/Careiro	120	97	97
Tarumã-Mirim/Manaus	330	280	164
Canoas, Rio Pardo e Uatumã/Presidente Figueiredo	300	140	54
Iporá I e II/Rio Preto da Eva/Itacoatiara	270	163	100
Total	1.020	680	405

Fonte: Relatório Final do Projeto UFAM/ INCRA/ PRONERA (2003).

Observamos que, quanto aos resultados pertinentes ao processo de alfabetização, conforme o quadro 6, já apresentado, mais da metade do número de estudantes previsto para o início do processo de alfabetização não chegaram a alcançar a conclusão das atividades no Projeto, assim como, percebemos um número bastante expressivo de trabalhadores que sequer iniciaram o processo.

Ou seja, considerando o número total de 1.020 (hum mil e vinte) trabalhadores previstos para iniciar o curso, somente 66,66% desse total, 680 (seiscentos e oitenta) iniciaram o curso, enquanto que apenas 39,70%, o que equivale a 405 (quatrocentos e cinco) trabalhadores chegaram a concluí-lo. Porém, tendo como referência o número efetivo de estudantes que iniciaram as aulas, o percentual daqueles que concluíram foi de 59,55%. Nesse aspecto, os dados indicam claramente que a meta estabelecida para alfabetizar 1.020 (hum mil e vinte) trabalhadores (as) rurais entre jovens e adultos, conforme as projeções do PRONERA não se concretizou no referido Convênio.

Vários motivos foram apontados como geradores da evasão escolar desses estudantes, os quais foram: motivos escolares, motivos familiares, distância da escola, problemas de visão, busca de emprego, problemas de saúde e falta de merenda. Este último motivo representou a causa maior dos motivos de evasão, seguido pela distância da escola e a busca por emprego (RELATÓRIO FINAL PROJETO UFAM/INCRA/PRONERA, 2003).

Conseqüentemente, dada a redução do número de estudantes até o final do processo, verificamos também a diminuição e/ou fechamento de salas de aulas, pois

do total de 50 salas previstas no início do Projeto, apenas 35 (trinta e cinco) permaneceram até o final, o que significa dizer que 30%, ou seja, 15 (quinze) salas de aula foram eliminadas, considerando o número total de salas previstas no início do processo.

Quadro 7: Número de salas de aulas previstas e efetivas no início e final do Projeto

Projeto de Assentamento/Município	Número de salas previstas inicialmente	Número de salas efetivas no início do Projeto	Número de salas efetivas no final do Projeto
Panelão/Careiro	06	06	06
Tarumã-Mirim/Manaus	16	14	13
Canoas, Rio Pardo e Uatumã/Presidente Figueiredo	15	15	08
Iporá I e II/Rio Preto da Eva/Itacoatiara	13	13	08
Total	50	48	35

Fonte: Relatório Final do Projeto UFAM/ INCRA/ PRONERA (2003).

No desenvolvimento do projeto, ocorreram situações específicas, as quais podem, de algum modo, ter causado influência direta ou indireta nos resultados. Um dado presente nesse contexto, está relacionado ao espaço utilizado como sala de aula. Para desenvolver as atividades do projeto foi necessário conceder espaço para a sala de aula nas próprias casas dos assentados, pois do contrário, não haveria possibilidade de realizá-las, conforme assegura o Relatório Final do Projeto (2003), e por essa razão, entende-se que em relação à infraestrutura, o mesmo não atendeu suficientemente as expectativas dos envolvidos.

Nesse processo, ficou evidente elementos que se constituíram em diferentes dificuldades, tanto em relação ao atendimento das demandas quanto na execução de metas, que provocaram a ocorrência de abandono do curso em consequência de alguns aspectos, tais como: Iluminação inadequada nas salas de aula com atividades realizadas no período noturno, pois em decorrência da falta de energia elétrica nos assentamentos, a alternativa utilizada foram os lampiões à gás. Com isso, surgiram algumas implicações que incidiram em desistência por parte de pessoas com problemas visuais, como também, em relação à segurança de todos os envolvidos, dada a precariedade quanto à iluminação do ambiente, uma vez que

foi observado vazamento de gás, em algumas ocasiões. A carência de atendimento médico nos assentamentos para realização de exames foi uma das principais causas de desistência entre aqueles com idade de 40 anos ou mais, em virtude de problemas oftalmológicos, que exigiam o uso de óculos ou, outro tratamento específico (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO UFAM/ INCRA/ PRONERA, 2003).

Para além da carência de assistência à saúde, há necessidade de se observar, entre outros princípios da Educação do Campo, o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA, 2011, p. 14).

Fatos dessa natureza evidenciam o retrato das dificuldades vivenciadas pelos sujeitos assentados deparando-se com uma situação imposta, frente a uma dinâmica de tratamento que lhes nega o direito de igualdade de acesso à educação e não contempla suas necessidades. Isso, ainda expressa uma realidade nos assentamentos, que de certa forma, demonstra um processo de não inclusão dos cidadãos. Cabe destacar, que a Inclusão está explícita entre os princípios políticos-pedagógicos que norteiam os fundamentos do PRONERA, no sentido de garantir o direito de acesso à educação aos que vivem no campo, buscando dar atenção na perspectiva de fortalecer e promover:

A indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teóricos metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária (PRONERA, 2011, p. 14).

Fatos semelhantes, envolvendo espaços e condições de aprendizagens foram evidenciados por Andrade e Di Pierro (2004) no Relatório Geral de Avaliação Externa do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) ao apontarem situações idênticas em relação às estruturas físicas existentes nos assentamentos rurais. Na referida avaliação foram investigados sete convênios que promovem a Educação de Jovens e Adultos em cinco estados da União, sendo um Estudo de Caso em Rondônia, três projetos no Pará, um no Maranhão, um no Rio

Grande do Norte e um no Mato Grosso do Sul, nos anos de 2001 e 2002. Quanto à semelhança dos fatos, a avaliação mostrou aspectos similares aos convênios realizados pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Como afirmam as autoras:

Em geral, marcados pela precariedade das instalações físicas, inadequação ou ausência de mobiliário e equipamentos didático-pedagógicos básicos (quadro-negro). Esses espaços vão desde os barracos sem paredes, cobertos com palha e de chão batido, escolas de madeira com paredes escoradas denominadas “cai-não-cai”, lonas pretas utilizadas como quadro-negro, carteiras e bancos construídos com lascas de madeira, e são condições predominantes em determinadas regiões, como Rondônia, cedidas pela Prefeitura (ANDRADE e DI PIERRO, 2004, p. 25).

Outros elementos enunciados no Relatório, causaram dificuldades nesse processo, contudo advertimos que os mesmos podem servir como direcionamento para melhorar o processo de futuros projetos, e gerar reflexões sobre as condições das parcerias articuladas, cujo empreendimento deve ser feito no sentido de propor, assumir as responsabilidades que possibilitem uma formação que promova ações de mudanças às populações do campo. Neste sentido, a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, em seu Art. 1º faz recomendações quanto à Educação do Campo, de responsabilidades dos Entes Federados, visando a possibilidade de promover, não apenas o acesso escolar mas, também, as condições necessárias para a continuidade do percurso de escolarização em todos os níveis. A Educação do Campo oferecida pelos Estados e Municípios, deve “estabelecer formas de colaboração nos planejamentos e execução”, deve ter procedimentos adequados para atender aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram os seus estudos.

De modo mais específico, destacamos por exemplo, a necessidade de vínculos entre as atividades do PRONERA e outros projetos desenvolvidos nos assentamentos, na perspectiva de fortalecer as ações entre educação e produção; atraso no pagamento de bolsas; necessidade de considerar as sobreposições de atividades de alfabetização oferecidas por órgãos e projetos distintos, o que pode provocar evasão e até mesmo o encerramento de salas de aula; necessidade de integração das Secretarias Estadual e Municipal ao Convênio para a continuidade do processo de escolarização de professores e da comunidade em geral, em nível de

Ensino Fundamental e Médio; necessidade de transporte para o acompanhamento pedagógico aos assentamentos, como também a necessidade de material permanente para a sistematização e documentação das experiências educacionais desenvolvidas, como por exemplo, computador, impressora, câmera fotográfica, entre outros (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO UFAM/ INCRA/ PRONERA, 2003).

Conforme o Relatório em questão, a análise do processo de alfabetização e dos resultados do Projeto, no que diz respeito ao aproveitamento do processo de alfabetização e os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento das habilidades básicas de escrita e leitura, indica que somente quando concluídos 40% dos trabalhos referentes ao desenvolvimento destas habilidades, é que foram introduzidos os conhecimentos básicos de matemática e de estudos da sociedade e natureza.

As atividades desenvolvidas pelos professores foram orientadas por uma equipe de acompanhamento pedagógico, possibilitando a observação e avaliação contínua dos estudantes, considerando-se que as atividades em sala de aula não devem ser algo estanque, mas interligadas ao texto, às produções e debates por meio do desenvolvimento de atividades de leitura. Nessa experiência, realizada através do Projeto “Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamento no Estado do Amazonas” conforme o Relatório Pedagógico Final (2003, p. 183) procurou-se “desenvolver junto ao professores a concepção de que o ato de ler não se esgota na decifração de palavras escritas ou da linguagem, mas o que antecipa e que se alonga na inteligência do homem no mundo”. Neste sentido, as atividades realizadas foram diversificadas, observando-se a necessidade de leitura de jornais, revistas, cartas, bilhetes, avisos, etc. com o objetivo de incentivar a escrita de modo geral, mas além disso, publicar os textos produzidos.

Tal experiência, realizada nos assentamentos rurais, conforme evidencia o Relatório, foi de extrema importância também, para o Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por trazer uma outra dimensão do que pode ser a alfabetização de jovens e adultos em um Estado de dimensões geográficas imensas e complexas quanto o Estado do Amazonas, assim como, as características de organização dos assentamentos e o intercâmbio cultural que

acontece entre as diferentes pessoas que se originam de distintas partes do Estado e ao mesmo tempo do país (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO PRONERA/INCRA/UFAM, 2003).

Neste sentido, entendemos que o desenvolvimento desse Convênio pode se constituir em um processo de novas possibilidades e experiências, para além daqueles a quem se destina, considerando as relações que se estabelecem com o conjunto de sujeitos envolvidos no processo de organização, colaboração, gerando um processo de diálogo, que permite atender e respeitar os valores, a cultura e a singularidade de cada realidade, sem descaracterizar a identidade dos sujeitos do campo.

O reconhecimento de tais aspectos, permite evidenciar um processo educativo de formação individual e coletiva, de ensino e aprendizagem numa via de mão dupla, evidenciando que a Educação do Campo “está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam” (CALDART, 2003, p. 61).

Todavia, no decorrer do processo, em relação à avaliação do curso, foram identificadas situações provocadoras de análise, gerando pontos positivos e negativos destacados pelo grupo, por ocasião da avaliação dos conteúdos, desempenho dos professores, metodologia e infraestrutura do local, assim mencionados no quadro 8.

Quadro 8: Avaliação do Curso

Pontos construtivos	Pontos negativos
<p>A integração da equipe nos trabalhos desenvolvidos nos grupos ajudaram a esclarecer as dúvidas que surgiam no decorrer das atividades;</p> <p>Avaliação unânime dos participantes sobre o desempenho e segurança da equipe do NEPE/UFAM;</p> <p>Interação da maioria dos participantes dos diversos assentamentos facilitou a realização das atividades, superando as dificuldades ocorridas;</p> <p>A demonstração de interesse e sede de saber pela maioria dos cursistas em relação ao curso.</p>	<p>Local inadequado para as atividades práticas pedagógicas na proposta referenciada, facilitando a aproximação de pessoas desconhecidas, e embriagadas, causando sensação de insegurança;</p> <p>Indisponibilidade de pessoal para serviços gerais na área de capacitação;</p> <p>Falta de apoio do INCRA em relação a disponibilidade de transporte para os casos de emergências;</p> <p>Realização do curso no período de final de ano;</p> <p>Não houve mobilização com antecedência. Falta de esclarecimentos sobre o projeto, deslocamento e tempo de permanência no local.</p>

Fonte: Relatório do Projeto Educação de Jovens e Adultos PRONERA/INCRA/UFAM (2002).

As questões do quadro 8, demonstram, de um lado, o desempenho e o interesse dos participantes relacionados aos grupos de estudos e a interação entre eles, a fim de superar as dificuldades de maneira coletiva, além de, reconhecer o bom desempenho da equipe da universidade. De outro lado, o quadro expõe também, questões que provocaram algumas dificuldades vivenciadas no decorrer do convênio, relacionadas ao local, considerado impróprio para desenvolver as atividades; a necessidade de indicação de pessoal para desempenhar serviços específicos; necessidade referente ao transporte para eventual emergência; e, igualmente, o momento indicado para a realização do curso, pareceu ser inadequado, além da falta de clareza a respeito do projeto.

Contudo, ao considerarmos a existência de projetos voltados para o campo, em especial, no Estado do Amazonas, o Convênio UFAM/INCRA/PRONERA representou um avanço do movimento da Educação do Campo, uma possibilidade de ampliar os níveis de escolarização, e uma estratégia para estabelecer a participação de jovens e adultos na esfera política dos direitos à educação, uma vez que, tais sujeitos não foram escolarizados na “idade certa” e, por muito tempo

permaneceram destituídos dos seus direitos e relegados ao descaso no processo educativo.

Assim, compreendemos que as ações implementadas por meio do Projeto em parceria com “o PRONERA se estabelece como uma alternativa na construção de uma sociedade de mulheres e homens concretos e protagonistas da sua própria história” (DIAS, 2015, p. 71) na medida em que se concretize a garantia dos direitos dos povos do campo.

3.2.3 O Projeto Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas - Convênio UFAM/ INCRA/ PRONERA (2004)

O Projeto de Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através de escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas (2004) oferecido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) através da Pró Reitoria para Extensão, e do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE) em convênio com o INCRA/ PRONERA, se propôs a dar continuidade à demanda de atendimento das populações do meio rural, em decorrência de ações desenvolvidas, possibilitando o acesso e a continuidade no atendimento dos grupos à escolarização.

A demanda do referido Projeto surgiu a partir do Convênio firmado anteriormente referente ao Projeto (2001), cujas atividades, integraram um atendimento preliminar às pessoas de 14 anos ou mais, em condições de analfabetismo. Assim, o Projeto em questão, UFAM/ INCRA/ PRONERA (2004) assumiu como eixo norteador “a continuidade dos estudos/escolarização” para os jovens e adultos que participaram da ação inicial do projeto de alfabetização (2001-2003), além de outros, residentes em assentamentos de Reforma Agrária em alguns municípios do Estado do Amazonas, que não tiveram acesso à escola ou, de algum modo, foram excluídos dela no decorrer de suas trajetórias de vida (PROJETO UFAM/ INCRA/ PRONERA, 2004).

Para desenvolver as finalidades do Projeto foram promovidos encontros de formação de educadores-alfabetizadores nos projetos de assentamentos, reunindo

as representações comunitárias para estabelecer as demandas e prioridades a respeito das necessidades de atendimento em cada município a ser atendido, o que gerou o seguinte resultado conforme exposto no quadro 9:

Quadro 9: Número de Estudantes por Municípios

Projeto de Assentamento	Município	Número Estudantes 1º Seguimento EJA
Tarumã-Mirim	Manaus	201
Iporá I	Rio Preto da Eva	70
Iporá II	Itacoatiara	51
Uatumã	Presidente Figueiredo	40
Canoas	Presidente Figueiredo	74
Panelão	Careiro	100
Total de estudantes		536

Fonte: Projeto UFAM/ INCRA/ PRONERA (2004).

O quadro 9 assinala uma demanda no total de 536 (quinhentos e trinta e seis) estudantes para cursarem o 1º Segmento do Ensino Fundamental referente aos cinco municípios de atuação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural no Convênio UFAM/ INCRA/ PRONERA (2004). Para o desempenho das atividades previstas nessa etapa foi estabelecido a atuação de 34 (trinta e quatro) educadores (as) nas ações continuadas desse processo. Assim, foram designados alguns pontos, indicados como Objetivos Gerais:

- ✓ Desenvolver ações sistemáticas na área de Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos rurais do Amazonas, problematizando as situações práticas pertinentes ao cotidiano das populações residentes nestes locais, através da participação no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, utilizando metodologias próprias que contribuam para autonomia dos sujeitos presentes no processo, na perspectiva de buscar suas respectivas emancipações, tendo como eixo condutor, as ações no campo da escolarização por intermédio do 1o Segmento (1o ao 4o ano);
- ✓ Acompanhar a continuidade da escolarização dos jovens e adultos atendidos pela UFAM em seis dos sete Projetos de Assentamento do INCRA no Amazonas no 1o Segmento do Ensino Fundamental, através de ações articuladas com as Secretarias Municipais de Educação no campo de ação do projeto;
- ✓ Assessorar pedagógica e metodologicamente os grupos de professores envolvidos com os grupos de continuidade da escolarização, através de cursos de formação garantindo a universalidade e reconhecendo a especificidade curricular da EJA nas áreas de assentamento;

- ✓ Desenvolver processos de formação continuada dos professores, através da realização de encontros pedagógicos nos Projetos de Assentamentos e de eventos municipais e estaduais, garantindo a reflexão teórica sobre a prática como eixo norteador do trabalho.

Tendo em vista os fins mencionados para a execução das atividades do referido Projeto foram atribuídos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Fortalecer a relação da UFAM com os movimentos sociais organizados, viabilizando espaços para a construção de um trabalho pedagógico ligado aos desafios da Reforma Agrária no Amazonas;
- ✓ Capacitar professores dos Projetos de Assentamentos para a prática da Pós-Alfabetização/Escolarização em Educação de Jovens e Adultos (1o Segmento – 1o ao 4o ano) nos respectivos assentamentos do Estado;
- ✓ Acompanhar os grupos de professores nos assentamentos, através do desenvolvimento de atividades de formação contínua, contemplando aspectos teórico-metodológicos da prática no campo da escolarização;
- ✓ Constituir grupos de trabalho que venham a refletir sobre a realidade de atendimento das demandas educacionais nas áreas de assentamento, com a finalidade de avaliar esta ação/intervenção, envolvendo alunos e professores da UFAM, bem como, representantes dos Movimentos Sociais relacionados às questões rurais e representantes dos demais órgãos envolvidos na ação;
- ✓ Possibilitar aos graduandos da UFAM envolvidos no Projeto, a relação dialógica entre teoria e prática através de atuação nos assentamentos rurais, constituindo assim, importante aprendizado e formação em extensão e pesquisa com vistas à divulgação científica e cultural de trabalhos em Educação de Jovens e Adultos no campo;
- ✓ Desenvolver ações articuladas com as Secretarias Municipais de Educação, no campo de abrangência do projeto, buscando a garantia de professores com formação voltada à especificidade da demanda atendida;
- ✓ Estabelecer processos de planejamento ascendente, na organização do trabalho pedagógico da pós-alfabetização;
- ✓ Fortalecer nos alunos e professores a identidade com as questões do campo, contribuindo para recuperar as identidades culturais das pessoas que moram nas áreas de assentamento

Dadas as especificidades do Projeto, este consistiu em desenvolver ações tanto para trabalhar na escolarização de jovens e adultos, quanto também, na formação de professores, no sentido de capacitá-los para atuarem no contexto dos Projetos de Assentamentos. Para isso, foram evidenciadas algumas metas a serem atingidas.

- ✓ Desenvolver o processo de escolarização correspondente ao 1o Segmento de EJA (pós-alfabetização e anos iniciais) no prazo de 24 meses, em sistema prese

- ✓ ncial, totalizando 800 horas;
- ✓ Construir grupos de estudos e pesquisas para sistematização da experiência ao longo de seu prazo de duração;
- ✓ Preparar os alunos que serão envolvidos no projeto, assim como, os coordenadores locais envolvidos nos assentamentos e que participarão das atividades no processo de acompanhamento e planejamento das ações pedagógicas junto aos discentes.

O Projeto destinou-se aos jovens e adultos que não tiveram a possibilidade de se escolarizar no momento desejável de suas trajetórias de vida. Todavia, é importante lembrar que tais sujeitos, nessa trajetória, vivenciaram experiências diversas no seu cotidiano, em contato com o mundo, considerando que nenhum estudante chega à escola sem conhecimento. Embora, tal realidade nem sempre seja considerada pelo educador(a), entende-se que os conhecimentos prévios adquiridos no decorrer das experiências dos educandos (as), quer seja na escola, ou em outros espaços, não devem ser descartados.

Assim, a proposta estabelecida se deu no sentido de promover a possibilidade de valorizar as diferenças encontradas nos diversos contextos sociais apontados nas produções textuais, bem como as diversidades culturais, assinalando o estudo das lendas amazônicas como fonte de estímulo para desenvolver o processo de ensino da leitura e da escrita, empregando como ponto inicial a linguagem oral (PROJETO UFAM/INCRA/PRONERA, 2004). Nessa perspectiva, as lendas foram compreendidas em consonância com algumas proposições, assim determinadas:

As lendas constituem uma especificidade social e cultural que envolve conteúdo de um mundo amazônico distante, mas que sobreviveu. Oriundas dos povos indígenas e caboclos as lendas amazônicas estão na voz dos habitantes da região, vivas e presentes, porque se trata da voz da terra, as vozes fraternais das comunidades que, reunidas em círculos familiares, buscam preservar as histórias, como um manancial de vida que alimenta a passagem dessa riqueza cultural de geração em geração (PROJETO UFAM/ INCRA/ PRONERA, 2004, p. 24).

Assim, compreendemos a utilização de lendas amazônicas, como um recurso pertinente nesse processo, pois faz parte do contexto amazônico trazendo elementos peculiares que expressam características muito fortes da cultura regional. E, de algum modo, presume-se que os estudantes, já possuem certa afinidade com

o tema, o que pode favorecer a contextualização e exploração da realidade, bem como, promover relações criativas no processo de construção do conhecimento, considerando-a uma temática vinculada à formação cultural desses sujeitos para resguardar suas origens.

Frente a essas questões a pretensão do Projeto foi “contribuir para a preservação e valorização da cultura de tradição oral, relacionando-a com os conteúdos curriculares respectivos ao 1º segmento” entendendo-se que tais aspirações podem ser utilizadas como ferramenta para promover práticas educativas voltadas para o processo de ampliação dos horizontes culturais da referida demanda (PROJETO UFAM/ INCRA/ PRONERA, 2004, p. 24).

Neste sentido, a concepção da proposta metodológica expressa no Projeto faz menção à necessidade de se compreender o processo de escolarização de jovens e adultos inseridos numa sociedade, em que o aporte dos meios de comunicação, se contrapõem à realidade vivenciada em comunidades rurais e urbanas nos municípios do Estado do Amazonas, cuja infraestrutura não lhes permite maior inserção ao contexto, quer seja, regional ou nacional. Todavia, para a devida compreensão desse mecanismo excludente que os circundam, os jovens e adultos precisam ter a capacidade de expressar-se por meio da linguagem oral e escrita de forma coerente, considerando a interação do sujeito com o ambiente em que vive, os valores sociais, tornando-se capaz de construir conhecimentos decorrentes de experiências advindas do meio sociocultural (PROJETO UFAM/ INCRA/ PRONERA, 2004).

Em decorrência da proposta do Projeto, surgiu a necessidade de estabelecer a seguinte orientação, para ampliar e contemplar as ações efetivas nesse processo:

Necessidade de se rever a formação do educador e sua prática pedagógica, com a elaboração de propostas que resgate o seu papel criador em sala de aula, em que o aluno possa ser o construtor do conhecimento, embasado em propostas que criam novas metodologias voltadas para uma nova postura, nova maneira de encarar a educação de jovens e adultos, acreditando no sujeito deste processo (aluno) e apostando nele, com quem é capaz de construir novos conhecimentos (PROJETO UFAM/ INCRA/ PRONERA, 2004, p. 21).

Isso implica que o educador(a) da Educação de Jovens e Adultos necessita rever sua postura, sua prática pedagógica para desempenhar sua ação com criatividade, organizando e indicando metodologias novas que permitam juntamente com os educandos(as) a possibilidade de criar e gerar novos dados, informações, subsídios e elementos diferenciados, considerando-se ambos, como sujeitos partícipes do processo de construção do conhecimento. Assim, conforme a proposta caberia ao educador com os educandos(as) provocar situações, abrir espaço para que estes mostrem o que já sabem e aquilo que precisam ou desejam saber, além de propor desafios e ampliar os recursos disponíveis a fim de superá-los.

3.2.4 Escola da Terra: Aperfeiçoamento e Especialização de Educação do Campo

O Projeto do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Práticas Pedagógicas, foi realizado em convênio com UFAM/FNDE/MEC/Secadi, em parcerias com a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC) e 24 Secretarias Municipais do Estado do Amazonas. Foi a primeira experiência da UFAM/FACED na formação de professores(as) na perspectiva da Educação do Campo. A pretensão inicial foi de atender inicialmente 500 (quinhentos) professores(as), no entanto, com a abertura das inscrições, na plataforma Paulo Freire, a demanda chegou em quase 5.000 (cinco mil) professores(as) inscritos. Diante disso, a Coordenação Nacional da Educação do Campo MEC/Secadi reavaliou a proposta e recomendou à Coordenação do Projeto da UFAM/FACED, que considerasse a demanda, o que foi aceita na condição de utilizar o critério de quantidade de professores(as) inscritos por município.

A Universidade Federal do Amazonas, por meio da Faculdade de Educação e do Núcleo Trabalho, Educação e Diversidade, realizou a Formação Continuada de professores(as) que atuam nas escolas multisseriadas do campo, dos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas etapas: a primeira etapa, prestou atendimento a 1.542 (um mil, quinhentos quarenta e dois) professores(as), no período de 2014 a 2015, em 18 municípios. Na segunda etapa, foram atendidos 1.050 (mil e cinquenta) professores(as), no período de 2016 a 2017, referentes a 24 municípios.

O diagnóstico realizado no decorrer do curso com o objetivo de conhecer um pouco mais os professores(as) em formação da Escola do Campo no Amazonas, apontou alguns dados, a respeito da idade, sexo, formação, tempo de trabalho, os quais, estão expostos nos quadros 10 e 11.

Quadro 10: Diagnóstico sobre idade e sexo dos professores (as) cursistas do Programa Escola da Terra.

Idade	%	Sexo	%
18 a 20 anos	5 %	Feminino	52%
21 a 50 anos	84 %	Masculino	46%
+ 50 anos	7 %	Não respondeu	2%

Fonte: Convênio do Programa Escola da Terra (2017).

Com relação à idade dos cursistas, o maior percentual foi de 82%, com idade entre 21 a 50 anos. Os dados mostram o maior índice sobre o sexo dos professores(as) indica 52% dos cursistas eram do sexo feminino; 46% eram do sexo masculino, além de 2% que não responderam.

Quadro 11: Diagnósticos de Formação e Tempo de Trabalho dos professores (as) cursistas do Programa Escola da Terra

Formação	%	Tempo de Trabalho	%
Magistério	40 %	1 a 10 anos	51 %
Ensino Superior (cursando)	32 %	11 a 20 anos	35 %
2º Grau (outra área)	25 %	21 a 30 anos	8 %
Não responderam	3 %	31 a 40 anos	1 %
		Não responderam	5 %

Fonte: Convênio do Programa Escola da Terra (2017).

No total foram atendidos 2.592 (dois mil quinhentos noventa e dois) professores(as) de 42 (quarenta e dois) municípios do Estado do Amazonas. Mas, ainda assim, 20 municípios, não foram atendidos em relação a esse projeto de formação, os quais são: Amaturá; Apuí; Barcelos; Canutama; Caruari; Careiro Castanha; Envira; Eirunepé; Fonte Boa; Guajará; Humaitá; Ipixuna; Japurá; Jutai; Lábrea; Santa Isabel do Rio Negro; São Gabriel da Cachoeira; Silves; Tabatinga; e Uarini.

Nesse processo, algumas situações que se apresentaram, precisaram ser superadas. Por exemplo, para chegar às Secretarias Municipais de Educação dos respectivos municípios de todo o estado do Amazonas, fez-se necessário a parceria da SEDUC/AM, de modo específico, da Coordenação da Educação do Campo a fim de viabilizar e definir ações conjuntas no âmbito organizacional, no sentido de estabelecer contatos com as Secretarias Municipais de Educação; adesão ao Programa Escola da Terra; seleção de tutores; indicação de interlocutores; logística para realização das atividades de ensino; liberação de professores(as) para o curso; e, outras coisas mais”, visto que o projeto em todas as suas ações envolveu formadores, cursistas, tutores, escolas.

Foi um desafio para a coordenação do projeto atender a demanda, contudo entendeu que seria uma forma de execução de política pública destinada à formação dos professores(as) do campo, considerando que tais profissionais têm ficado à margem de um atendimento específico, desconsiderando-se a sua realidade social, política, cultural, geográfica, etc. Além disso, há que se fazer valer as lutas dos movimentos sociais, pois não seria viável dispensar recursos públicos, imbuídos de uma necessária construção de políticas públicas de formação para aqueles profissionais, como um direito, e ainda poder incluir essa questão na agenda da universidade.

Quanto às dificuldades, vivenciadas na execução do curso, revelam os desafios a serem superados em relação às parcerias, infraestrutura, repasse de financiamento, professor formador. As parcerias entre a UFAM/FACED, SEDUC/AM, Associação dos Municípios do Amazonas foram articuladas para viabilizar na intermediação entre a Secretaria de Educação e Municípios para a execução do projeto, principalmente aqueles mais distantes, tendo em vista a necessidade de contatos para organizar a logística de todo o processo. Alguns municípios apresentaram dificuldades em relação à infraestrutura, relacionada ao local para que os formadores e cursistas realizassem as atividades do curso de formação. Houveram outras dificuldades como falta de alimentação e salas de aula sem ventilação. As justificativas para os problemas mencionados, se apoiaram no fato da crise vivida pelo país, por questões do processo eleitoral. Dificuldades também, ocorreram em função do atraso no repasse de dados dos professores(as) no

sistema do FNDE, e atraso também no repasse financeiro da UFAM para a Unisol, ocasionando atraso no início das atividades da primeira formação. No decorrer do curso, surgiu a necessidade de substituição de professores formadores, ou trocar de município, por razões relacionadas à saúde, ou conflito entre datas, em razão do número reduzido de professores(as) bolsistas (RELATÓRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA/UFAM, 2017). .

Por ocasião do processo de formação foi possível notar um aspecto com relação aos municípios das calhas do Baixo Juruá, Baixo Purus, Alto Solimões e Médio Solimões. Estes, chamaram a atenção, ao se observar que:

São os que mais têm carências de políticas públicas para a Educação, principalmente das escolas do campo, predominando a concepção de Educação Rural. Tendo como suporte livro didático descontextualizado, salários baixos, com atrasos nos vencimentos, contratos temporários e, tratamento com opressão como se a função de professor(a) fosse um favor que os governantes concedem a eles (BORGES e MOURÃO, 2017, p. 7).

Isso nos lembra o contexto típico da escola rural desvinculada da cultura rural, tanto os materiais didáticos e pedagógicos, quanto a organização da escola, são uma réplica empobrecida da escola urbana (GRITTI, 2003). Além disso, revela que além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2004, p. 28).

Nesse contexto, faz-se necessário a atuação de movimentos sociais, no sentido de mobilizar e reivindicar a garantia do direito à educação, para além da presença dos sujeitos na escola. Outra questão é a situação vulnerável dos professores que ficam à mercê da boa vontade do sistema político opressivo do município, estabelece uma relação de fragilidade para o professor, o que permite evidenciar uma preocupação de insegurança constante no trabalho desse profissional da educação. Faz-se necessário que as ações mediadas pelas políticas públicas vigentes atendam as demandas dos municípios, e que os sujeitos desse direito tenham acesso, de fato, aos conhecimentos produzidos pela sociedade.

Formalmente, todos podem usufruir dos direitos estabelecidos por leis, decretos, resoluções, pareceres, e assim, as condições encontram-se asseguradas, contudo, Caldart (2004) alerta que, pensar e tratar do direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola.

Em que pese todas as dificuldades e os desafios evidenciados no processo de formação de professores(as) no Estado do Amazonas, em se tratando de projetos e programas, e de modo específico, no caso do PRONERA, do Projovem Campo Saberes da Terra, e Escola da Terra, compreendemos que “do ponto de vista da política pública, trata-se de responder ao desafio de atender ao interior do País, particularmente aquele abandonado pelo público, e fazer a formação dos trabalhadores em seus próprios territórios” (CALDART, 2008, p. 86).

Em suma, as formações com base nos princípios teóricos da Educação do Campo, apontam para uma nova expectativa para vida dos sujeitos do campo, de maneira que sejam os protagonistas de suas vidas, criando condições concretas para garantir uma vida digna. Contudo, é necessário que as parcerias tenham clareza disto, especialmente as instituições responsáveis pela realização das formações tenham suporte teórico, pedagógico, financeiro, político etc. (BORGES, 2015, p. 193).

O desafio de atender os municípios do Amazonas no sentido de trabalhar com uma formação na perspectiva dos interesses e necessidades dos sujeitos do campo como protagonistas de sua própria história, é necessário pensar que, esse sujeito, precisa ter como base de sua existência seu próprio território. E nele, possa reproduzir suas relações sociais, produzir seu espaço político, lutando para preservar sua cultura e manter seu território, onde possa trabalhar, plantar e cultivar a agricultura familiar; cultivar a mandioca e dela extrair a farinha, a goma, o beijú, tucupí; preservar e navegar nos rios, poder pescar, e deles, extrair alimento para a família; preservar a floresta e dela extrair frutos e fonte de renda.

Fernandes e Molina (2004, p. 61) assinalam ser necessário que os sujeitos, os grupos sociais, se fortaleçam, e para isso, “precisam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse projeto” para pensar sua realidade, seu modo de vida, seu contexto histórico, econômico, político e social., assim, podemos pensar em um movimento

de resistência como alternativa para permanecer no campo e em luta por direitos e políticas públicas.

3.3 A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é uma das instituições públicas de educação superior no Estado do Amazonas, vinculada ao Governo do Estado, resultante de uma política de governo, e não, necessariamente, de uma política de estado. Tem como propósito qualificar os estudantes, com capacidade técnica e profissional, para suprir a carência de mão-de-obra especializada na capital e no interior do estado Trata-se de uma ação do governo do Estado efetivada com recursos do povo amazonense

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA), regulamentada pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001, com a natureza jurídica de fundação pública, foi instituída através do decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro de 2001, com o objetivo de formar profissionais da saúde, da educação, da cultura, do turismo, da administração pública e atuar como núcleo de inteligência gerador da política desenvolvimentista do Estado (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2011). Suas atividades pedagógicas iniciaram no dia 3 de agosto de 2001, com a aula inaugural do governador Amazonino Armando Mendes (ESTÁCIO, 2014).

O Relatório de Autoavaliação Institucional (2012), com base no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) expressa a missão desta universidade:

Promover a educação, desenvolvendo conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região; ministrar cursos de grau superior, com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do Estado; realizar pesquisas e estimular atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônicos; participar na colaboração, execução e acompanhamento das políticas de desenvolvimento governamentais, inclusive com a prestação de serviços (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2012, p..5).

Das primeiras Unidades acadêmicas criadas na Universidade do Estado do Amazonas destacamos a Escola Normal Superior estabelecida no município de Manaus-AM, por meio da qual foram oferecidas e realizadas as atividades acadêmicas do Curso de Licenciatura em Normal Superior²¹ visando atender aos objetivos desta Instituição, no sentido de promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente o da região amazônica (ESTÁCIO, 2012).

Imagem 2: Escola Normal Superior - Universidade do Estado do Amazonas (UEA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

Os cursos da Universidade do Estado do Amazonas foram concebidos com o compromisso de atender a realidade do Amazonas, priorizando as necessidades do homem da região. Sua atuação, abarca uma área geográfica, de sessenta e dois municípios, distinta por seu desempenho econômico e, que encontra na Universidade uma aliada em busca de bases necessárias para transformar o desenvolvimento econômico em progresso social para a população (ESTÁCIO, 2012).

Nos dois tópicos seguintes, tratamos do Curso Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas-UEA ao promover a educação e formação

²¹ Curso ofertado pela UEA de 2001 a 2006. No ano de 2007 a Universidade do Estado do Amazonas passou a oferecer, a Licenciatura em Pedagogia em substituição ao curso Normal Superior. Aos alunos deste curso, deu-se a possibilidade de migrar para o novo curso de Pedagogia, em virtude do processo de extinção do curso Normal Superior. Atualmente, Curso de Licenciatura em Pedagogia (ESTÁCIO, 2012).

profissional para professores no contexto da Educação do Campo. No primeiro, situamos o contexto do Curso Normal Superior oferecido aos professores e professoras em áreas de assentamentos, por meio de parceria exercida pelo convênio UEA/INCRA/PRONERA. No segundo, nos detemos no Curso de Especialização em Educação do Campo com ênfase no Projovem Campo Saberes da Terra para professores e professoras da rede estadual e municipal, selecionados pela SEDUC para atuarem no Programa Projovem Campo Saberes da Terra.

3.3.1 O Curso Normal Superior na Educação do Campo

O campo de atuação da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é na área de formação de professores e foi a partir dessa experiência que iniciou suas atividades de formação de professores da Educação do Campo com a parceria do INCRA e PRONERA para realizar o Curso de Licenciatura em Normal Superior e a seguir o Curso de Especialização do PROJOVEM, ambos para trabalhadores em áreas de assentamentos da Reforma Agrária.

Como resultado de um processo de lutas e mobilizações dos trabalhadores, as parcerias com várias instituições, em prol do reconhecimento da Educação do Campo, são fundamentais. Nesse processo, o PRONERA, com o INCRA e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) firmaram convênio, em 2003, com a mediação da Escola Normal Superior, que atendeu ao convite para elaborar um Projeto para a Formação de Educadores do Campo com o propósito de atender aos desafios enfrentados em áreas do interior dos Estados do Amazonas e Roraima.

Mediante a análise do projeto e a participação da Escola Normal Superior nesse processo, a proposta teve a aprovação dos professores da instituição, cujas atividades iniciaram em julho de 2004. Neste convênio, UEA/INCRA/PRONERA, o Projeto de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Assentamento de Reforma Agrária de Roraima e Amazonas, obteve a adesão para oferecer duzentas vagas para o Curso de Licenciatura em Normal Superior, dispondo de cem vagas para o Amazonas e cem para Roraima, a fim de atender vinte e seis projetos de assentamentos, sendo atendidos treze projetos em cada um dos dois Estados mencionados.

A inclusão desses assentamentos no projeto, expressa a prioridade da educação escolar para aqueles que moram no campo em razão da necessidade contínua de formação profissional para atender às exigências de qualificação cada vez maiores, requisitadas em face do desenvolvimento nas suas diferentes formas e a preocupação com o analfabetismo nos assentamentos, uma vez que, “[...] a modernização da produção, com o desenvolvimento da urbanização e da industrialização, ocorreu o processo de expulsão do homem do campo” (GRITTI, 2003, p. 30).

As evidências desse processo, podem ser percebidas ao verificar a origem dos estudantes de uma turma do projeto, predominando a procedência dos estudantes de vários Estados como, Maranhão, Pará, Roraima, Amazonas, Rondônia, Goiás, Ceará, Tocantins, Paraná e São Paulo, sendo que, o maior percentual, 33% foi de alunos oriundos do Maranhão.

E com a expulsão do homem da terra aumenta a precarização da força humana que trabalha, e a degradação das formas de produção da existência, daí a importância dos movimentos sociais na luta pela defesa de permanência do homem na terra, em favor da sua cultura, da identidade, dos saberes, valores, e da vida, contrapondo-se ao desenraizamento dos sujeitos do campo, que afeta de forma direta a educação. Assim, a defesa de políticas públicas que garantam direitos básicos como, saúde, terra, trabalho, educação, alimentação possibilita o enraizamento social, cultural, e as formas de produção de existência dos povos do campo (ARROYO, 2004).

A perspectiva do referido curso para o perfil do profissional a ser formado foi pautado para uma atividade reflexiva e investigativa de superação da formação tradicional, e sob esses aspectos, os princípios e pressupostos teórico-metodológicos do PRONERA pressupõem que as propostas pedagógicas tenham como base, “a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, gestão democrática, acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária” (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA, 2004, p. 27).

Contudo, para que tais princípios sejam atendidos, conforme o que recomenda o referido Manual, há necessidade de uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa, mediante um processo de aprendizagem-ensino que permita refletir e considere as etapas básicas: investigar os temas geradores de interesse da comunidade, e estes, transformados em eixos temáticos do currículo; contextualizar de forma crítica os temas geradores dentro de uma abordagem histórica, problematizando a realidade; vincular processos de aprendizagem-ensino a ações concretas, superando situações do grupo.

Neste sentido, o objetivo principal do projeto apresentou a intenção de:

Proporcionar aos agricultores e seus filhos os instrumentos necessários que ofereçam interpretar o mundo, conjugando o processo educativo com os interesses e condições de vida dos trabalhadores, com vista à formação de sua cidadania, por meio da formação acadêmica no Curso Normal Superior (BORGES, 2006, p. 120-121).

Como objetivos específicos do referido projeto, foi estabelecido a necessidade de:

Qualificar duzentos educandos do projeto para atuarem em áreas do campo, em especial nos projetos de assentamentos do Estado de Roraima e do Estado do Amazonas; incentivar o domínio do saber científico, estabelecendo relações dos conteúdos das disciplinas com a realidade, permitindo uma melhor compreensão e atuação no mundo em que vivem; promover a escolaridade dos educandos do projeto; gerar reflexão do educando sobre sua vida e seu papel como sujeito social; oportunizar o debate sobre a formação do educador do campo; consolidar a reflexão da práxis pedagógica dos discentes e docentes do campo (BORGES, 2006, p. 120-121).

Nesta perspectiva, observamos uma articulação com os princípios teórico-metodológicos orientados pelo Princípio da Práxis. Esse processo de implementação do Programa, seu desempenho e resultados, foram vinculados aos propósitos do Curso Normal Superior para o desenvolvimento e fortalecimento da educação nos assentamentos. Conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Superior (2005) o seu Objetivo Geral visou: “Formar o profissional docente para atuar no Magistério de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando ao educador a compreensão do processo histórico e o acesso ao saber historicamente sistematizado”. E seus Objetivos Específicos consistiam em:

Formar profissionais capazes de produzir intelectualmente, contribuindo ao mesmo tempo para a criação de uma nova sociedade produtiva no âmbito científico educacional; incentivar o trabalho indissociado entre ensino, pesquisa e extensão com um olhar direcionado para a solução dos problemas educacionais da região amazônica; ministrar cursos de grau superior com ações especiais que objetivem a expansão do ensino e da cultura em todo o território do Estado; realizar pesquisas e estimular as atividades criadoras, valorizando o indivíduo no processo evolutivo, incentivando o conhecimento científico relacionado ao homem e ao meio ambiente amazônicos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL SUPERIOR, 2005).

A importância desse projeto de Formação de Professores realizado nesse Convênio com UEA/INCRA/PRONERA para a população de assentamentos no Amazonas e Roraima trouxe um sentido de valorização e visibilidade daqueles sujeitos, conquistas de direitos, e novas perspectivas para o futuro como o resultado das lutas para o resgate do campo e da cidadania do povo. Exigir o direito de acesso e de permanecer na escola por uma educação ao longo da vida, expressa que “o descompromisso do poder público para com a garantia de acesso e permanência na escola da população já marginalizada é evidente (GRITTI, 2003, p. 30).

Afora esses aspectos, ligados diretamente aos educandos do convênio UEA/INCRA/PRONERA do Curso de Licenciatura em Normal Superior outros aspectos podem ser apontados como contribuição para ampliar e fortalecer esse movimento de construção da Educação do Campo no Amazonas. O desenvolvimento desse Projeto foi um momento privilegiado, no sentido de ter gerado possibilidades para atividades investigativas, com pesquisas no decorrer da execução do curso, como também, após o seu encerramento, produzindo a sistematização de conhecimento científico, por meio de monografias, teses, artigos, livros e seminários. As atividades de cunho científico, foram elaboradas e desempenhadas por professores pesquisadores do próprio curso e sob suas orientações, com estudantes do grupo de pesquisa sobre a temática da Educação do Campo, e envolvidos nesse processo.

No decorrer desse processo educativo, desenvolvido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) através da Escola Normal Superior em convênio com o INCRA e o PRONERA para proporcionar a formação do professor do campo

salientamos a realização de um evento que marcou um momento importante desse movimento de educação no Amazonas. Esse evento, promoveu a interação entre os sujeitos envolvidos no processo, como também permitiu evidenciar o debate na própria Universidade sobre a questão, e assim, contribuir de algum modo para o reconhecimento dos sujeitos, recuperar sua identidade, dar visibilidade a diferentes vozes e experiências da Educação do Campo no Amazonas.

O I Seminário de Formação do Professor do Campo, organizado por Evandro Ghedin e Heloísa da Silva Borges, foi realizado nas dependências da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) na cidade de Manaus-Amazonas nos dias 5, 6 e 7 de janeiro de 2007, tendo como objetivo:

Proporcionar aos agricultores e seus filhos os instrumentos necessários que favoreçam a interpretação do mundo contemporâneo, conjugando o processo educativo com os interesses e condições de vida dos trabalhadores, com vista à formação de sua cidadania, através da formação acadêmica na universidade (GHEDIN E BORGES, 2007, p, 7).

Neste sentido, o referido evento criou espaço para ampliar a discussão sobre o tema, além de contribuir com as reflexões e ações pedagógicas por meio de palestras, comunicações, atividades culturais, apresentações de trabalhos, bem como de questões relacionada à educação do campo na região. A disponibilização desse espaço, proporcionou aos pesquisadores, professores e acadêmicos, a possibilidade de apresentarem e debaterem os resultados de suas pesquisas concluídas ou em andamento, discutindo a temática com base nas experiências teóricas da área.

Dentre as diversas atividades promovidas no I Seminário sobre a Formação do Professor do Campo para socializar a produção científica mediante os trabalhos apresentados pela comunidade acadêmica, encontram-se os resumos dos projetos de pesquisa dos acadêmicos do PRONERA sobre a formação do professor do campo, apresentados no referido evento, os quais estavam vinculados à pesquisa a ser desenvolvida em seus contextos, no decorrer do processo de graduação, e apresentados como trabalho de conclusão do curso.

Entendemos que, frente aos aspectos mencionados anteriormente, o convênio entre a UEA/INCRA/PRONERA realizado por meio do Curso Normal Superior, contemplou princípios e pressupostos da proposta pedagógica do PRONERA como orientadores desse processo, dos quais destacamos: o ‘Diálogo’, visando uma dinâmica de ensino e aprendizagem garantindo o respeito à cultura do grupo, valorizando os diversos saberes e a produção do conhecimento de forma coletiva; a ‘Práxis’ que incide numa dinâmica de ensino e aprendizagem que, além de valorizar, gere o envolvimento dos educandos e educadores em ações concretas, ajude na interpretação crítica e aprofundamento teórico (PRONERA 2016).

Essa dinâmica de aprendizagem-ensino visando a valorização da cultura, dos saberes, a produção do conhecimento envolvendo educandos e educadores pode ser expressa pelo envolvimento coletivo daqueles que estavam direta ou indiretamente aprendendo e ensinando nesse movimento de luta pela Educação do Campo no Amazonas. Ao se promover a organização da produção científica elaborada pelos sujeitos do processo, ficou evidente o compromisso daqueles envolvidos com a ampliação e a visibilidade das discussões nessa área de estudo no Estado do Amazonas e na própria Universidade, embora estivesse iniciando, uma trajetória nesse campo do conhecimento.

Desse processo foi possível localizar alguns trabalhos organizados, cuja produção, elaborada a partir desse contexto, mediante a reflexão de vários autores, conforme o que expomos no quadro 12:

Quadro 12: Produções de Livros oriundos do Convênios UEA/INCRA/PRONERA.

Tipo de Produção	Título	Autor/Organizador	Editora/Ano	Notas sobre a obra
Livro	O voo da Borboleta: interfaces entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos	Evandro Ghedin (Org.)	Valer/2008	Obra organizada com sete artigos, divididos em duas Unidades.
Livro	Educação do Campo: epistemologia e práticas	Evandro Ghedin (Org.)	Cortez/2012	Obra organizada com dezesseis capítulos

Fonte: A autora (2018).

A primeira obra apresenta as reflexões iniciais sobre a temática da educação do campo, buscando entender como essa dinâmica vem sendo construída historicamente, percebendo que essa trajetória provoca tensões por questionar o Estado e suas políticas, para além das práticas pedagógicas enraizadas em nossa cultura, visando no debate o deslocamento do termo educação rural para educação no e do campo. Os trabalhos inseridos na segunda obra, retratam a luta e a resistência da cultura do campo, bem como sua identidade social e política, buscando na proposta da Educação do Campo a superação das necessidades de articulação entre o conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais, mediante ao acesso à Ciência e Tecnologia, sempre negados aos povos do campo, excluídos da sociedade (GHEDIN, 2008, 2012). Por isso, convém ressaltar que é legítima a luta por políticas públicas específicas voltadas para os sujeitos do campo, exigindo que o Estado assuma como seu dever a garantia à educação em todos os níveis, daqueles que vivem e trabalham no campo (ARROYO, 2004)

Mediante as atividades desenvolvidas e entendendo que esse processo de construção do conhecimento se concretiza na relação sujeito, objeto de conhecimento e contexto em que se inserem, é possível evidenciar a possibilidade de uma articulação mais ampla da aquisição do conhecimento, valores e habilidades pelos sujeitos desse processo, que permita desenvolver uma reflexão crítica, na perspectiva de pensar, agir e buscar soluções para os problemas do meio que os cerca.

Assim, podemos compreender como Vilhena Júnior (2013, p. 101) o qual, em seus estudos a respeito do curso realizado em Convênio com UEA/INCRA/PRONERA que viabilizou o acesso para uma formação profissional aos trabalhadores de áreas de assentamentos, constatou que, “os sujeitos envolvidos, ao longo do processo perceberam a importância do trabalho que se desenvolvia com aquelas pessoas e que aquilo fazia parte de uma luta maior”. Nesta perspectiva, não podemos mais conceber o termo Educação Rural, já que este subentende uma educação pensada pela elite dominante para aqueles que vivem no campo.

Importante destacar que o Convênio marcou o início de um trabalho realizado pela Universidade do Estado Amazonas (UEA) contribuindo em prol do movimento de Educação do Campo, ao proporcionar um novo olhar tanto para os

educandos quanto para os educadores sobre o próprio curso, como também sobre aqueles a quem se destina o PRONERA, além das questões implícitas no processo, como apontou os estudos de Vilhena Júnior (2013) ao destacar situações em que os educandos relatam suas expectativas, dificuldades e preconceitos vivenciados no decorrer do curso.

Das dificuldades percebidas pelos acadêmicos, inicialmente, que se limitavam a apenas questionar e culpar a atuação da coordenação do curso e do INCRA, no decorrer da formação, perceberam a importância de se mobilizarem para buscar alternativas e soluções para os problemas, evidenciando um processo de mudança em suas ações. Isso enfatiza as análises realizadas por Vilhena Junior (2013, p. 97) com relação ao convênio, ao salientar que este, proporcionou não só uma formação de cunho científico, mas também, político.

O fato de os educandos tomarem uma posição, uma mudança de postura, a partir do processo da formação profissional, podemos inferir que isso concorreu para gerar responsabilidade por novas iniciativas nessas relações, criando novas perspectivas de luta pelo movimento de educação e de vida no campo. Neste sentido, entendemos que faz sentido quando Arroyo (2004) afirma que o campo exige novas políticas, assim como, faz-se necessário “reconhecer o povo do campo como sujeito da política, [...] e a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu projeto educativo, de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação” (CALDART, 2004, p. 28).

Por ocasião das atividades realizadas durante o curso foi possível perceber que, todos os sujeitos, de alguma forma, tiveram um envolvimento que produziu experiências pessoais e coletivas, o que permitiu assegurar e valorizar diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento a respeito desse processo, apreendido aqui, como um movimento de Educação do Campo no Amazonas, mesmo que isso, ainda represente os primeiros passos, as primeiras iniciativas da Universidade do Estado do Amazonas.

Entendemos que nesse processo, ainda em construção, houve contribuição, não apenas no âmbito local, mas constitui-se como tal, também, no campo regional e nacional. Ao promover e fortalecer as parcerias, possibilita a garantia da

escolaridade e a formação profissional dos sujeitos do campo na região, “contribuindo no fortalecimento da organização na luta pelos direitos sociais” (JESUS, 2004, p.90) e pela vida dos sujeitos do campo, e no lugar onde vivem.

Dada importância da organização econômica, política, social e a participação de todos nas diversas fases do desenvolvimento do projeto, prevalece a motivação dos diferentes sujeitos como protagonistas das práticas educativas, construindo com os sujeitos sociais e não para os sujeitos, cujas evidências nesse aspecto do processo, demonstraram que:

O amadurecimento que ocorreu durante a execução do convênio foi no sentido de dar aquele Projeto a identidade da Educação do Campo, processo esse aprendido e apreendido no trabalho do dia a dia que exigia solução prática e objetiva demandada tanto pelos sujeitos envolvidos como para os sujeitos atendidos (VILHENA JUNIOR, 2013, p. 101).

Este cenário apontado pelo referido autor, só foi assegurado mediante o respeito entre as partes, considerando as diferenças e buscando alternativas visando objetivos concretos. Essas análises sugerem que o reforço de atitudes coletivas no comportamento dos sujeitos envolvidos e atendidos, contribuiu significativamente para superar os entraves e conflitos, tanto com as questões pedagógicas, quanto com as questões políticas de funcionamento do curso, assim como, em relação ao acesso e permanência dos estudantes, para o atendimento da demanda de trabalhadores, e por conseguinte, sinaliza uma alternativa que pode contribuir também para melhorar os serviços de parcerias do convênios.

Importante destacar que a experiência realizada no Convênio UEA/INCRA/PRONERA por meio do Curso Normal Superior, motivou pesquisas em torno da temática da Educação do Campo no Amazonas. Sobre isso, foram identificados dois trabalhos no nível de Pós-Graduação, resultados de investigações oriundas desse Convênio, a exemplo disso, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, conforme o quadro 13 a seguir.

Quadro 23: Pesquisas de Pós-Graduação oriundas do Convênio UEA/INCRA/PRONERA

Autor(a)	Título do Trabalho	Nível / Instituição		Ano
COSTA, Lucinete Gadelha da	A Educação do Campo: uma experiência de formação do(a) educador(a) no Estado do Amazonas	Doutorado	Universidade Federal da Paraíba	2012
VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura	A Política de Educação do Campo: entre o pensado e o praticado	Mestrado	Universidade Federal do Amazonas	2013

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2017).

Ambos, são autores pesquisadores da temática relacionada à Educação do Campo, que atuaram como professores do curso, cujas produções possibilitam a ampliação das discussões sobre o tema, contribuindo para evidenciar e construir conhecimentos nesse processo educacional, no contexto do Estado do Amazonas.

Podemos perceber que a Educação do Campo vem se desenvolvendo em diversos locais por meio de projetos e programas, de experiências pontuais diversas, que são fundamentais nesse processo, todavia, por mais que haja um esforço expresso por meio de ações pontuais, denotando sinais de luta e resistência, não é o bastante para universalizar a educação como condição para qualificação do modo de vida da população do campo. Nas expressões de Caldart (2004, 26) “a educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas [...]”. Contudo, não negamos o valor dessas ações, por entendermos sua importância como estratégia para o avanço do movimento de Educação do Campo e de futuras conquistas.

3.3.2 O Curso de Especialização em Educação do Campo com ênfase em Projovem Campo Saberes da Terra

O Curso de Especialização em Educação do Campo com ênfase em Projovem Campo Saberes da Terra, surgiu no Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC) da

Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas. O referido grupo mantinha uma linha de pesquisa e desenvolvia atividades de estudos, pesquisas e publicações sobre a Formação de Professores do Campo e Ensino de Ciências.

Mediante a aprovação da Resolução nº 25/FNDE de 4 de junho de 2008, foram estabelecidos os critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa Projovem Campo Saberes da Terra no exercício de 2008 às instituições Públicas de Ensino Superior. A Resolução complementar à Medida Provisória nº 411 de 28/12/1987, teve como objetivo promover a reintegração do jovem ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano através de quatro modalidades: 1) Projovem Adolescente, Serviço Socioeducativo; 2) Projovem Urbano; 3) Projovem Trabalhador; e 4) Projovem Campo Saberes da Terra. A Constituição Federal de 1988, por meio do Art. 208, entre outros meios legais como Leis, Decretos e Pareceres do CNE/CEB apoiam e legitimam a questão.

O Relatório do Curso de Especialização em Educação do Campo com ênfase em Projovem Campo Saberes da Terra da Universidade do Estado do Amazonas (2014) esclarece alguns detalhes sobre a tramitação do Convênio nº 655.524/2009 para a realização do Curso. Explica que o público alvo foram professores e professoras tanto na rede estadual, quanto na municipal, direcionados por intermédio de processo seletivo realizado pela SEDUC, utilizando os seguintes critérios: graduados em Normal Superior, Pedagogia, e/ou portadores de diplomas de Cursos de Licenciatura e das áreas Agrária e Educação de Jovens e Adultos. A demanda da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas foi de 169 vagas, sendo 147 (cento e quarenta e sete) graduados e 22 (vinte e dois) com cursos técnicos em agrotécnico ou cursando o curso superior em licenciatura, ou na área agrária.

O mesmo Relatório salienta, que com base na Resolução nº 25 do FNDE de 04 de junho de 2008, a Universidade do Estado do Amazonas promoveu o Curso de Especialização em Educação do Campo com ênfase em Projovem Campo Saberes da Terra, com respaldo para aqueles que não possuíam curso de nível superior, receberem a certificação de Capacitação em Educação do Campo com ênfase no Projovem Campo Saberes da Terra. A proposta do Curso foi enviada em julho de

2008 e aprovada em agosto do corrente ano, mas em decorrência de solicitações para ajustes de valores, documentos, e outros, somente em novembro de 2009, o convênio foi assinado, com a vigência no período de (dez/2009 a dez/2011) e, prorrogado por mais duas vezes (dez/2011 a dez/2012 e dez/2012 a 2013).

Vários municípios foram atendidos com o curso: Anori, Careiro, Novo Aripuanã, Manaus, Nova Olinda do Norte, Iranduba, Itacoatiara, São Sebastião do Uatumã, Maués, Urucará, Parintins, Nhamundá, Boa Vista do Ramos, Barreirinha e Tefé, perfazendo 15 (quinze) municípios. Foram organizadas 5 turmas, formadas por aproximação, em relação à localização dos polos da Universidade nos municípios, conforme os elementos expostos no quadro 14:

Quadro 34: Turmas de professores atendidos no Curso de Especialização Projovem Campo Saberes da Terra.

Município	Turma	Professores atendidos	Unidade/Polo
Manaus	Turma 1	35	Escola Normal Superior
Manaus	Turma 2	29	Escola Normal Superior
Itacoatiara	Turma 3	33	Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara
Parintins	Turma 3	57	Centro de Estudos Superiores de Parintins
Tefé	Turma 4	13	Centro de Estudos Superiores de Tefé

Fonte: Relatório Coordenação Convênio UEA/FNDE/SEDUC, 2014.

No decorrer do processo, o Relatório do Convênio UEA/FNDE/SEDUC (2014) aponta a realização de três Seminários. Realizado na Escola Normal Superior no dia 21 de dezembro de 2010, o I Seminário Projovem Campo Saberes da Terra, marcou o início da Formação Continuada de Professores(as) do Campo, com os seguintes objetivos: divulgar o Programa Projovem Campo Saberes da Terra; expor a política do Projovem Campo; e apresentar os resultados das pesquisas com a temática da Educação do Campo, realizadas pela universidade. Os debates ocorreram em salas temáticas, discorridos sobre Pedagogia da Alternância, bem como, sobre os temas referentes aos objetivos traçados para o evento.

No dia 04 de abril de 2011, realizou-se nos polos da universidade o II Seminário Educação do Campo e Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia, visando socializar conhecimentos sobre a realidade do campo no Amazonas;

conhecer proposta metodológica que envolva um novo trabalho pedagógico nas escolas do campo; dialogar sobre a realidade do campo; divulgar o Projovem Campo Saberes da Terra como metodologia de ensino profissionalizante. Nas salas temáticas, as abordagens foram em torno da Agricultura Familiar e Saberes Escolares; Memória, História Oral e Patrimônio; e Movimentos Sociais do Campo.

O Seminário de Conclusão do Curso aconteceu nos dias 18, 19 e 21 de dezembro de 2012, cujo tema foi Política de Formação de Professor do Campo: compromisso e prática pedagógica, com os seguintes objetivos: debater a importância da Educação do Campo no Estado do Amazonas; refletir e discutir sobre a formação de professores(as) do campo. Apresentar os resultados dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos professores (as) discentes; socializar os saberes do campo, envolvendo universidades, pesquisadores, acadêmicos, professores, sistemas educacionais, movimentos sociais, etc. As salas temáticas, foram viabilizadas para o momento de socialização dos trabalhos de conclusão do curso (TCCs) dos estudantes, e a respectiva avaliação realizada pelos professores(as) da UEA, convidados ou integrantes da equipe de formação do curso em questão.

O Relatório do Curso de Especialização Projovem Campo Saberes da Terra (2014) postulou como princípio uma formação voltada para finalidades mais amplas da educação, ou seja, a universalização da educação como direito social básico. Nessa perspectiva, Chauí (2002, p. 334) explica que, “um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válidos para todos os indivíduos, grupos e classes sociais”. A educação é um direito. E a ideia de direito remete a uma característica de ser universal, na perspectiva de atingir a todos ser humano, independe da condição social de cada pessoa. “É a compreensão da ideia do direito a ter direitos que fundamenta a ação dos movimentos sociais como demandantes do que está previsto na lei, mas não materializado na realidade social” (MOLINA, 2008, p. 23).

Neste sentido, foi possível identificar, os benefícios alcançados, resultantes do trabalho desenvolvido nesse Convênio, e assim identificados no final do processo: Formação de 147 professores(as) Especialistas em Educação do Campo com ênfase Projovem Campo Saberes da Terra; Formação de 22 Técnicos Agrícolas com curso de Capacitação em Educação do Campo com ênfase Projovem Campo

Saberes da Terra; 7 professores formadores; e 4 estudantes de graduação bolsistas (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, 2014)

O Relatório em questão apresentou alguns dados sobre as experiências concernentes ao processo realizado, decorrentes de fatos relacionados com a área administrativa do curso, provocaram dificuldades no andamento do curso, em decorrência da falta de contratação de pessoal para atuarem na coordenação e na secretaria do curso. Embora houvesse previsão para tal, o Plano de Ação do FNDE não esclarecia bem a questão. Após contato com SECADI e FNDE, a solução ficou a critério da universidade. Todavia, o trabalho, ficou dependente da contribuição de pessoas da própria instituição. A falta de pessoal, aliada à falta de conhecimento administrativo da coordenação geral para conduzir os serviços, causaram dificuldades, e somente com a afinidade das equipes ligadas à Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, as referidas dificuldades foram sendo superadas.

Noutro exemplo de experiência, o documento mostrou indicativos positivos gerados pelo curso, sobre o que este representou para os estudantes. Para 55% deles, o curso possibilitou a obtenção de novos conhecimentos, para 35% representou a formação profissional e para 10%, serviu para o desenvolvimento educacional. Outro dado importante sobre o resultado do curso revelou que 80% dos estudantes concluíram o curso de Especialização e, por conseguinte, o índice de desistência representou 20% dos cursistas.

Como expressão e fruto do trabalho realizado a partir do Curso de Capacitação/Especialização em Educação do Campo com ênfase no Projovem Campo Saberes da Terra realizado pelo convênio UEA/FNDE/MEC-SECADI, em parceria com Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC) no período de 2010 a 2014, foi o estudo que originou a tese de doutorado de Borges (2015) sob o título “Formação contínua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas” (2010 a 2014) defendida na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O estudo desenvolvido pela referida autora em seu objetivo geral propôs-se a analisar as possibilidades e limites da Formação Contínua de Professores(as) da Educação do Campo no Projovem Campo Saberes Terra, no referido convênio, a fim de constatar se a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos(as)

professores(as) deu-se numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar tendo como condição e rompimento com os métodos tradicionais de educação.

No desenvolvimento da referida pesquisa foram apontadas determinadas questões, que serviram para uma análise crítica, e denúncia de algumas evidências no desenvolvimento do convênio, provocando, de alguma forma, limitações nesse movimento de concretização do processo histórico da Educação do Campo no Estado do Amazonas. As limitações evidenciadas foram decorrentes da relação entre os parceiros e o lócus da pesquisa, gerado pela falta de parceria e o distanciamento das atividades em relação ao programa por parte da SEDUC/AM evidenciando a falta de compreensão da proposta política e pedagógica do programa, e ausência de compromisso para viabilizar as ações nas escolas das comunidades, estando aí envolvidos, professores(as) e jovens do campo (BORGES, 2015). Consideramos a constatação da autora ao enfatizar que

A Educação do Campo, com seus pressupostos teóricos, contrapõem-se aos paradigmas das escolas liberal e neoliberal, por entender que a escola do campo é um espaço de formação de sujeitos, envolvendo as relações do mundo do trabalho do campo e os aspectos histórico, econômico, social político e cultural, tendo a pesquisa como matriz condutora do processo formativo (BORGES, 2015, p. 16).

Contudo, diante das limitações evidenciadas anteriormente pela autora, referente a fatos observados no processo de desenvolvimento do convênio, em função das necessidades de conhecer os pressupostos da Educação do Campo e incompreensão da necessária articulação a respeito da formação dos sujeitos que contemple as relações do mundo trabalho e a realidade histórica, econômica e social da população do campo, podemos perceber que:

Para além do questionamento das Diretrizes, ou da sua filosofia, ponderamos ainda sobre a sua capacidade de atingir os municípios brasileiros, as escolas situadas em áreas consideradas rurais e seus professores. Pelo que temos acompanhado, elas são mais uma carta de intenções do que de fato a concretização de mudanças reais nas escolas e seus projetos político-pedagógicos (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p.8).

Por meio das ações já implementadas, com vários municípios do Amazonas, diversos professores(as) já obtiveram formação com base nos pressupostos da Educação do Campo por meio dos projetos e programas desenvolvidos pelas universidades federal e estadual no Amazonas. Neste sentido, pergunta-se: Há possibilidade de o professor desenvolver suas atividades na escola norteado pelos princípios da Educação do Campo?

Frente a essas questões colocamos em evidencia a tese: Em que pese a mudança de nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo, a realidade nos mostra que a educação no contexto rural do Estado do Amazonas, estão presentes os mesmos problemas e contradições vivenciados. Assim a política de Educação do Campo no Amazonas não assegura sua concretização na escola. Pois como afirma Fernandes (1999, p. 65) a escola do campo é aquela que “[...] defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construam conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. [...]”..

Entendemos que nossa hipótese de tese se confirma, visto que, a escola do campo no Amazonas ainda não possui nem mesmo uma estrutura física adequada, tão pouco, incorporou os princípios políticos pedagógicos da Educação do Campo, haja vista as dificuldades de apreensão desses conceitos até mesmo na própria universidade, parceria dos convênios e dos sistemas de ensino. A formação recebida pelos professores(as) não garante a implementação de mudanças numa determinada escola, visto que suas ações estão atreladas às determinações estabelecidas pelo sistema de ensino vigente. E assim, é importante termos a compreensão de que:

Quando se fala de Educação do Campo, não é simplesmente troca de nomenclatura e sim outra abordagem teórica e metodológica, que envolve o currículo integrado e contextualizado, relacionando o mundo do trabalho do campo e a cultura dos sujeitos. Por isto, a formação de professores(as) é contínua, tendo sua concretude na teoria pedagógica da Racionalidade Crítica, levando em consideração a intersubjetividade neste processo formativo (BORGES, 2015, p. 159).

Em face dessas questões e do risco de aceitação apenas da troca de nomenclatura, sem a devida compreensão dos pressupostos teóricos da Educação do Campo é fundamental que se perceba as estratégias que mascaram esse processo e avançar na compreensão do papel que a luta por políticas públicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito em educação, e que além disso, tenhamos uma escola pública que se relacione com o mundo do trabalho e a cultura dos sujeitos do campo, na perspectiva da Educação do Campo.

Caldart (2003, p. 76) enfatiza que a *Escola do campo em movimento é escola em movimento*, e explica o que ela chama de lição pedagógica mestra fazendo destaque para os seguintes argumentos:

Se depois de todo o esforço de pensar e colocar em funcionamento uma escola do campo, com tempos, espaços, estruturas e práticas planejadas por e para serem educativas dos sujeitos do campo, imaginamos que agora está tudo pronto e que podemos relaxar e deixar que as coisas assim permaneçam, ou que andem sozinhas, acabamos de matar o processo pedagógico e destruir nossa escola (CALDART, 2003, p. 76).

Para o funcionamento de uma escola do campo, não basta apenas planejar para que tudo funcione ou deixar que as coisas por si mesmas, aconteçam. A autora afirma que “uma escola em movimento é aquela que vai fazendo e refazendo as ações educativas do seu dia a dia, levando em conta e participando ativamente do movimento pedagógico que a constitui enquanto ambiente educativo” (CALDART, 2003, p. 76). Ou seja, a dinâmica da escola do campo, vai além da organização, do planejamento, faz-se necessário aprender a potencializar os elementos presentes nas experiências, e transformá-los em um *movimento consciente de construção das escolas do campo* como escolas que ajudem no processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2003, p. 61) construída num processo de luta, aprendizagem e resistência aos pacotes educacionais formulados nos centros do poder. Nessa perspectiva, convém ressaltar que “lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se

transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar” (MOLINA, 2008, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de construção deste trabalho foi permeado por várias inquietações para pensar a temática da Educação Rural à Educação do Campo no Amazonas buscamos analisar o processo histórico do movimento dialético da Educação Rural a Educação do Campo no Amazonas como explicitação da luta dos povos do campo. Por longo período na história do Brasil, a educação que se propunha ao atendimento da população do campo vinha e ainda vem sendo pensada sob a perspectiva urbana, em detrimento das questões relacionadas ao contexto do campo. Nesse contexto histórico, torna-se importante compreender, numa dimensão política e social, que não se pode separar a educação dos vínculos com as lutas sociais, as quais, se propõem a gerar as condições necessárias para desenvolver ações coletivas que visem o alcance de objetivos comuns em prol da sociedade, reivindicando mudanças que possibilitem reconhecer e usufruir a garantia de direitos.

A realidade da Educação Rural denuncia a desigualdade, a exclusão produzidas de forma desigual de acesso à terra, à negação dos serviços sociais,

dentre outros, a educação colocada como instrumento de concretização de políticas econômicas, desvinculada do seu contexto histórico, social e aos valores ligados à produção da vida da população do campo. Esse processo desencadeou a perspectiva de lutas para inversão dessa lógica de negação e exclusão, visto que historicamente as leis produzidas pelo Estado capitalista, não abrem espaço para que o trabalhador do campo interfira na construção de uma escola onde sejam valorizados a cultura, a produção e o trabalho, que representam um conjunto de práticas e experiências envolvendo os sujeitos do campo.

As discussões sob um novo prisma educacional no país, para denunciar e questionar essa realidade provem dos debates organizados por movimentos sociais, universidades e organizações não governamentais instigaram a realização de eventos para mobilizar educadores (as) ao movimento Por uma Educação do Campo visando a compreensão de uma perspectiva com base em princípios que permeiam os interesses da população do campo, e com isso surgiu a criação do programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), através do qual, o estado do Amazonas passa também a configurar nesse campo de proposições específicas para o campo.

Os projetos desenvolvidos em parceria com o PRONERA, inicialmente, no contexto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e, posteriormente, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) foram importantes marcos para contribuir e ampliar as discussões da temática sobre Educação do Campo. Refletir sobre, e com o atendimento educacional daqueles trabalhadores, como também uma forma de manifestar um novo olhar no campo e do campo, possibilitou desenvolver estudos e pesquisas, problematizadas no contexto de uma proposta de educação que não ignora a realidade dos sujeitos do campo, valoriza suas experiências, empenha-se em refletir sobre suas práticas, para orientar a construção do conhecimento.

Compreendemos que o contexto vivenciado nos convênios realizados em parceria com o PRONERA, o Projovem Campo Saberes da Terra e Escola da Terra, no Estado do Amazonas, sinalizam para uma alternativa, e porque não dizer, talvez a única alternativa para muitos dos trabalhadores do campo neste estado, que pode contribuir de maneira significativa para ampliar o acesso e intensificar o processo de

formação profissional dos sujeitos do campo, considerando-se as dimensões geográficas, além das questões econômicas, políticas e sociais envolvidas no processo de escolarização, que constituem-se em entraves de impedimento à continuidade dos estudos para muitos, assim como a impossibilidade de prover meios e recursos para atender as escolas.

No Amazonas, as condições geográficas, se tornam um dos determinantes de ações políticas e sociais que infringem sobre as ações a serem desenvolvidas, fato que implica em altos custos, tanto em relação ao financiamento de projetos e programas, quanto à questão logística do processo, envolvendo, dificuldade de comunicação com as instituições municipais, transporte e tempo para locomoção tanto dos estudantes como de professores(as), recursos humanos com disponibilidade para viajar, como também o entendimento desse processo no sentido de evoluir para a construção de uma educação que transgrida as fronteiras impostas.

Contudo, em decorrência dos projetos realizados nas universidades federal e estadual no Estado do Amazonas é possível evidenciar um movimento de Educação do Campo, nesse contexto, tanto na universidade federal, quanto na estadual, oriundos da inserção do PRONERA, do Projovem Campo Saberes, da Escola da Terra. Significa dizer, retomando Molina e Jesus (2010) que, tomando como exemplo, o PRONERA, este Programa, tem sido uma estratégia para promover o acesso à escolarização em vários níveis de ensino e áreas de conhecimento aos trabalhadores jovens e adultos no movimento de Educação do Campo.

Como salienta a autora supracitada, a exemplo do PRONERA, podemos incluir os demais programas já mencionados, que também podem ser vistos como estratégias para possibilitar o acesso à escolarização. Porém, trata-se de ações pontuais, idealizadas por meio de projetos e programas descontínuos, o que ainda não nos garante a eficácia das ações realizadas no espaço escolar. Os projetos e programas são desenvolvidos por um determinado tempo, viabilizam o acesso escolar a uma formação profissional como um primeiro passo para esse processo, todavia, isso não afiança a implementação de ações concretas nas escolas.

Embora os marcos legais, estejam oficializados por meio de Diretrizes, Pareceres, Resoluções e Decretos que estabelecem os preceitos orientadores desse percurso na direção de uma Educação no e do campo, consideramos que apenas a mudança de nomenclatura, quer seja, de “Educação Rural” para “Educação do Campo” ou de “Escola Rural” para “Escola do Campo” não muda as circunstâncias no interior da escola. Por assim dizer, buscamos evidências nas reflexões expostas neste trabalho, que justificam a tese em decorrência de alguns elementos que podem interferir no processo de execução de medidas necessárias para que a implementação de políticas públicas cheguem na escola e produzam resultados efetivos e transformadores para fazer valer as lutas sociais.

Deste modo, sob tais evidências, apoiamos nosso entendimento para confirmar a tese: Em que pese a mudança de nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo, a realidade nos mostra que a educação no contexto rural do Estado do Amazonas, ainda persistem problemas e contradições vivenciados no presente. Assim a política de Educação do Campo no Amazonas por si só, não assegura sua concretização.

Contudo, é necessário considerar que as lutas por políticas públicas são constantes, as tensões e os conflitos fazem parte desse movimento de lutas e conquistas nesse contexto histórico. Compreendemos que há um trabalho que vem sendo desenvolvido em prol da construção de um movimento de Educação do Campo no Amazonas a ser considerado, evidenciado, socializado e valorizado. Contudo, dada as circunstâncias relacionadas às políticas públicas, todo o trabalho desenvolvido nessa área, esteve sempre atrelado a projetos e programas, o que significa uma ação descontínua, interrompida pela conclusão daqueles.

Os projetos e programas apontam objetivos articulados aos pressupostos da Educação do Campo, entretanto, a própria cultura da comunidade escolar não absorve os princípios que enfatizam as relações sociais na perspectiva da Educação do Campo no sentido de educar as pessoas a se organizarem e assumirem a condição de sujeitos do seu destino.

O contexto escolar apresenta entraves que dificultam e impossibilitam a articulação entre a teoria e a prática, imposta por circunstâncias “naturalizadas” nos

municípios do Amazonas como, a falta de concurso para o cargo de professor(a), os quais são selecionados para trabalhar por meio de contrato temporário, e, algumas vezes, em outra condição, por meio de indicação política, causando insegurança e instabilidade constante quanto à sua permanência no âmbito do trabalho. Outra questão, envolvendo a situação de trabalho dos professores, é a convivência com a constante mudança de escola, afastando-os, inclusive, de suas famílias pelo fato de ser transferido para uma escola de outra comunidade distante daquela onde atua.

Torna-se evidente os abusos de poder de um grupo dominante, agindo de forma coercitiva, usando órgãos que mobilizam a seu favor. O espaço do campo, é visto como negativo, e assim, mesmo o professor sendo licenciado, acaba se tornando vítima desse processo. Foi possível perceber que mesmo com os avanços e rupturas estabelecidas pelos marcos legais disponíveis, os professores(as) do campo ainda enfrentam velhas questões problemáticas que denunciam obstáculos a serem superados, e que tentam impor-lhes uma educação domesticadora ligada a projetos econômicos desvinculados da realidade e dos interesses da escola do campo, impedindo que o trabalhador(a) do campo possa refletir sobre o seu saber e o seu fazer no contexto em que vive e trabalha.

Neste sentido, para que o trabalhador(a) do campo possa de fato protagonizar os debates da Educação do Campo, faz-se necessário o vínculo com os Movimentos Sociais, a fim de se organizarem, se fortalecerem e marcarem presença coletiva na sociedade, tendo-o como espaço educativo para as lutas sociais.

Contudo, a presença dos Movimentos Sociais nos municípios do Amazonas, ainda precisam ser mais expressivas, dado o fato percebido por ocasião do Convênio UFAM/FACED/SEDUC, ao demonstrar dificuldades em relação à necessidade de comunicação com os municípios, para organizar e intermediar a logística para o desenvolvimento do processo, principalmente naqueles municípios, localizados em regiões mais distantes e consideradas mais pobres. Assim, consideramos que a falta de vínculo com os movimentos sociais nas articulações entre as parcerias indicam fragilidades no processo em decorrência de aspectos não atendidos.

Salientamos outros elementos que também justificam a tese, pelos aspectos evidentes quando da realização dos projetos e programas, decorrentes da falta de compreensão da proposta política e pedagógica referente aos princípios da Educação do Campo, a falta de parceria e/ou, interação entre os parceiros, descompromisso com ações efetivas junto às escolas das comunidades, os quais demonstram sobretudo, a necessidade de reconhecimento dos sujeitos, em relação ao direito de ter direito aos serviços públicos, como saúde, educação, escola, e com isso, promover ações que possam garantir a efetiva materialização das políticas públicas de Educação do Campo no ambiente escolar.

Consideramos a necessidade de reconhecimento dos sujeitos do campo, como sujeitos de direitos, tanto pelas instituições, como pelos sujeitos envolvidos no processo, e por toda a sociedade. Há necessidade de mobilização dos movimentos sociais para intensificar o diálogo com as instituições parceiras para maiores esclarecimentos e conhecimento da proposta a ser realizada, seus desafios e resultados a serem alcançados, a fim de ampliar a possibilidade de conhecimento sobre os fundamentos da Educação do Campo.

A política de nucleação de escolas e o traslado de estudantes é uma questão que implica no deslocamento dos estudantes da infância, os adolescentes e jovens, do seu contexto social e cultural para outra escola, outra comunidade. A nucleação desloca o estudante do seu espaço geográfico, desenraizando o estudante do seu contexto que permanece por horas fora de casa, e no caso do Amazonas, o estudante, enfrenta longas distâncias, em viagens de barco de casa até à escola e da escola para casa prejudicando a relação do trabalho como processo educativo no seu contexto político, social, cultural, na medida em que os povos do campo são desenraizados de sua cultura e das formas de produção.

Esse fato, aponta a redução de políticas públicas para modernizar a agricultura e a expansão do agronegócio, que expulsa os sujeitos da terra, aumenta precarização, da força humana de trabalho, e das formas de produção da existência, afetando a educação. Contudo, as ameaças de expulsão da terra, a redução de políticas e destruição das formas de produção, provocam a consciência do direito à terra, trabalho, educação, cultura, e a defesa dos movimentos sociais é por política

pública para permanecer na terra, permanecer na luta e continuar vivendo no e do campo

Podemos constatar neste trabalho que o processo histórico da Educação Rural à Educação do Campo no Amazonas vem sendo construído por meio de lutas, conflitos, entraves, permanências e dificuldades que vêm compondo esse processo do cenário educacional no campo Amazonas. Mas, para além disso, percebemos também, indícios de avanços, superação, persistência, determinação por meio de ações para desenvolver os projetos e programas nos Convênios realizados pela Universidade Federal do Amazonas e Universidade Estadual do Amazonas que sinalizam um movimento de Educação do Campo no estado do Amazonas.

No entanto, mesmo com a mudança de nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo, a realidade nos mostra que a educação no contexto rural do Estado do Amazonas, ainda persistem problemas e contradições. Assim, a política de Educação do Campo no Amazonas por si só, não assegura sua concretização na escola.

REFERÊNCIAS

AGUILAR; Adélia Martins de. Plano Programas Projetos. In: **Dicionário de políticas públicas**. CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Orgs.). Barbacena: EdUEMG, 2012.

AMAZONAS. Resolução 99/97. Conselho Estadual de Educação do Amazonas - CEE/AM. 19 de dezembro de 1997.

ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela de et al. Ruralismo pedagógico e escolanovismo em Goiás na primeira metade do século XX: **O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. 2012

ARROYO, Miguel G. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. A educação básica e o movimento social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDEZ, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, 1999.

_____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: ARROYO, Miguel G. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 4^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AZEVEDO, Fernando et all. **Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) e dos Educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti; ROSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural: das experiências à política pública**. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural-NEAD. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Editorial Abaré, 2003.

BEZERRA NETO, LUIZ. **Avanços e retrocessos na Educação Rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas: SP, 2003.

BORGES, Heloisa da Silva. Discutindo a formação de professores em área de assentamentos: a partir da experiência concreta. In: GHEDIN, Evandro; BRITO, César Lobato; ALMEIDA, Luís Sérgio Castro de. (Orgs.). **Estágio na formação de professores: diferentes olhares**. Manaus: Rafaela Ltda., 2006.

_____. Heloisa da Silva. **Formação contínua de professores(as) de Educação do Campo no Amazonas (2010-2014)**. 2015. 245 f. Tese. (Curso de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2015.

Boto, C. (2005). A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, 26(92).

BRASIL. Parecer nº 36/2001. In: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. MEC/SECAD: Brasília, 2002.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Lei 9.394/1996**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____. **Decreto nº 7.352**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/> Acesso em 15.04.2017.

_____. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA: Texto para estudo e debate.** Boletim da Educação n. 12. São Paulo: MST, 2014.

_____. **Histórico do PRONERA.** INCRA. Disponível em www.incra.gov.br Acesso em 02 de abril de 2018.

_____. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária - II PNERA.** INCRA; PRONERA; IPEA; UNESP; MDA. Brasília, 2015.

BRITO, Rosa Mendonça de. 100 anos de UFAM. **Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC.** Manaus-AM, julho/2009.

BRUNO, Regina Angela Landim. **Nova República: a violência patronal rural como prática de classe.** Sociologias, v. 5, n. 10, p. 284-310, 2003.

_____. O Estatuto da Terra: entre a conciliação e o confronto. **Estudos sociedade e Agricultura**, 1995.

_____. Revisitando a UDR: ação política, ideologia e representação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 40, p. 69-89, 1996.

CALAZANS, Maria Julieta C.; CASTRO, Luís Felipe Meira de; SILVA, Hélio R. S. Questões e Contradições da Educação Rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Diaz. **Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. **Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo.** In: PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Cadernos Temáticos: educação do campo. Curitiba: SEED/PR, 2005.

_____. Educação do Campo In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil Pereira; ALENTEJANO, Paulo Alentejano; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012

_____. **A Escola do Campo em Movimento.** Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. ISSN 1645-1384. Disponível em:

www.curriculosemfronteiras.org Acesso em 18.05.2018.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo**: Campo. Políticas Públicas. Educação. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

CAMPANHOLA, Ceyton; GRAZIANO DA SILVA, José. **O novo rural brasileiro**. Unicamp Eds, Campinas, 2000.

COMPARATO, Bruno Konder. A ação política do MST. **São Paulo em perspectiva**, v. 15, n. 4, p. 105-118, 2001.

COSTA, Lúcia Cortes. **Os impasses do Estado Capitalista**: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. Ponta Grossa, Editora UEPG: São Paulo, Cortez, 2006.

COUTINHO, Adelaide Ferreira; DINIZ Diana Costa; MUNIZ Maria da Conceição Lobato. As dimensões instituintes da Educação Popular: O PRONERA e a Educação de Jovens e Adultos. In. SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos (Orgs.). **Memória e História do PRONERA**: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria - INCRA, 2010.

DAMASCENO, Maria Nobre e BESERRA, Bernadete. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan.- abr. 2004.

DECLARAÇÃO FINAL POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 29 (2): 283-293, jul./dez, 2004.

DELGADO, Guilherme C. A questão agrária no Brasil, 1950-2003. **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, p. 51-90, 2005.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS. **Decreto 14.078**. 19 de julho de 1991, p.15.

DIAS, Fabrício Souza. A participação dos sujeitos do campo Amapaense na construção do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA). In: MARTINS, Maria de Fátima Almeida; RODRIGUES, Sonia da Silva (Orgs.). **PRONERA**: experiências de gestão de uma política pública. São Paulo: Compacta, 2015.

DINIZ, Clélio Campolina. Celso Furtado e o desenvolvimento regional. **Nova economia**, v. 19, n. 2, p. 227-249, 2009.

DUARTE, Durango Martins. **Manaus entre o passado e o presente**. Manaus-AM: Editora Mídia Ponto Comm, 2009.

ESTÁCIO, André Marcos Ferreira. Universidade do Estado do Amazonas: Uma Década de História. **II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**, 31/07 a 03/08/2012.

FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças da educação no Brasil colônia. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 8, 2000.

FELECIANO, Carlos Alberto. **Movimento camponês rebelde**: a reforma agrária no Brasil. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação do Campo. (Org.) ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF. Articulação Nacional por Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

_____. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevêdo. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

_____. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Sobre a Tipologia de Territórios. In: SSAQUET, Marco Aurélio; SPÓLITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

FERRANTE, Miguel Jerônimo. Prefácio. In: MAGALHÃES, Juarez Perez. **A ocupação desordenada da Amazônia**: e seus efeitos econômicos, sociais e ecológicos. Brasília: Editora Completa Ltda., 1990.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf> Acesso em: 17.04.2018.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra et al. A Revolução de 1930 e a Economia Brasileira. In: **Congresso Brasileiro de História Econômica**. 2012.

FONSECA, Rosa Maria; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A Educação no Campo: uma realidade construída historicamente. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **O Vôo da Borboleta**: interfaces entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Edições UEA: Valer, 2008.

FRAZÃO, Gabriel Almeida; DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. Pedagogia da Alternância e desenvolvimento do meio: possibilidades e desafios para a Educação do Campo Fluminense. **Anais do I Circuito de debates acadêmicos**. IPEA. Code, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/code2011/-artigo16.pdf>

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e Mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu. GENTILLI, Pablo. (Orgs.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996.

GEHLEN,IVALDO. Políticas públicas e desenvolvimento social rural. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 95-103, 2004.

GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu. GENTILLI, Pablo. (Orgs.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 5. edição. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloísa da Silva (Orgs.). Apresentação. **Anais do I Seminário de Formação do Professor do Campo**, Manaus: UEA Edições, 2007

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do professor do campo. In: GHEDIN, Evandro. BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do Campo:** a epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: UEA Edições

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDI, Eduardo Paulon; FERNANDES, Bernardo Mançano. A luta pela terra e a política de assentamentos rurais no Brasil: a Reforma Agrária conservadora. **Agrária**. São Paulo. Online, n. 8, p. 73-98, 2008.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GUIMARÃES, Alberto Passos. Quatro séculos de latifúndio-1963. In: STEDILE, João Pedro. (Org.). **História da questão agrária no Brasil:** o debate tradicional 1500-1960. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CRUZ, Carlos Renilton. Protagonismo, Precarização e Regulação como referências para análise das Políticas e Práticas em Educação do Campo. **Agricultura Familiar:** Pesquisa, formação e desenvolvimento -RAF. Belém, v.11, n. 01, 2015, jan-jun 2017, p. 173-186. ISSN 1 41 4-081 0.

HENRIQUE, Wilnês et al. **O capitalismo selvagem:** um estudo sobre desigualdade no Brasil. Campinas: São Paulo, 1999.

IANNI, Otávio. A utopia Camponesa. In: WELCH, Clifford A.; MALAGODI, Edgar; CAVALCANTI, Josefa S, B.; WANDERLEY, Maria de Nazareth (Orgs.).

Camponeses Brasileiros: leituras e interpretações clássicas. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RURAL DO AMAZONAS (IERAM). **Termo de Convênio** n.º.30/97. Processo 1802/97. Manaus-AM: SEDUC, 1997.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevêdo de. Questões paradigmáticas da construção de um Projeto Político da Educação. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevêdo de. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo:** memória. Brasília-DF: Fundação da Universidade de Brasília, 1999.

LACERDA, Celso Lisboa de; SANTOS, Clarice Aparecida de. Introdução. In. SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos (Orgs.). **Memória e História do PRONERA:** Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria - INCRA, 2010.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto:** o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2012.

LEITE, Sérgio; HERENDIA, Beatriz; MEDEIROS, Leonilde et al (Coords.). **Impactos dos assentamentos:** um estudo sobre o meio rural brasileiro. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura – IICA. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD. São Paulo: Unesp, 2004.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, 2007.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky; PINTO, Jax Nildo Aragão. A questão fundiária na Amazônia. **Estudos avançados**, v. 19, n. 54, p. 77-98, 2005.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas Públicas para a Educação do Campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 1 n. 8, Araraquara – SP, 2013. ISSN 1982-5587, ISSN 2446-8606. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/index> Acesso em 20.08.2018.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set.-dez. 2006.

MAGALHÃES, Juarez Perez. **A ocupação desordenada da Amazônia:** seus efeitos econômicos, sociais e ecológicos. Brasília: Editora Completa Ltda., 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Trabalhadores do campo, luta pela terra e o regime civil-militar. In: PINHEIRO, Milton (Org.). **Ditadura: o que resta transição**. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. Latifúndio. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

MELO NETO, João Cabral de. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA: Texto para estudo e debate**. Boletim da Educação n. 12. São Paulo: MST, 2014.

MENDES, Marly Lucília. **Renovadores e conservadores: a política educacional na era Vargas (1930-1945)**. Manaus: UEA Edições, 2007.

MENDONÇA, Sônia Regina. STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária – natureza e comportamento 1964-1990**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MIRALHA, Wagner. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. **Revista Nera**, n. 8, p. 151-172, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo. Políticas Públicas. Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

_____; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos (Orgs.). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria - INCRA, 2010.

_____; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011 p. 23.

_____. SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

MORAES, Agnes Iara Domingos. Ruralismo Pedagógico e referenciais estrangeiros para a Educação Primária Rural no Brasil (1930-1968). **III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo. V Jornada de Educação Especial no campo**. Educação no Campo: histórias, desafios e perspectivas atuais, 2015.

MOREIRA, Cássio Silva. **O projeto de nação do governo João Goulart: o plano trienal e as reformas de base (1961-1964)**, 2011. 404 f. Trabalho de conclusão de curso. Tese (Doutorado em Economia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Nacionalismos e reforma agrária nos anos 50. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 35, p. 329-360, 1998.

MORISSAWA, MITSUE. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURÃO DIEDERICHS, A. **Movimento de professores de 1º e 2º Graus: uma análise crítica**. Manaus: EDUA, 1997.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; BORGES, Heloisa da Silva. Pensando a Educação Básica no campo amazônico. In: PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto; FALCÃO, Nádia Maciel (Orgs.). **Políticas Públicas, Educação Básica e desafios amazônicos**. Manaus: EDUA, 2016.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **Lutas e Conquistas: Reforma Agrária: por justiça social e soberania popular**. 2. edição. São Paulo-SP: Secretaria Nacional do MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2010.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em: 24.10.2018.

NATIVIDADE, Melissa de Miranda. **A questão agrária no Brasil (1961-1964): uma arena de lutas de classe e intraclasse**, 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1725.pdf> Acesso em: 18.09.2018.

OLIVEIRA, Adélia Engrácia de. **Amazônia: modificações sociais e culturais decorrentes do processo de ocupação humana (séc. XVII ao XX)**. Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Antropologia. 4 (1), 1988.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos avançados**, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.

OLIVEIRA, César José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. In:

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA NETO, Thiago; NOGUEIRA, Ricardo José Batista. A cidade de Manaus e a crise da borracha: uma breve análise histórica. **Estação Científica (UNIFAP)**. Macapá, v. 6, n. 3, p. 09-27, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prática. 15. ed. Campinas-São Paulo: Papyrus, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos avançados**, v. 13 (35), 1999, pp. 167-198.

PAIVA, Vanilda Pereiral. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola. Ibrades, 1987.

PEREIRA, José Maria. **Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil**. Cadernos do Desenvolvimento. Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p.121-141, jul-dez. 2011.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2016.

PINO, Ivany. A lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iris. **A LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2001.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012

PIRES, Marília Freitas Campos. O materialismo histórico dialético e a educação. **Interface**. Comunicação, Saúde, Educação 1, ago., 1997.

PROJETO RADAM. **Unidades de Conservação no Brasil**. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org> Acesso em 09.04.2018.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Edição revista e atualizada, Brasília: DF, abril, 2004.

_____. **Manual de Operações**. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Brasília: DF, jan., 2016. Disponível em: <http://www.incra.gov.br> Acesso em: 23.02.2018.

RAMAL, Camila. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. **X Jornada do HISTEDBR, Vitória da Conquista**, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Coord.). **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1992.

_____. História da educação brasileira e a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.28, n.01, p.459-490, mar, 2012.

_____. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROCHA, Eliene Novaes. Protagonismo dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo no PRONERA: referências para construção da política nacional de Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos (Orgs.). **Memória e História do PRONERA**: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria - INCRA, 2010.

RODRIGUES, Natália. **Revolução de 1930**. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 -1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Daniela Souza da. CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória seus desafios e suas perspectivas. **Colóquio. Revista Científica da Faccat**. v. 6, n. 1-2, jan-dez, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. GENTILLI, Pablo. (Orgs.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996.

SAES, Flávio A.M. de. A controvérsia sobre a industrialização na Primeira República. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 7, p. 20-39, 1989.

SANTOS, Ana Maria dos. Desenvolvimento, trabalho e reforma agrária no Brasil, 1950-1964. **Revista Tempo**, v. 7, p. 29-46, 1999.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. O PRONERA e as políticas públicas de Educação do Campo: uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. In: SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos (Orgs.). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, 2010.

_____. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**. Brasília: UNB, 2012.

SANTOS, MARILENE; CARVALHO, Jaidá Evangelista do Nascimento. PRONERA: um programa de Educação do Campo. **XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN**. Natal-RN, out., 2014.

SCHNEIDER, Sérgio et al. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. **Sociologias**, v. 6, n. 11, 2004.

_____. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 30.

SERÁFICO José; SERÁFICO Marcelo. A Zona Franca de Manaus e o capitalismo no Brasil. **Estudos Avançados**. vol.19 n. 54, p. 99-113, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; Evangelista Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Vargas e a questão agrária: a construção do fordismo possível. **Revista Diálogos**, v. 2, n. 1, 1998.

SILVA, José Francisco Graziano da. O novo rural brasileiro. **Revista Nova economia**, Belo Horizonte. v.7, n.1, maio 1997, pp. 43-81. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/2253/1193> Acesso em: 12.05.2018.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, out/ 2009.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados. FAPESP, 2002.

SILVA, Maria do Socorro. Educação como direito: reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro. In: LUNNAS, Alessandra da Costa; ROCHA, Eliene Novaes (Orgs.). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo: caderno pedagógico da Educação do Campo**, Brasília: Dupligráfica, 2009.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de. WARDE, Miriam Jorge. HADDAD, Sérgio (Orgs.). **Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. Ação Educativa. PUC-SP, São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, César Martins de. Ditadura, grandes projetos e colonização no cotidiano da Transamazônica. **Revista Contemporânea - dossiê 1964-2014: 50 anos depois, a cultura autoritária em questão**. v. 1, ano 4, n. 5, 2014. ISSN 2236-4846. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/nec/sites/default/files/2.pdf> Acesso em: 10.08.2018.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 2010. 405 f. Tese. Doutorado em Educação. Araraquara: São Paulo: 2010.

STÉDILE, João Pedro. (Org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional 1500-1960. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STÉDILE, João Pedro; LOCONTE, Wanderley (Coord.). **A questão agrária no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Atual Editora, 1997.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos Tavares. BORGES, Heloísa da Silva. O PRONERA como política para a Educação do Campo. In: **O Vôo da Borboleta**: Interface entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. GHEDIN, Evandro (Orgs.). Manaus: Edições UEA/Editora Valer, 2008.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da Educação Básica?** As estratégias do Banco Mundial. São Paulo: Cortez, 1996.

TUFFANI, Eduardo. CENTENÁRIO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: para a História da Universidade de Manaus (1909/1910-1926). **SOLETRAS**, ano IX, nº 17, Supl. São Gonçalo: UERJ, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). **Relatório do Curso de Especialização em Educação do Campo com ênfase em Projovem Campo Saberes da Terra**: convênio UEA/FNDE/MEC-SECADI. Manaus-AM, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). **Relatório de Ação de Extensão Universitária**: Projeto do Curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo – Ação do Programa Escola da Terra. Manaus-AM, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **História da UFAM**. 2015. Disponível em: <https://ufam.edu.br/historia-da-ugm> Acesso em 27.09.2018.

VAINER, Carlos B. Recursos hidráulicos: questões sociais e ambientais. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 59, p. 119-137, 2007.

VEIGA, José Eli da. Pobreza rural, distribuição da riqueza e crescimento: a experiência brasileira. In: TEÓFILO, Edson (Org.). **Distribuição de Riqueza e Crescimento Econômico**. Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD - Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Brasília: 2000, pp. 173-200.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura. **A política de educação do campo entre o pensado e o praticado**: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008) 2013. 119f. (Dissertação) Curso de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Manaus, 2013.

WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Diaz. **Educação Rural no Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância**. Escola da Família Agrícola. Santa Catarina – ES, 1995.