



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

**O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO NA COMUNIDADE E  
NA ESCOLA: CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES**



**MANAUS-AM**  
**2021**

**ODERLENE BRÁULIO DA SILVA**

**O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO NA COMUNIDADE E  
NA ESCOLA: CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES**

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 e financiada pela FAPEAM com 33 bolsas

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

**Orientadora: Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão**

**MANAUS-AM  
2021**

**ODERLENE BRÁULIO DA SILVA**

**O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO NA COMUNIDADE E  
NA ESCOLA: CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES**

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 sob orientação da Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão e financiada pela FAPEAM com 33 bolsas.

Aprovada em 28 de maio de 2021

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão (Presidente)  
Universidade Federal do Amazonas

---

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin (Membro Interno)  
Universidade Federal do Amazonas

---

Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges (Membro Interno)  
Universidade Federal do Amazonas

---

Profa. Dr. Eraldo Souza do Carmo (Membro Externo)  
Universidade Federal do Pará

---

Profa. Dra. Clarice Zientarski (Membro Externo)  
Universidade Federal do Ceará

**MANAUS-AM  
2021**

### Ficha Catalográfica

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

S586p Silva, Oderlene Bráulio da  
O princípio educativo do trabalho ribeirinho na comunidade e na escola : convergências e contradições / Oderlene Bráulio da Silva . 2021  
396 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Trabalho e educação. 2. Campesinato. 3. Capitalismo. 4. Comunidade e escola ribeirinha. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

## DEDICATÓRIA

*Aos trabalhadores e trabalhadoras de comunidades ribeirinhas, em especial aos (às) de São Miguel, que valorizam a vida em comunidade, seu coletivo social e a simbiose com a natureza e nos ensinam que o respeito, a simplicidade, a tranquilidade, a coletividade e o trabalho cotidiano familiar ajudam a promover uma vida mais tranquila, harmônica e de qualidade, mesmo frente à negação de direitos e à necessidade de fazer resistência às concepções e ações que tentam inferiorizar seu estilo de vida;*

*À minha família, força para o meu viver e minha pequena comunidade que com fé em Deus, amor, união, respeito, trabalho e ajuda mútua consegue superar os desafios e se alegrar pela existência e pelas memórias de cada pessoa desse coletivo.*

## **AGRADECIMENTOS**

*À Deus, pela minha vida e de minha família e por iluminar os meus caminhos;*

*Aos meus pais, Ercílio e Francisca (in memória) por me ensinarem a lutar pelos meus sonhos com e humildade e pé no chão;*

*Ao meu esposo Wagner Sabino e às minhas filhas Karen e Celeste pelo apoio, ajuda e compreensão diária durante toda a construção da tese e diante dos momentos difíceis que enfrentei nessa caminhada. Agradeço à Deus por colocar vocês, meus grandes amores, em minha vida;*

*Ao Carlos Everaldo (in memória), meu ex-marido e pai de minhas filhas, pois mesmo frente a separação conjugal, continuou me dando forças para avançar na minha formação e a buscar êxito na profissão;*

*Aos meus irmãos e irmãs pelo incentivo e pelos sorrisos que me provocam frente aos atropelos da vida;*

*À UFAM, por ter me aberto as portas desde a graduação para apreender e conhecer a minha realidade amazônica;*

*À CAPES, financiadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM) por vir apoiando à universidade na consolidação do programa e na ampliação de pesquisas na região;*

*À FAPEAM pela colaboração com a bolsa de estudo (33 bolsas) ajudando a proporcionar a realização deste trabalho;*

*À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Arminda Mourão, minha inspiração, pela confiança, compreensão e por me guiar na trilha da construção do conhecimento;*

*Aos professores do PPGE pelos ensinamentos e por terem com suas palavras e com as reflexões e discussões sobre os textos lidos nas disciplinas ministradas auxiliado na tecelagem da tese;*

*Aos amigos e amigas do Curso de doutorado em Educação do PPGE/UFAM, turma 2017- 2021: Ádria, Ida, Marnilde, Rutimar, Marcondes, Anderson, Osmiriz e Josemar por compartilhar, com entusiasmo e alegria, as informações e formações obtidas durante o curso;*

*Ao professor Evandro Ghedin e às professoras Heloísa Borges, Odete Mendes, Eraldo Souza e Clarice Zientraski por terem aceitado contribuir com a avaliação deste trabalho desde à qualificação;*

*À professora Valdete da Luz Carneiro, minha eterna mestra, por me motivar e acreditar que era possível a realização deste sonho;*

*Aos/às docentes e administrativos do Instituto de Natureza e Cultura, Campus UFAM/Alto Solimões pelo apoio à minha liberação para qualificação profissional;*

*Às minhas amigas e colegas do Colegiado de Pedagogia do INC/UFAM/BCT, Antônia Rodrigues da Silva, Marinete Lourenço Mota e Jarliane da Silva Ferreira, por me ajudarem a tecer reflexões sobre às questões abordadas na tese;*

*Às/Aos Secretárias/os Municipais de Educação do Alto Solimões, em especial a de Benjamin Constant, por compartilharem as informações necessárias à tessitura da tese;*

*Aos moradores e às professoras da comunidade de São Miguel pela contribuição à pesquisa e pelos momentos de conhecimento que me proporcionaram;*

*À vocês que fizeram com que o doutorado passasse de sonho à realidade,  
**Muito Obrigada!***



*O trabalho na agricultura, na pesca ou na tirada de açaí na mata ensina que temos que respeitar o tempo das coisas, ter paciência, pois tudo já está pronto. O trabalho maior que é a vida da gente, das plantas, dos animais e das outras coisas da natureza já foi feito. Agora é só, com calma, plantar e fazer o alimento brotar ou ir pescar ele no rio ou no lago, subir, cortar e carregar o açaí. Assim, a gente aprende a se sustentar e a sustentar nossa família. Para cada trabalho tem um lugar e um jeito de fazer, um material para ser utilizado. Isso a gente vai aprendendo desde criança. É só ir ouvindo, vendo como faz e ir tentando devagarinho. No começo tem um pouco de dificuldade, mas quando vê já aprendeu. Nessa vida a gente aprende de tudo, a gente aprende trabalhando na ajuda aos nossos pais, ouvindo as histórias contadas pelos mais velhos e pelas conversas que temos na roça, na canoa, na balsa, em casa, na igreja, na casa de reunião, no meio do mato, em qualquer lugar onde a gente vai trabalhar. Só não aprendi a ler e a escrever quando era novo, pois nunca estudei na escola. Fui aprender um pouco já adulto com meus filhos que estão estudando. Tem que estudar, né? Por isso lutamos para ter a escola aqui, mas ainda é só para os nossos filhos. A gente se prepara melhor pra vida quando tem educação também pela escola, pois a escola também ensina.*

*(JSA, 46 anos. Caderno de campo, 2020)*

## RESUMO

A pesquisa teve o objetivo de analisar o trabalho ribeirinho (produzido nos espaços terra, água e floresta) e seu princípio educativo e as convergências e contradições com as práticas educativas da escola da comunidade São Miguel. O estudo foi realizado na comunidade ribeirinha São Miguel do Município de Benjamin Constant situado na Mesorregião do Alto Solimões- AM e envolveu os moradores (crianças, adolescentes, adultos e idosos) inseridos nas atividades produtivas (agricultura, pesca e extrativismo vegetal) da comunidade, os docentes da escola da comunidade e a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Para o alcance do objetivo da investigação foi desenvolvida uma pesquisa de campo a partir do materialismo histórico- dialético e das técnicas: levantamento bibliográfico, observação participante, entrevista semi-estruturada e análise de documentos. As discussões e análises foram fundamentadas nos estudos de Marx, Engels, Gramsci, Lukács, Pistrak, dentre outros teóricos da sociologia marxista. O resultado do estudo foi que o trabalho na comunidade, realizado na terra, na água e na floresta, é tido como forma de manutenção do coletivo familiar/social e como princípio educativo que possui uma pedagogia própria, possibilitadora da transmissão-assimilação ativa de saberes, atitudes e práticas. Porém, o estudo também evidenciou que o trabalho e seu princípio educativo é negado no currículo e na prática educativa da Escola São Miguel. Portanto, a pesquisa possibilitou a compreensão da formação humana dos sujeitos ribeirinhos amazônicos, oriunda dos espaços comunidade e escola, demonstrando que o trabalho produtivo configura-se como princípio educativo, mesmo frente aos desafios impostos pelo capitalismo excludente que orienta as bases das políticas educacionais e impulsiona a escola a desenvolver práticas educativas desvinculadas da realidade da comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho e educação; Campesinato; Capitalismo; Comunidade e escola ribeirinha

## **ABSTRACT**

The research aimed to analyze the riverside work (produced in land, water and forest) and its educational principle and the convergences and contradictions with the educational practices of the school in the São Miguel community. The study was carried out in the riverside community of São Miguel in the municipality of Benjamin Constant located in the Mesoregion of Alto Solimões-AM and involved residents (children, teenagers, adults and elderly) involved in the productive activities (agriculture, fishing and plant extraction) of the community, the community school teachers and the pedagogical team of the Municipal Department of Education. To reach the objective of the investigation, a field research was developed from the historical-dialectical materialism and techniques: bibliographic survey, participant observation, semi-structured interview and document analysis. Discussions and analyzes were based on studies by Marx, Engels, Gramsci, Lukács, Pistrak, among other theorists of Marxist sociology. The result of the study was that work in the community, carried out on land, in water and in the forest, is seen as a way of maintaining the family/social collective and as an educational principle that has its own pedagogy, enabling the active transmission-assimilation of knowledge, attitudes and practices. However, the study also showed that work and its educational principle are denied in the curriculum and educational practice of Escola São Miguel. Therefore, the research made it possible to understand the human formation of Amazonian riverine subjects, coming from the community and school spaces, demonstrating that productive work is configured as an educational principle, even in the face of the challenges imposed by the exclusionary capitalism that guides the bases of educational policies and encourages the school to develop educational practices disconnected from the reality of the community.

**KEYWORDS:** Work and education; Peasantry; Capitalism; Riverside community and school

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b>	Localização do município de Benjamin Constant- AM	25
<b>Figura 02</b>	Localização da comunidade São Miguel na Ilha do Aramaçá	25
<b>Figura 03</b>	O transporte usado para idas da pesquisadora à comunidade	29
<b>Figura 04</b>	O trabalho nas diferentes sociedades históricas	43
<b>Figura 05</b>	A luta dos trabalhadores do campo	72
<b>Figura 06</b>	O agronegócio e a agricultura familiar	80
<b>Figura 07</b>	A organização das escolas com base nas leis fabris do final do século XIX	94
<b>Figura 08</b>	A organização da educação em Marx	95
<b>Figura 09</b>	A organização do ensino na escola Unitária de Gramsci	101
<b>Figura 10</b>	A educação no MST	122
<b>Figura 11</b>	Escolas com precárias infraestruturas em comunidades rurais	132
<b>Figura 12</b>	Representação da distribuição de Matrículas na Educação Básica nas escolas do meio Rural no Brasil.	133
<b>Figura 13</b>	O campo ribeirinho	136
<b>Figura 14</b>	A produção da borracha na Amazônia	149
<b>Figura 15</b>	Vila Remate de Males na cheia ( 1ª imagem) e na vazante (2ª imagem)	151
<b>Figura 16</b>	Produção agrícola em terra firme	172
<b>Figura 17</b>	Produção agrícola em terra de várzea	173
<b>Figura 18</b>	Ciclo das atividades produtivas de comunidades ribeirinhas e calendário hidrográfico	174
<b>Figura 19</b>	Extensão e localização da ilha do Aramaçá	178
<b>Figura 20</b>	Capa da Cartilha O Ribeirinho	184
<b>Figura 21</b>	Transporte dos docentes e formas de acesso à comunidade e escola ribeirinha	200
<b>Figura 22</b>	Escolas rurais bem estruturada e com estrutura precária	206
<b>Figura 23</b>	Programa Rádio Escola	207
<b>Figura 24</b>	Imagem representativa da organização da comunidade São Miguel	216
<b>Figura 25</b>	Residência e espaço externo da moradia na comunidade	217
<b>Figura 26</b>	Igreja da Cruzada na comunidade São Miguel	219
<b>Figura 27</b>	O Centro Comunitário de São Miguel	221
<b>Figura 28</b>	A Escola São Miguel	223
<b>Figura 29</b>	Condição da infraestrutura da Escola São Miguel	225
<b>Figura 30</b>	A sala de aula ao ar livre	225
<b>Figura 31</b>	A criança trabalhadora da Comunidade São Miguel	249
<b>Figura 32</b>	Tríade da produção da vida em São Miguel	251
<b>Figura 33</b>	Crianças e adultos nos afazeres domésticos	254
<b>Figura 34</b>	A divisão social/sexual/etária do trabalho da família ribeirinha de São Miguel	256
<b>Figura 35</b>	Elementos e espaços naturais de trabalho na Comunidade	259
<b>Figura 36</b>	O ribeirinho e sua conexão com a natureza	260
<b>Figura 37</b>	A participação da criança no trabalho da família	262
<b>Figura 38</b>	Espaço principal da ajuda da vizinhança no trabalho da família- a casa de farinha	264
<b>Figura 39</b>	Processo de trabalho na comunidade ribeirinha São Miguel	267
<b>Figura 40</b>	A roça familiar na comunidade	270
<b>Figura 41</b>	A pesca na comunidade	272
<b>Figura 42</b>	A derrubada de árvore para produção de lenha e carvão (trabalho na	273

	floresta)	
<b>Figura 43</b>	O processo educativo do trabalho ribeirinho	280
<b>Figura 44</b>	Campos e tempos de produção e formação pelo trabalho na comunidade	281
<b>Figura 45</b>	O calendário das escolas das comunidades rurais	305
<b>Figura 46</b>	Estrutura do plano de ensino dos docentes da Semed/BCT	320
<b>Figura 47</b>	O processo educativo na escola São Miguel	329
<b>Figura 48</b>	Proposta de articulação dos tempos e espaços de formação na comunidade ribeirinha São Miguel	345

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	Teses e Dissertações do PPGE/UFAM sobre educação do campo no contexto amazônico no período de 2010- 2019	29
<b>Quadro 02</b>	Diferenças entre o agronegócio e a agricultura camponesa	85
<b>Quadro 03</b>	População da Região Norte e do Amazonas por situação de domicílio	163
<b>Quadro 04</b>	População residente no Brasil, Amazônia Legal, Região Norte, unidades federativas da região, Mesorregião do Alto Solimões e do município de Benjamin Constant e situação de domicílio	164
<b>Quadro 05</b>	Quantidade de assentamentos rurais do Amazonas criados desde a década de 1970	175
<b>Quadro 06</b>	Assentamentos criados no Alto Solimões pela UAAS/INCRA	177
<b>Quadro 07</b>	Comunidades da ilha do Aramaçá e censo demográfico	179
<b>Quadro 08</b>	Alunos da Educação Básica por etapa e modalidade da EJA das escolas urbanas e rurais da Região Norte e por UF da região	193
<b>Quadro 09</b>	Quantidade de alunos nas matrículas iniciais das escolas rurais por etapa e modalidade da Educação Básica nos municípios do Alto Solimões e na Mesorregião do Alto Solimões em 2019	197
<b>Quadro 10</b>	Quantitativo de escolas rurais e turmas multisseriadas no Alto Solimões	198
<b>Quadro 11</b>	Distribuição de alunos por escola e comunidade da Ilha do Aramaçá no ano 2020	201
<b>Quadro 12</b>	Censo dos moradores por grupo de faixa etária da Comunidade São Miguel em 2020	215
<b>Quadro 13</b>	Quantitativo de alunos da escola São Miguel, total e por turma, nos anos de 2019 e 2020	228
<b>Quadro 14</b>	Conhecimentos contemplados no plano de ensino 2019 dos anos iniciais que consideram o eixo temático, a comunidade e elementos significativos à vida local	322

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b>	Matrículas na educação básica nas áreas urbana e rural no ano de 2019.	133
<b>Gráfico 02</b>	População Urbana e Rural do Amazonas e de Benjamin Constant	165
<b>Gráfico 03</b>	Pib do município de Benjamin Constant por setor	167
<b>Gráfico 04</b>	Alunos da Educação Básica por etapa e modalidade da EJA das escolas urbanas e rurais do estado do Amazonas	195
<b>Gráfico 05</b>	Quantitativo de alunos das escolas urbanas e rurais dos municípios do Alto Solimões	197
<b>Gráfico 06</b>	Comparativo entre a população rural de Benjamin Constant, da ilha do Aramaçá e da Comunidade São Miguel	215

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AM</b>	Amazonas
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BCT</b>	Benjamin Constant
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CEB</b>	Câmara da Educação Básica
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
<b>FACED</b>	Faculdade de Educação
<b>FAZ</b>	Fundação Amazônia Sustentável
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FONEC</b>	Fórum Nacional de Educação do Campo
<b>FUNDEB</b>	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
<b>GEPEC</b>	Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia
<b>GEPERUAZ</b>	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDAM</b>	Instituto de Desenvolvimento da Amazônia
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IERAM</b>	Instituto de Educação Rural do Amazonas
<b>IFAM</b>	Instituto Federal do Amazonas
<b>INC</b>	Instituto de Natureza e Cultura
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa em Econômica Aplicada
<b>ISCOS</b>	Instituto Sindical pela Cooperação ao Desenvolvimento
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MDA</b>	Ministério do Desenvolvimento Agrário
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

<b>NEPE</b>	Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais
<b>OBECAS</b>	Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PDA</b>	Plano de Desenvolvimento da Amazônia
<b>PEA</b>	Programa Escola Ativa
<b>PEFD</b>	Programa Especial de Formação Docente
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PND</b>	Plano Nacional de Desenvolvimento
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNATE</b>	Programa Nacional do Transporte Escolar
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>POLAMAZONIA</b>	Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
<b>PROCAMPO</b>	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
<b>PROFORMAÇÃO</b>	Programa de Formação de Professores em Exercício
<b>PROFORMAR</b>	Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação
<b>PROJOVEM</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>PRONACAMPO</b>	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
<b>PRONAF</b>	Programa Nacional de Agricultura Familiar
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>PROTERRA</b>	Programa de Redistribuição de Terras
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEDUC</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SENAR</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>SPEVEA</b>	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
<b>SUDAM</b>	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
<b>UEA</b>	Universidade do Estado do Amazonas
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para as Crianças

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E CAMPESINATO NO PROCESSO DE SUBSUNÇÃO AO CAPITALISMO: A LAVOURA GLOBAL E A NACIONAL</b>	<b>42</b>
1.1 AS DIMENSÕES DO TRABALHO: ONTOLÓGICA, HISTÓRICO-SOCIETAL E CAPITALISTA	43
1.1.1 O trabalho camponês e suas dimensões ontológica e histórico-societal	43
1.1.2 O Campesinato brasileiro: escravidão e servidão a serviço do capital	62
1.1.3 O capitalismo global e suas implicações ao campesinato: o agronegócio e a agricultura familiar	79
1.2 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO	90
1.2.1 A semeadura do princípio educativo em Marx e Engels	90
1.2.2 Gramsci e a escola única do trabalho	97
1.2.3 A escola e as políticas educacionais: uma formação para o capital ou para além do capital?	104
1.3 A ESCOLARIZAÇÃO DO CAMPONÊS NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO	109
1.3.1 A educação rural: uma estratégia para fixação do/a trabalhador/a no campo	110
1.3.2 Educação do campo: concepções, bases pedagógicas e políticas	116
1.3.3 A fotografia da educação do campo na conjuntura atual	129
<b>2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAMPO RIBEIRINHO AMAZÔNICO: NAVEGANDO PELA REGIÃO ATÉ A COMUNIDADE SÃO MIGUEL</b>	<b>136</b>
2.1 A CONSTRUÇÃO DO CAMPESINATO NA AMAZÔNIA: DO NATIVO DE PRODUÇÃO COMUNAL AO RIBEIRINHO DA SOCIEDADE DO CAPITAL	137
2.1.1 Da canoa do livre nativo à embarcação com estranhos cativos/arigós	138
2.1.2 As políticas desenvolvimentistas e suas implicações aos povos dos campos terra, água e floresta: da Operação Amazônia à atualidade	158
2.1.2.1 A educação escolar em comunidades rurais da Amazônia: remando contra a correnteza	181
2.2 COMUNIDADE RIBEIRINHA SÃO MIGUEL: ESPAÇO DE PRODUÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA	212
2.2.1 Conhecendo a Comunidade São Miguel: uma pequena comunidade do campo ribeirinho amazônico	213
2.2.2 Comunidade São Miguel: lugar de vida e trabalho em contato com a natureza	231
2.2.3 Concepção de educação na comunidade São Miguel e sua relação com o trabalho	242
<b>3 O PRINCÍPIO FORMATIVO/EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO NA COMUNIDADE E NA ESCOLA SÃO MIGUEL</b>	<b>249</b>
3.1 O TRABALHO RIBEIRINHO E SEU PRINCÍPIO EDUCATIVO/FORMATIVO NA COMUNIDADE SÃO MIGUEL: “SE APRENDE A FAZER FAZENDO, PENSANDO E RECRIANDO O SABER	250
3.1.1 A tríade da produção da vida em São Miguel: “Bora trabalhar, pois quem	251

	<i>não trabalha não come”</i>	
3.1.2	<b>O trabalho ribeirinho e seu princípio educativo: “<i>escrito nas nossas mãos calejadas e lá dentro da nossa cabeça</i>”</b>	278
3.2	<b>AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA SÃO MIGUEL E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO: “<i>TEM QUE ESTUDAR, NÉ? POIS A ESCOLA TAMBÉM ENSINA</i>”</b>	300
3.2.1	<b>A organização da práxis educativa na escola São Miguel</b>	301
3.2.2	<b>O trabalho ribeirinho e seu princípio educativo na escola</b>	327
	<b>CONSIDERAÇÕES: E A ESCOLA NEGA O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO?</b>	347

**REFERÊNCIAS**

**APÊNDICES**

**ANEXOS**

## INTRODUÇÃO

A pesquisa “*O princípio educativo do trabalho ribeirinho na comunidade e na escola: convergências e contradições*” se constitui como um estudo sobre o modo de vida na várzea na Amazônia, com ênfase nas práticas educativas do trabalho e da escola de comunidade ribeirinha e teve a finalidade de analisar o trabalho ribeirinho (produzido nos espaços terra, água e floresta) e seu princípio educativo e as convergências e contradições com as práticas educativas da escola da comunidade São Miguel. Para isso buscou-se: conhecer os aspectos ontológico, histórico-social e capitalista do trabalho do camponês e sua relação com a educação, enfatizando a sociedade brasileira; desvelar as especificidades do trabalho e da formação pelo trabalho e pela escola das populações ribeirinhas do campo amazônico; e evidenciar o princípio educativo do trabalho ribeirinho na comunidade e na escola São Miguel e as convergências e contradições existentes.

Vale iniciar ressaltando que a *vida em comunidade ribeirinha sempre me causou inspiração. Nascida e vivendo na cidade, cresci ouvindo as histórias que meus pais e meus avós costumavam contar sobre a vida em localidade ribeirinha que, para evitar conflitos com os indígenas “arredios”, abandonaram não somente o lugar, mas sua casa, sua roça, as construções para a produção da farinha (casa de farinha com seus fornos) e da borracha (defumador) e, principalmente, o seu modo de viver e produzir a vida.*

*Minha mãe, durante a noite, sentava na cadeira de balanço com o caçula em seu colo e narrava aos/às outros/as filhos/as, que ficavam acomodados/as no chão em frente à ela, as suas memórias sobre a infância e adolescência em comunidade do rio Itacoáí. Eu me encantava não apenas com as ações que descrevia, mas com a forma que falava do tempo em que dizia ter sido feliz. Era o estilo de vida que queria ter mantido. Lá, ela juntamente com a família, plantava sua roça, pescava, fazia farinha e se alimentava de tartaruga, dos ovos de tartaruga, de peixes diversos e grandes, bem como de carnes e aves silvestres, pois na época tudo era muito farto na natureza. “Tudo que se plantava dava e tudo que se ia pescar ou caçar se trazia pra casa. A gente escolhia o que comer” (Fala costumeira de minha mãe). Além do que a natureza lhes proporcionava, também criavam aves e porcos, cultivavam árvores frutíferas variadas e se alegravam com a vida que tinham. O mesmo estilo de vida foi vivenciado pelo meu pai.*

*Minha mãe sempre dizia que naquele tempo os filhos eram educados, pois eram obedientes e o respeito aos mais velhos imperava. Eram eles seus educadores, seus professores para a vida, o que faziam com maestria ensinando a se comportar, a respeitar as pessoas, a*

*tratar bem os animais, a cuidar das plantas, a não brigar com os irmãos, a ajudar nas tarefas de casa, sim ajudar, pois tarefa doméstica era tida como atividade de zelo com a casa assim como a higiene com o corpo. Trabalho mesmo era o que se fazia roçando, coivarando, plantando, limpando a plantação, colhendo e, no caso da macaxeira, continuava com a farinha e a produção de tapioca, beju, pé de moleque e farinha de tapioca, bem como pescando, caçando, tirando madeira ou leite da seringueira na floresta, dentre outras atividades.*

*A convivência e o trabalho em família foi a única escola que meus pais tiveram na infância até a juventude. No entanto, aprenderam a escrever, a ler e fazer cálculos com seus pais que também nunca tinham adentrado à escola, mas tinham aprendido com outras pessoas que compartilharam o pouco que conheciam do saber escolar. O aprendizado se dava durante as noites à luz da lamparina. Aprendiam primeiro a escrever o nome quase desenhando, antes mesmo de aprender o nome das letras e a soletrar as sílabas que o formavam. A cartilha do ABC era o único recurso. Como relatou meu pai:*

*A gente aprendia o alfabeto decorando ele, demorava mais saber qual era a letra de cada nome que a gente falava. Depois que a gente aprendia a letra começava a aprender a soletrar, aprendendo a soletrar a gente ia embora. Era só treinar. A gente comprava revistas ou livros que encomendava da cidade só pra melhorar a leitura e a escrita.*

*Meu pai, como ele diz: “nunca sentou no banco de uma escola”, mas se interessou em aprender a escrever, a ler e resolver contas. Já minha mãe, quando adolescente, veio morar um tempo na cidade na casa de uma irmã sua e estudou até a quarta série primária, ampliando o que minha avó lhe tinha ensinado. Após, voltou novamente para a casa dos pais. Como havia estudado ela dizia receber visitas de outros/as trabalhadores/as ribeirinhos/as das proximidades para que escrevesse cartas aos familiares de localidades distantes, como os da cidade. Eles iam falando e ela escrevendo. Quando passava um barco de retorno à cidade, eles mandavam a carta com a esperança de ser lida.*

*Tudo o que meus pais me contaram tive a oportunidade de observar diretamente in loco, em outro contexto geográfico e outra temporalidade, mas ainda muito semelhante ao narrado. Ressalto isso, pois meu pai após ter casado com minha mãe, ambos adultos, e já morando e trabalhando na cidade, se viu atraído pelo retorno às localidades dos “Altos rios<sup>1</sup>” para iniciar o trabalho de extração da madeira, uma atividade que se tornou altamente lucrativa, transformando-se na principal atividade econômica do município e do Alto Solimões entre o*

---

<sup>1</sup> Denominação dada às localidades situadas nos afluentes do rio Javari (afluente do rio Solimões), que ficam em território atualmente demarcado como terra indígena, o Vale do Javari. Os principais afluentes do rio Javari são os rios Ituí, Itacoaí, Curuçá e Quixito

*final da década de 1970 e início de 1990. Como já tinham sua casa e filhos, minha mãe optou em se manter na cidade, visando à manutenção da prole na escola, o que fez meu pai viver em trânsito entre a cidade (local de morada) e as localidades ribeirinhas, principalmente dos rios Ituí, Itacoatí e Curuçá (afluentes do rio Javari).*

*Nessa condição, durante as férias escolares, a família acompanhava meu pai em sua viagem de trabalho. Durante essas viagens conheci as primeiras comunidades ribeirinhas, estas com poucas casas e famílias, ficando algumas isoladas. As casas de paxiúba e cobertas de palha eram altas (tipo palafita) e arejadas. Ao olhar no entorno das casas, em sua maioria, parecia que eu estava vendo o lugar descrito por minha mãe. O mesmo acontecia quando via crianças, adultos e idosos, realizando o mesmo trabalho coletivamente, cada um contribuindo com uma atividade, da forma que conseguiam fazer. Eram pessoas trabalhadoras, hospitaleiras, alegres, de mesa farta. Lembro-me do barco chegando no porto de uma dessas casas e os moradores locais correndo até o barranco para nos receber.*

*A maioria dos ribeirinhos fornecia madeira, carne silvestre salgada, farinha, pirarucu, tartarugas para meu pai e, sua chegada, geralmente era motivo de alegria, pois as encomendas iam ser entregues, mesmo que a altos preços. As crianças logo começavam a interagir, enquanto os adultos proseavam e negociavam. Depois era hora de compartilhar o vinho do açaí tirado direto da gamela (bacia de madeira) a ser degustado com carne ou peixe assado. Em seguida, era comum ir tirar milho, macaxeira ou banana para levarmos.*

*Muitos pediam que eu escrevesse cartas destinadas aos familiares na cidade. Enquanto eu escrevia, ficava memorizando as histórias de luta, trabalho e de saudade que sentiam de seus entes queridos. Isso se dava, pois muitos não tiveram a oportunidade nem de ganhar um cartilha de ABC para decorar o alfabeto e aprender a soletrar, como ocorreu com meus pais. De tudo que vivia nas breves passagens pelas comunidades ficava somente a saudade, as histórias das aventuras e a espera pelas próximas férias.*

*Dessa forma, o interesse em pesquisar sobre educação do campo, tendo como categoria central o trabalho e seu princípio educativo, é motivado pelas vivências com familiares e pessoas que habitavam comunidades ribeirinhas. Assim, ao cursar Pedagogia pelo PEFD/UFAM, produzi dois trabalhos que envolveram o assunto, ainda sem grande embasamento teórico: “O fechamento dos rios e a proibição da atividade madeireira no Alto Solimões e seus impactos à educação escolar da população”; e a monografia que abordou “A concepção dos alunos de uma turma da EJA sobre as contribuições do fechamento dos rios e da proibição da atividade madeireira no Alto Solimões para o aumento do índice escolar em Benjamin Constant/AM.”*

*Em 2004, tive a oportunidade de coordenar o Programa Nacional de Alfabetização e Letramento- Reescrevendo o Futuro, no município de Benjamin Constant- AM. À frente do programa promovi a formação de turmas em comunidades rurais ribeirinhas (Guanabara II, Mato Grosso, Bom Pastor, Filadélfia) e de terra firme (Assentamento Crajari), buscando propiciar a alfabetização de jovens e adultos nessas localidades. A experiência me colocou em contato direto com trabalhadores/as que tiveram seu direito à educação negado e, mesmo com o programa desenvolvido, muitos não tiveram condições de aprender a escrever nem o próprio nome.*

*Em 2008 apresentei um projeto de pesquisa ao PPGE/UFAM concorrendo na seleção de Mestrado em Educação (intrainstitucional), voltado a docentes dos Institutos da UFAM implantados no interior do Amazonas que tinham como formação apenas graduação ou especialização. O projeto era voltado ao estudo da relação entre trabalho e educação em comunidade ribeirinha, mais precisamente na comunidade de Guanabara II. Tendo sido aprovada no curso, fiz a pesquisa que tratou da questão inicial, mas dentro de uma abordagem da psicologia social. A dissertação foi intitulada “As Representações Sociais de trabalho e educação em comunidade ribeirinha” e tinha o objetivo de analisar as representações sociais de trabalho e educação para os ribeirinhos frente a heterogeneidade e às mudanças atuais, verificando empiricamente as formas como se apresentavam o trabalho e a educação no município de Benjamin Constant, descrevendo a trajetória da comunidade e seus agentes na construção simbólica das formas de trabalho e de educação específicas e conhecendo os conteúdos das RS de trabalho e educação, suas estruturas e articulações.*

O estudo realizado mostrou que o trabalho ribeirinho, para eles, principalmente vinculado à roça e ao sustento da família, configura-se como um elemento fundante para esta população, pois: “o homem não pode viver sem o trabalho”, “[...] se trabalha para melhorar a família, a comunidade, ter autonomia e fortalecer a relação com a natureza” (AAA, 28 anos- SILVA, 2010, p 161). Através do trabalho educam e se educam em comunhão, pois como ressaltam: “[...] aprendi com o trabalho, pois tudo que aprendi foi olhando os outros para poder aprender a fazer”, “[...] a gente não aprende só de escola, mas de agricultura, de pesca[...]” (AAA, 28 anos, *ibid*, p 169), sendo que “[...] o lápis é o terçado, o caderno a roça e nosso professor o trabalho”, (FC, 86 anos, *ibid*, p 142). Ou seja, o trabalho é um princípio educativo, mesmo não desconsiderando a escola como representação de educação, esta concebida principalmente como respeito às pessoas, o que torna-se essencial para o trabalho comunitário.

Nesta assertiva, o trabalho como princípio educativo, um tema que há muito vem sendo discutido no campo das ciências humanas e sociais, traduz a complexidade de uma ação definidora do próprio ser humano, a razão de sua existência na vida em sociedade, o que trata-se de uma educação em sentido amplo e também restrito na formação do ser humano.

*A partir da pesquisa no âmbito do mestrado e frente a condição de docente do magistério superior vinculada ao curso de Pedagogia do INC/UFAM/BCT participei do Programa Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões/Obecas (2013 a 2015) como vice-coordenadora e depois contribuidora. O trabalho no Obecas favoreceu a participação em eventos sobre a educação do campo e educação ribeirinha; ministração de cursos de formação continuada para docentes de escolas da área rural do município (2010-2012) abordando as concepções, políticas e metodologias voltadas à educação do campo; apresentação de trabalhos em eventos científicos; participação em grupos de estudos com equipe do Observatório; mapeamento da educação do campo no Alto Solimões; orientação de pesquisas para produção de monografias sobre a educação do campo; dentre outros. Essas atividades ampliaram as leituras sobre a concepção e a legislação da educação do campo.*

A educação como um direito inalienável ao ser humano, condição *sine qua non* para emancipação e transformação social e direito garantido constitucionalmente deve ser ofertada de forma a atender os anseios, as particularidades/singularidades e o contexto histórico-temporal dos diferentes grupos sociais e dos indivíduos que os constituem. Nesse sentido, tornam-se necessários o respeito e a valorização das diversas culturas, saberes, racionalidades, formas de produção da existência e de educação dos diferentes povos, dentre os quais os do campo amazônico.

Falar da Amazônia ou “*Amazônias*” é discorrer sobre uma realidade de diferenças abissais, pois é um espaço complexo, diverso e plural, valorizado pela grande biodiversidade, extensão territorial e pelos diferentes povos e culturas que se entrelaçam e se relacionam (HAGE, 2014). No entanto, é concomitante um espaço de degradação ambiental, de discriminação e inferiorização dos saberes dos povos que nela vivem tradicionalmente, de subjugação e exploração do trabalhador tipicamente amazônico e do produto do seu trabalho, um espaço de contradições, negação de direitos, desvalorização, exclusão social, contrastes, desigualdades e desumanização.

Os estudos de Hage (2014, 2011), Silva (2010), Ferreira (2018), Vasconcelos (2018), Borges (2015), dentre outros, apontam para o “*silenciamento*” e “*invisibilização*” dos povos de comunidades rurais, como os ribeirinhos, pela imposição da “*weltanschauungen*” impregnada da ideologia capitalista excludente, desvalorizadora dos conhecimentos tradicionais e super

valorizadora do saber científico. Nessa assertiva, o campo ribeirinho amazônico costuma ser negado nas intenções e ações pedagógicas, pois como ressalta Ferreira (2018) o rio, a cultura, os valores, os interesses das populações ribeirinhas aparecem timidamente na escola, o que é constatado também em Silva (2010) e Vasconcelos (2018) quando dão ênfase à desvinculação dos saberes específicos da cultura local, aos conhecimentos transmitidos de forma tradicional e arbitrária nas escolas, à reprodução da visão urbanocêntrica do conhecimento e à desvalorização do trabalho que caracteriza o modo de vida nesse contexto.

Vale ressaltar que os ribeirinhos têm um modo peculiar de vida e vivem numa circularidade (FRAXE, 2004), num *continuum* entre urbano e rural (SILVA, 2010; NODA, 2007), bem como produzem sua existência em contato direto com a natureza, através do que Witkoski (2007) denominou de terras, florestas e águas de trabalho, a tríade da vida camponesa na várzea que obedece ao calendário hidrográfico.

Os trabalhos vinculados às terras, águas e florestas foram apresentados por Silva(2010) como atividades educativas fundantes no cotidiano do ribeirinho, configuradas como complementares e ecologicamente sustentáveis para a região. Frente ao exposto, verifica-se que as diferentes atividades de trabalho desenvolvidas, principalmente a agricultura, a pesca e a coleta de frutos e produtos silvestres constituem-se como princípios educativos, sendo as atividades articuladas e direcionadas pelas leis da própria natureza. Nesse sentido, a produção da existência da comunidade ribeirinha, pelo trabalho como princípio educativo, é uma chave mestra que abre uma infinidade de portas à investigação científica de grande relevância, tanto para o campo das ciências humanas, quanto para as sociais.

*A pesquisa traz no seu bojo a tese que o trabalho como princípio educativo vinculado às terras, florestas e águas é negado na prática escolar, já que a escola não entende o trabalho comunitário/familiar, que é coletivo, como matriz formadora (o que é preceituado nas legislações educacionais) e se considera à parte da vida produtiva do ribeirinho.*

Mediante, o texto da tese apresenta tessituras sobre a pedagogia do trabalho e sobre o desenvolvimento de práticas educativas escolares que interliguem os saberes e fazeres específicos dos diferentes povos do campo amazônico com os saberes universais, propiciando uma formação significativa, inclusiva e emancipatória em prol da valorização de sua práxis específica e do fortalecimento da identidade, do protagonismo social e da qualidade de vida dos sujeitos desse contexto.

Ressalta-se que os estudos e literaturas, no âmbito da educação do campo, vêm se ampliando e desvelando a pedagogia do trabalho, a partir de teóricos do marxismo. Por isso, foi imprescindível fundamentar a pesquisa em Marx (1988,2010), Marx & Engels (1999, 2011),

Engels (2004), Gramsci (1982), Lukács (2013), Mészáros (2002), Alves(2007), Saviani (2007) Mourão(2006), dentre outros e outras obras dos autores citados, que tratam da relação trabalho e educação nas diferentes sociedades, mas principalmente na sociedade capitalista. Todavia, para tratar da questão do trabalho como matriz formadora no âmbito da educação do campo, as análises foram feitas com base em Calazans(1993), Fernandes (2006), Wanderley (2010), Caldart (2004, 2012, 2020), Molina (2004), Arroyo (1999) e no âmbito mais regional em Hage (2011, 2014), Fonseca & Mourão (2008), Souza (2014), Tavares & Borges (2008), Borges (2015), Mourão e Borges (2016), Araújo (2004), Vasconcelos (2018), Ferreira (2018), Silva (2010), dentre outros. Os autores abordados concebem o trabalho como matriz formadora, condição da vida humana e conhecimento incorporador da gama de saberes e práticas das instituições escolares. Também foram apresentadas e analisadas as legislações educacionais que tratam da educação do campo no âmbito nacional e local.

O lócus para o desenvolvimento da pesquisa foi a comunidade ribeirinha São Miguel. Vale ressaltar que muitas reflexões são feitas sobre o significado de comunidade e as mais consistentes partem de uma abordagem sociológica que apresentam algumas características básicas do termo, destacando-se as seguintes categorias: vizinhança, laços afetivos e familiares, confiança, coletividade, convivência, trabalho conjunto, ideal comum, pequena concentração de pessoas, estilo de vida em contato com a natureza, gestão participativa, busca do bem comum, mas também significa espaço de fiscalização, controle e fortalecimento do espírito comunitário, de cultura, tradição, religiosidade, de relação humano-natureza e de economia sustentável, sendo uma organização social que resiste a burocratização imposta pelo capitalismo, principalmente no que tange ao modo peculiar de viver, se relacionar e produzir a existência (WANDERLEY, 2010; BAUMAN, 2003; CRUZ, 2007; MARTINS & FORACCHI, 1999). E, no caso de uma comunidade ribeirinha, a produção da existência se processa na terra, na água e na floresta do trabalho, conforme tese de Witkoski(2007).

A comunidade São Miguel, lócus da pesquisa, constitui-se como uma comunidade ribeirinhas do município de Benjamin Constant/BCT . O município localiza-se no sudoeste amazonense na margem direita do Rio Javari<sup>2</sup>, mais precisamente na mesorregião do Alto Solimões<sup>3</sup> e sua distância da capital do Estado, em linha reta, é de 1.118km, e em via fluvial é

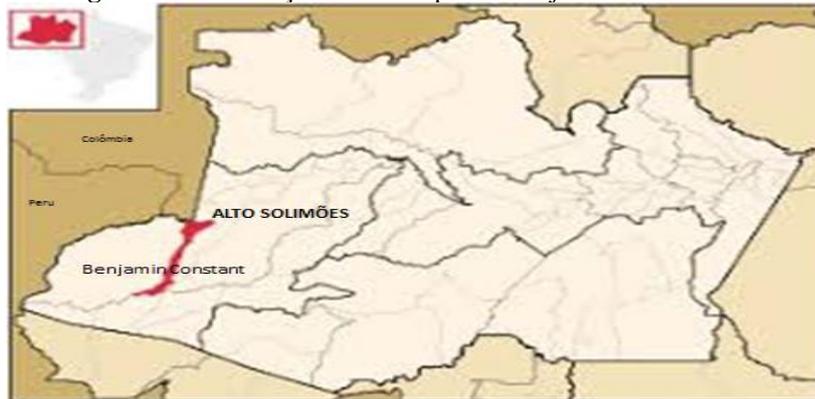
---

<sup>2</sup> É o Rio Javari, o primeiro afluente da margem direita da Bacia Amazônica em território brasileiro[...] Conhecido antigamente como Hiauari (AGUIAR, 2018,p 34-39)

<sup>3</sup> A Mesorregião do Alto Solimões possui uma extensão territorial de 213,28 mil quilômetros quadrados e é constituído por nove municípios, sendo eles: Tabatinga, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Jutai e Fonte Boa. O maior em extensão territorial é Atalaia do Norte, com 76.687km<sup>2</sup> e a menor é Tabatinga com 3.239km<sup>2</sup>. Os dois que foram desmembrados das terras do município.

de 1.628km. Possui uma área de 8.793 km<sup>2</sup> que corresponde a 0,5598% do Estado, sendo 72,58% de suas terras comprometidas com terras indígenas e unidades de conservação. Atualmente possui três assentamentos federais o PAE –Ilha do Aramaçá com 10.781 hectares, o PAE- Lago São Rafael com 71.359,8592 hectares e o PA Crajari com 13.750 hectares. Faz fronteira com Islândia/Peru e Tabatinga ao norte, com Ipixuna e Eirunepé ao sul; com São Paulo de Olivença e Jutai a leste; e com o município de Atalaia do Norte a oeste, sendo interligados pela estrada BR 174.

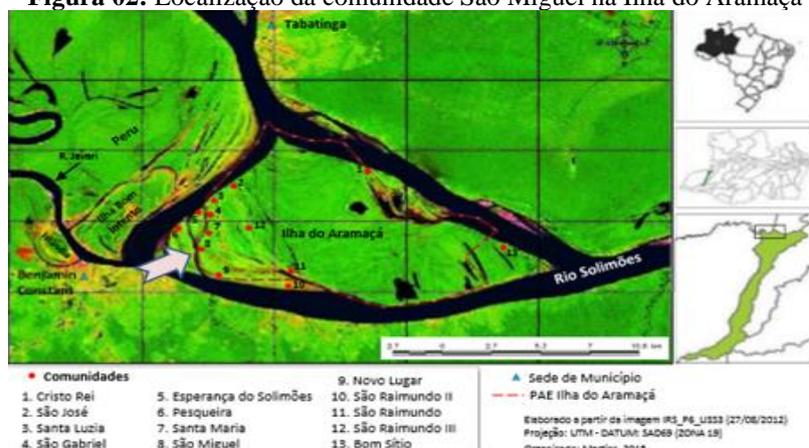
**Figura 01:** Localização do município de Benjamin Constant- AM



**Fonte:** <http://www.pt.wikipedia.org> com escrita dos nomes dos locais pela pesquisadora

A comunidade São Miguel está localizada no assentamento PAE- Ilha do Aramaçá situada no município de Benjamin Constant- AM na margem esquerda do rio Javari/Solimões, próxima à sede municipal com acesso por via fluvial (principalmente por meio de canoas a remo ou impulsionadas por motor “rabeta ou peque-peque” como são os transportes escolares), com um tempo de aproximadamente 20 minutos do porto da cidade até a comunidade, atravessando o rio e adentrando o paraná de São Miguel, sendo a segunda comunidade da ilha nesta rota.

**Figura 02:** Localização da comunidade São Miguel na Ilha do Aramaçá



**Fonte:** Martins (2016)

A localidade fundada em 2004 e construída pelo trabalho coletivo dos comunitários faz parte das comunidades atendidas pelas ações do Programa Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões e do Pólo Educacional Santa Rita, da Secretaria Municipal de Educação. Atualmente a comunidade possui aproximadamente 224 moradores, constituintes das 40 famílias que lá habitam.

O estudo envolveu como sujeitos da pesquisa, crianças, adolescentes e adultos/as-moradores/as da comunidade (das mais diferentes etnias e faixas etárias), bem como os profissionais da educação (docentes da escola da comunidade e a equipe pedagógica da educação rural da Semed). Os sujeitos da pesquisa que residem na comunidade foram tratados como trabalhadores/as ribeirinhos/as, pois, as crianças de 8 a 12 anos incompletos, também já se inserem efetivamente no trabalho produtivo da comunidade. Não se especificou o grupo dos sujeitos por etnias, pois a população local é plural, constituída por indígenas (cocamas e ticunas) e por maioria não indígena de diferentes naturalidades e nacionalidades (brasileira e peruana), sendo identificada como comunidade e escola ribeirinha não indígena do Município.

A seleção dos sujeitos obedeceu critérios. Foram selecionadas apenas crianças residentes na comunidade e matriculadas na escola local que os pais autorizaram a participação na pesquisa e que tinham idade entre 8 a 11 anos. Esta faixa etária justificou-se por: a) considerar criança, a pessoa até 12 anos incompletos (Lei Nº 8.069/1990 que aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA), b) por ter sido constatado por Noda (2013), Witkoski (2007) e Silva (2010) que aos 8 anos, a criança ribeirinha, já está inserida ativamente nas unidades de produção assentada na mão de obra familiar; e c) por considerar que já possui uma compreensão da realidade e do grupo em que se insere, conseguindo expressar oralmente pensamentos, ações e anseios, bem como práticas, valores, comportamentos e saberes que vão favorecendo sua educação e vida em sociedade.

As pessoas adolescentes e adultas, selecionadas para contribuir com o estudo, moram e trabalham na Comunidade São Miguel. As adolescentes já estudaram na escola local e as adultas têm filhos estudando na instituição. Já os profissionais da educação são docentes da Escola São Miguel ou desempenham função pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (Secretária de Educação e membros da equipe que orienta e coordena o trabalho pedagógico dos docentes da escola da comunidade). Ambos os grupos de sujeito concordaram com sua participação voluntária na pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido

Como amostragem a pesquisa contou com 14 pessoas sendo: **a)** no primeiro grupo 03 (três) crianças de diferentes idades entre 8 a 10 anos identificadas como TMA (menino de 8

anos), LIAA (menina de 10 anos); RMLR (menina de 9 anos) ; **b**) no segundo grupo 05 pessoas sendo 01 adolescente identificado como ATM (17 anos); 03 adultos o sr. JSA (46 anos), o sr. MA (25 anos) e a Sra. CPA (37 anos); e 01 idoso, o sr. JVN (60 anos) e **c**) no terceiro grupo 06 profissionais da educação, sendo 02 docentes da escola (ZSS e CMA), a coordenadora pedagógica da escola do pólo educacional (DML), a supervisora da educação Rural (AAM), a secretária pedagógica da Semed (OBB) e a secretária de educação do município (ARS).

Houve exclusão de sujeitos da pesquisa devido as seguintes razões: a) não ter dado a devida importância ao estudo, neste caso 01 professora que também tinha apenas dois meses de trabalho na escola; b) ser aluno/a da escola, mas oriundo/a de outra comunidade e c) residir há menos de cinco anos na comunidade.

Aos sujeitos ressaltou-se a importância do estudo, o compromisso com o sigilo dos informantes, a responsabilidade com os dados coletados e a garantia com a veracidade dos fatos. O estudo foi desenvolvido dentro das condições, espaços e tempo autorizados e acordados, não interferindo em seu cotidiano e na forma de realização das atividades. Para fortalecer o vínculo tinha sido planejado uma maior número de visitas e maior tempo de estadia na comunidade, mas devido à Pandemia do Covid 19, ficaram reduzidas a 01 visita semanal a partir do mês de setembro, juntamente com docentes ou comunitários que vinham à cidade, tomando todos os cuidados necessários para evitar à contaminação. O contato entre pesquisadora e sujeitos também foi sendo mantido via celular, possibilitando parte das entrevistas,.

No trajeto entre a cidade e a comunidade chamava atenção o transitar das canoas impulsionadas pelos pequenos motores rabetas que davam maior velocidade ao transporte, agitando o rio com banheiros que promoviam o dançar das canoas ao ritmo das águas. Era um vai e vem dessas pequenas embarcações onde as pessoas nelas “acomodadas” recebiam o vento frio na face e conversavam com os mais próximos, quase sem entender o outro, devido o barulho que emanava do motor. As canoas que vinham das comunidades traziam banana, melância, macaxeira, farinha, peixe, dentre outros produtos para a cidade, ou seja, a materialização do trabalho realizado, a evidencia concreta de sua práxis com a esperança de vender o que foi produzido por preços justos, pois a desvalorização do seu trabalho é notório no mercado urbano. As canoas que retornavam às comunidades levavam produtos do comércio urbano e o trabalhador cansado pela longa viagem e pela tensão do dia de labuta na comercialização dos produtos de seu trabalho, principalmente com a agricultura e a pesca. Era o continuum entre o urbano e o rural possibilitado pelo caminho das águas.

Nesse transitar a paisagem hipnotizava pela exuberância das árvores, a densidade e movimentar das águas em agitação ou em calmaria, o voar dos pássaros que plainavam sobre o

rio e a copa das árvores, o fazer dos ribeirinhos em suas pequenas balsas trabalhando (lavando roupas ou vasilhas, tratando peixe ou tomando banho), o nadar e o mergulhar das crianças nas águas barrentas do rio, o pescar, o atracar das canoas nos portos das comunidades, o remar habilidoso das crianças, o tarrafejar de um pescador no meio do rio. Tudo era atrativo e significativo e nem o cheiro da gasolina do motor que exalava no ar ou a sensação de medo conseguiam impedir que se percebesse toda a grandiosidade e beleza da paisagem ribeirinha.

Destarte, nesse trajeto, a poluição do rio por lixo jogado pelas pessoas das diferentes embarcações ou levado pela correnteza no período da subida das águas inundando a várzea, também chegava a causar inquietação. O contraste se apresenta não somente no denso rio, mas na queda de barrancos e árvores de grandes extensões de terra, no lixo misturado às terras molhadas das comunidades da várzea, na derrubada das árvores e queimadas utilizadas na preparação de roçado que dão fim a parte da vegetação nativa, nas palafitas abandonadas ou inundadas pelas águas com péssimas condições estruturais, na exposição das populações ribeirinhas ao risco de piratas fluviais que roubam as pequenas embarcações e seus demais bens materiais, causando medo de transitar no rio, espaço que possibilita a produção da existência local.

As diferentes percepções obtidas no caminho das águas até a comunidade São Miguel, frequentemente misturavam-se a sensação de medo e ao sentimento de aventura durante o atravessar o rio numa canoa que parecia se misturar na água e não flutuar sobre ela. Nesse tipo de transporte o equilíbrio é fundamental durante um banzeiro para que ele não vire. Porém para o ribeirinho esse risco é nulo e mostra sua habilidade ao guiá-lo cotidianamente com extrema habilidade, dominando o movimentar das águas.

**Figura 03:** O transporte usado para idas da pesquisadora à comunidade



**Fonte:** A pesquisadora (2020)

Vale dizer que as idas à comunidade no transporte dos docentes eram mais confortáveis e seguras, devido ser coberto, maior e com salva-vidas. O pequeno transporte dos

comunitários não apresentava a mesma segurança e comodidade. Neste não há cobertura e nem colete. Para utilizá-lo é necessário prática e atenção e, aos passageiros, coragem, o que precisei ter em algumas das minhas visitas à comunidade. Mas dizer não à tanta cortesia e boa vontade dos/as moradores/as da comunidade São Miguel era impossível já que promoviam as idas e vindas à comunidade e escola para realização da pesquisa.

Mediante o exposto, a pesquisa configurou-se como um trabalho de campo, o que implicou numa abordagem multimetodológica fundamental frente ao processo de explicação do mundo, da experiência vivida, dos significados das ações e pensamentos dos sujeitos no curso de comunicações interpessoais e da complexidade dos ambientes, favorecendo o descortinar do lócus da investigação (STAKE, 2011)

Buscando fazer um caminho metodológico que entrelaçasse todas as etapas do projeto e favorecesse o alcance dos objetivos da pesquisa foram utilizadas como técnicas de coleta: levantamento de publicações bibliográficas, legais e acadêmicas; observação participante; entrevista semiestruturada e análise documental.

Primeiramente foi realizado um rigoroso estudo teórico-legal, a partir do levantamento de bibliografias, legislações educacionais e produções acadêmicas (principalmente teses, dissertações) em especial, as oriundas de estudos realizados na UFAM. Verificou-se que as pesquisas no âmbito das universidades sobre a educação do campo se intensificaram nos últimos anos e vêm tratando, independente do objeto mais específico que estudam, a questão da matriz formadora do trabalho e sua importância na educação de crianças, jovens e adultos, na prática docente e no currículo escolar de cada etapa e modalidade de ensino.

Na UFAM, por exemplo, nos últimos 10 anos foram produzidas teses e dissertações (em sua maioria) diversas e nos mais diferentes Programas de Pós-graduação<sup>4</sup>. Porém o Programa que mais tem produções intelectuais sobre a educação do campo é o Programa de Pós Graduação em Educação- PPGE/FACED/UFAM. De 2010<sup>5</sup> a 2019 foram defendidas quatro (04) teses (em azul no quadro) e dez (10) dissertações sobre a educação do campo na Amazônia, conforme quadro abaixo.

Quadro 01: Teses e Dissertações do PPGE/UFAM sobre a educação do campo no contexto amazônico no período de 2010- 2019.

Nome	Título do Trabalho	Tipo do Trabalho e Ano de Defesa
------	--------------------	----------------------------------

<sup>4</sup> Os Programas de Pós- Graduação são: Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia; Desenvolvimento Regional; Sociedade e Cultura na Amazônia; Serviço Social; Ciência e tecnologia para recursos amazônicos; Ciências Ambientais ; Ciências e Humanidade, dentre outros.

<sup>5</sup> Ano em que defendi a dissertação sobre As representações sociais de trabalho e educação em comunidade ribeirinha.

Jarliane da Silva Ferreira	E o rio entra na escola. Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamim Constant/AM e a formação de seus professores	Dissertação PPGE/UFAM, 2010
Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos	Identidade Cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas	Dissertação PPGE/UFAM, 2010
Oderlene Bráulio da Silva	As representações sociais de trabalho e educação em comunidades ribeirinhas	Dissertação PPGE/UFAM, 2010
Vanusa Miranda Dinelly	Currículo e construção de identidade nas escolas rurais do município Boa Vista do Ramo	Dissertação PPGE/UFAM, 2011
Waldemar Moura Vilhena Júnior	A política de educação do campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre o convênio UEA/INCRA/PRONERA2004/2008	Dissertação PPGE/UFAM, 2013
José Valderi Farias de Souza	Educação do campo e da floresta: um olhar sobre a formação docente no Programa Asas da Florestânia no Alto Juruá/AC	Dissertação PPGE/UFAM, 2013
Heloísa da Silva Borges	Formação contínua de professores (as) da educação do campo no Amazonas	Tese PPGE/UFAM, 2015
Ana Cristina Tavares Pimenta	Educação do Campo: Recorte das políticas públicas no município de Maués-AM	Dissertação PPGE/UFAM, 2015
Maria Marly De Oliveira Coelho	Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus	Tese PPGE/UFAM, 2017
Simone Souza Silva	Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contextos e contradições	Tese PPGE/UFAM, 2017
Sebastião Janderson Torres da Silva	Cultura e educação da criança ribeirinha: estudo na comunidade Santo Antônio do Traçajá – Parintins/AM	Dissertação PPGE/UFAM, 2018
Maria Trindade dos Santos Tavares	Da educação rural à educação do campo no Amazonas: rupturas e permanências-	Tese PPGE/UFAM 2018
Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira	Os significados construídos pelas crianças da educação infantil ribeirinha de Manaus .	Dissertação PPGE/UFAM, 2018
Iraci Carvalho Uchôa	Trabalho e Educação do Campo no Contexto Amazônico: Um estudo em uma comunidade camponesa do Médio Rio Solimões	Dissertação PPGE/UFAM 2018
Luís Sergio Castro de Almeida.	Educação Inclusiva no campo: realidades e desafios no contexto escolar em Presidente Figueiredo no Amazonas	Dissertação PPGE/UFAM, 2018
Rilma Ventura Muller	Políticas públicas em educação do campo no contexto amazônico: estudo na RDS do Tupé na comunidade de São João/Manaus/AM	Dissertação PPGE/UFAM, 2019

Fonte: PPGE/UFAM (2020)

Os trabalhos realizados no âmbito do programa subsidiaram a análise da pesquisa aqui apresentada, pois promoveram reflexões e forneceram informações sobre questões como: identidade cultural, educação formal e informal, escola ribeirinha, cotidiano e currículo escolar, prática pedagógica, políticas de formação, concepções de educação no meio rural, símbolos e significados de trabalho e educação, trabalho como princípio educativo, relação escola comunidade, políticas de educação do campo, educação em assentamento rural ou localidade ribeirinha, dentre outras. As leituras oriundas do levantamento bibliográfico serviram para ampliar o leque de conhecimentos, subsidiando as ações de descrição, interpretação, categorização e teorização do objeto estudado, configurando-se como arcabouço teórico necessário à compreensão da realidade investigada.

Diretamente no campo de estudo foi realizada a observação participante. Esse procedimento possibilitou um contato pessoal com os sujeitos e elementos estudados, colocando a pesquisadora em contato direto com a realidade vivenciada, bem como propiciou a obtenção de insumos para o desenvolvimento do trabalho, apreendendo sobre o modo de vida ribeirinho; o

detalhamento das atividades de trabalho desenvolvidas na comunidade e das formas e meios de produção, expressão e comportamentos; as interações entre as pessoas da comunidade no ambiente de trabalho, escolar e nos demais espaços de convivência social e familiar; as manifestações culturais; a relação escola-comunidade; e as práticas educativas manifestas no trabalho e na escola, as semelhanças e diferenças entre elas, bem como os fatores que dificultam e favorecem a relação entre as práticas educativas estudadas.

A observação participante favoreceu a vivência, a interação e a ação diretamente no lócus e no grupo que constituem, compreendendo suas práticas e discursos de dentro do sistema de referência deles (MARCONI & LAKATOS, 2009; THIOLENTT, 1987) e, por isso, ocorreu nos mais distintos espaços de vivência individual, familiar e comunitária, como: residências (momentos particulares e familiares), centro comunitário, escola, igreja, e demais ambientes coletivos como os de realização do trabalho produtivo (roça, rios ou lagos e floresta), de atividades realizadas à margem do rio, de atividades extraclases, dentre outros, buscando sempre considerar o todo e suas partes.

A partir e, às vezes, concomitante às observações, foram realizadas entrevistas semiestruturada. A entrevista objetivou coletar as falas e informações para elucidação da tese, principalmente ao que concerne a forma como se educam pelo trabalho produtivo familiar e pelo trabalho educativo escolar; como articulam os diferentes saberes e fazeres obtidos a partir das práticas do trabalho produtivo e do trabalho escolar; as concepções que possuem sobre a vinculação do princípio educativo do trabalho na comunidade com a prática educativa da escola; os elementos que evidenciam o princípio educativo do trabalho ribeirinho na comunidade, na escola e nas políticas públicas educacionais para a educação do campo e as convergências e contradições existentes.

Vale destacar que a entrevista semiestruturada “além de valorizar a presença do investigador oferece as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Nela se encontrou o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual e se conheceu as narrativas que proporcionaram a abordagem da temática pelos próprios sujeitos.

Outro procedimento utilizado foi a análise documental, empregado para verificar como o trabalho ribeirinho e o seu princípio educativo são abordados nas atividades pedagógicas da escola, bem como se as políticas educacionais, implementadas para o contexto da educação do campo, eram contempladas na organização, planejamento e prática escolar. Este procedimento foi oriundo do levantamento de documentos, elaborados pela comunidade (atas da comunidade), escola (planos de ensino, projeto escolar para resgate das memórias da comunidade) e Secretaria

Municipal de Educação (Propostas Curriculares, Resoluções, Regimento Geral das Escolas do Sistema Municipal, Plano Municipal de Educação, Projeto Rádio Escola e apostilas do programa elaboradas para os alunos das escolas municipais, dentre outros).

As técnicas tiveram o intuito de servir como suporte para a definição, comparação, diferenciação e interpretação dos dados coletados. Nesse sentido, leituras e análises criteriosas das informações coletadas e dos discursos dos sujeitos (devidamente autorizadas e registradas no caderno de campo ou em gravação de imagens e áudios), foram fundamentais na compreensão e desvelamento do lócus e do objeto de estudo.

A dialética marxiana foi o método de análise utilizado. O método dialético implica numa maneira de pensar rigorosa sobre a realidade humana e sobre os desafios que se apresentam como questões históricas e ou fenômenos novos, implicadores da condição de vida e da emancipação social. É um caminho, um método de pesquisa para uma reflexão crítica do objeto de estudo desta tese, desvelando o que há por trás da aparência das coisas para realmente compreender sua essência.

Na dialética marxista ou melhor no materialismo histórico dialético, de acordo com Martins & Lavoura(2018), Ciavata (2014), Neto (2011), Martins (2006) e Duarte(2000) a construção do conhecimento deve partir da realidade objetiva, do mundo real, do concreto, ou seja, parte do senso comum, do conhecimento metafísico, mas vai além desse conhecimento empírico que é fragmentado, ilusório e não favorece a compreensão da totalidade, da dinâmica e da construção social, sendo apenas uma “representação, caótica” e ingênua da realidade, ou como enfatizou Martins (2006) uma dimensão parcial, superficial e periférica do fenômeno. Nesse sentido,

Para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. Fundamentado neste princípio marxiano, Kosik (1976) afirma que a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua *pseudoconcreticidade* (concreticidade aparente), não se revelando de modo imediato mas sim, pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais. (MARTINS, 2006, p 10-11)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Educação, cultura e conhecimento:** desafios e compromissos. Caxambu: ANPED, 2006. v.1. Disponível em: <<http://29.reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Nessa vertente, Duarte (2000)<sup>7</sup> enfatiza dois princípios do materialismo da dialética que também demonstram a oposição de Marx a dialética idealista de Hegel<sup>8</sup> e que são defendidos por Marx em “O método da economia política”. O primeiro é que o concreto é real, objetivo, complexo, dinâmico e contraditório e existe independente de sua abstração<sup>9</sup>; e o segundo é que a abstração, é oriunda de indivíduos que situam-se dentro de um contexto sócio-espaco-temporal específico. Essa assertiva expressa que as concepções do real são construídas a partir da realidade objetiva, empírica, da prática social concreta e das condições existentes para produção da existência do indivíduo ou grupo social em que se insere. Ou seja, o movimento intelectual é a partir da aparência, do concreto, e é a partir deste movimento que se vai extraindo as categorias constitutivas do objeto para alcançar a sua estrutura íntima e dinâmica, ou seja, sua essência. Sobre essa questão Martins & Lavoura (2018, p 226) ressaltam que:

A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento – portanto, necessariamente onde se inicia o conhecimento. Entretanto, deve-se, partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial.

A visão dialética do conhecimento em Marx reconhece a existência da intrínseca relação sujeito e objeto<sup>10</sup>, o todo e as partes, o concreto e o abstrato, a teoria e a prática, o ideal e o real, o humano e a sociedade, o humano e a natureza, estes como determinantes e determinados, como afirmações e negações, elementos contrários e contraditórios, mutáveis, dinâmicos, interdependentes, históricos que vêm produzindo e sendo produzidos, transformando e sendo transformados ao longo da existência humana, como assim se buscou apresentar nos diferentes capítulos da tese. Estes são resultados de um devir, de uma relação dialógica das diferentes classes sociais que se opõem histórica, social, econômica e ideologicamente.

---

<sup>7</sup> DUARTE, N. A Anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotsky e Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00: 79-115.

<sup>8</sup> Neto (2011) aborda a diferença entre a dialética idealista de Hegel e a dialética materialista de Marx a partir da fala do próprio Marx em sua seminal obra *O capital- Crítica da economia política* (1968, p.16) quando diz: “[...] Para Hegel, o processo do pensamento [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.” (apud NETO, 2009, p 5). Além da concepção materialista de Marx que se opõe a visão idealista de Hegel, outros aspectos que diferem a dialética de Marx da dialética Hegeliana é a dimensão revolucionária da filosofia marxiana (contra o caráter conservador e legitimador do *status quo* de Hegel) e a abordagem da economia como elemento fundante na compreensão do processo de desenvolvimento histórico das diferentes sociedades.

<sup>9</sup> “[...] A dialética marxiana se apoia no princípio de que a abstração é uma mediação indispensável pela qual a ciência chega à essência da realidade concreta [...] (DUARTE, 2000, p.88)

<sup>10</sup> “[...] a relação sujeito- objeto no processo de conhecimento teórico não é uma relação de externalidade[...] é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso a pesquisa e a teoria que dela resulta- da sociedade-exclui qualquer pretensão de neutralidade geralmente identificada com “objetividade” [...], mas não exclui a objetividade do conhecimento (NETO, 2011, p 21)

Compartilhando dos fundamentos ontológicos e epistemológicos do materialismo histórico dialético como método de análise, compreensão e transformação da realidade é que buscou-se por meio do estudo “*O Princípio educativo do trabalho ribeirinho na comunidade e na escola: convergências e contradições*” evidenciar e analisar a práxis humana, o trabalho e seu princípio educativo, por meio dos saberes, dos fazeres, dos valores expressos no cotidiano da vida em comunidade ribeirinha, no processo educativo-formativo do e no trabalho e da e na escola, bem como nas relações e contradições existentes, compreendendo que a práxis do/a trabalhador/a do contexto ribeirinho amazônico, ser sociohistórico e dialógico, precisa ganhar repercussão, notoriedade e legitimidade no âmbito da ciência e nas políticas educacionais. Desta forma, esta tese ancorou-se no método materialista histórico e dialético por entender que este ajuda a compreender o movimento da realidade em que o objeto de estudo está imerso, o historicismo concreto. Para Marx e Engels, a produção material da vida, o trabalho, engendra todas as formas de relações humanas e por isso, “[...]a categoria ontológica do trabalho torna-se imprescindível em qualquer estudo que se anuncie na perspectiva da totalidade histórica. (MARTINS, 2006, p 12-13)

Utilizar a visão dialética na análise de uma comunidade ribeirinha a partir do trabalho e de seu princípio educativo implica reconhecer o/a trabalhador/a desse contexto como indivíduo e ser de classe que é ao mesmo tempo determinante e determinado, sendo síntese abrangente de todos os fatores atuantes na sociedade pois é ser histórico, político, econômico e social, aspectos indissociáveis da vida humana e da realidade em movimento.

Não se pode ter uma concepção dialética da realidade (sendo a história do indivíduo ligada à histórica universal) sem uma estrutura de totalização, do todo, pois o conhecimento é totalizante mesmo que nunca alcance uma etapa definitiva e acabada, considerando o devir do ato de conhecer que deve estar comprometido com a transformação humana e a emancipação social (NETO, 2009; 2011)<sup>11</sup>

Para isso é primordial a reflexão dialógica sobre as condições de vida no meio em que se insere considerando consoante, à contradição existente entre e nas classes sociais da sociedade burguesa/capitalista (burguesia e classe trabalhadora), tendo-as como coisas vivas, móveis e em constante luta, coisas que se relacionam, se interligam e se determinam mutuamente. Desta forma, se pode realizar uma análise dialética da realidade, que é mutável, dinâmica e não petrificada.

---

<sup>11</sup> NETTO, J. P. **Introdução ao estudo de Marx**. São Paulo: Expressão Popular., 2011  
 \_\_\_\_\_Introdução ao método da teoria social. *Serviço Social* (2009): 667-700.

A concepção de Marx, em sua perspectiva ontológica e epistemológica, considera que o empírico, o concreto, o objeto estudado existe independente do processo de abstração feita pelo investigador (DUARTE, 2000), no entanto, se diferencia pelas suas particularidades, pelas partes que o constituem e que são distintas entre si, dependendo do todo que ele faça parte e de suas conexões. Ou melhor, o elemento chave é a realidade e suas interações.

Na dialética se considera que tudo se relaciona, ou seja, que há intrínseca relação entre o todo e as partes. Por isso foi realizada uma abordagem minuciosa dos aspectos relacionados ao trabalho e a educação no âmbito do campesinato, apresentando os condicionantes econômicos, políticos, ideológicos, sociais e culturais que implicam ou tentam moldar o modo de vida, de trabalho e educação nas localidades rurais, como a comunidade ribeirinha São Miguel. É o que vem sendo apresentado no decorrer dos capítulos e sendo evidenciado no campo de pesquisa, pois defende-se que os fenômenos se entrelaçam mutuamente, constituindo um todo orgânico, estruturado, interdependente e articulado, determinante e determinado, os quais estão interligados a outros fenômenos em suas múltiplas determinações e relações a fim de revelar suas conexões.

Nesta assertiva, compreender como se apresenta o princípio educativo do trabalho ribeirinho na comunidade e na escola, demanda a necessidade de análise dos diferentes elementos e fenômenos que implicam na práxis humana nesse contexto, ou seja uma abordagem da totalidade que para Ciavatta (2014, p 195) constitui-se, como “um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” . Em consonância Martins & Lavoura (2018, p 227) também apresentam o conceito de totalidade.

A categoria de totalidade é entendida na perspectiva do materialismo histórico-dialético como uma unidade de máxima complexidade constituída por diferentes elementos também complexos (com menores graus de complexidade), os quais, em suas relações, constituem e sintetizam aquela totalidade. Conforme afirmou Lukács (2013), a totalidade é um complexo constituído de complexos, uma vez que cada parte ou elemento constitutivo da totalidade é por ela determinado, bem como, também a determina. Conhecer a totalidade de um objeto ou fenômeno não significa conhecer tudo, mas, sim, apreender a lógica determinante dessa totalidade.

O processo dialético do conhecimento consiste, por conseguinte, em apreender a unidade universal que se apresenta nas relações, na estrutura e na dinâmica do real que está disposto espacial e temporariamente e que integram uma totalidade constituída por elementos contrários que estão em constante interação, contínuo movimento e transformação.

Os elementos que se relacionam, transformam-se e mudam de uma condição (quantitativa) a outra(qualitativa), expressando também o seu lado contraditório, seu oposto, seu contrário, o negativo e o positivo, o bom e o mau, o que faz surgir o novo pela síntese obtida com o conflito e a luta dos contrários. É tese e antítese, lados opostos de cada coisa que, para coexistirem, precisam do contrário para surgimento de um novo elemento para sua transformação.

Por conseguinte, a sociedade capitalista, o modo de produção da existência material, imaterial e social, a cidade e a comunidade ribeirinha, ou a educação escolar e a informal, são elementos em si mesmos contraditórios. Essas contradições geram o movimento, a dinâmica do real, a transformação, as novas relações e interações, a construção e modificação da identidade, a produção contínua da história. No entanto, “a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade e cabe à pesquisa descobri-las, pois não se pode determiná-las aprioristicamente” (NETO, 2009, p.17)

Para conhecer a totalidade e desvelar as contradições existentes no todo e nas partes que o constituem e que são constituídas nas interações com as demais partes desse todo engendrado necessita-se fazer a identificação dos elementos mediadores que favorecem a articulação, as relações existentes entre os diferentes e complexos elementos constituídos e constituintes na totalidade e da totalidade, considerando o singular, o particular e o universal<sup>12</sup>.

Ocorre, porém, que nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, identificam-se, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade, o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém, não completo, não universal. Ainda, segundo Lukács (1968), o particular representa para Marx a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), impossíveis de serem compreendidos de modo isolado e por si mesmos ( MARTINS & LAVOURA, 2018, p 231)

Frente ao exposto, as categorias: totalidade, contradição e mediação, constituem-se então como categorias fundantes para que a dialética marxista se afirme como uma concepção científica do processo sistemático de construção do conhecimento que combata o reducionismo e a visão caótica da realidade através do questionamento, da contestação, da criticidade, da dialogicidade, da rigorosidade e da fidedignidade ao objeto estudado. Essas categorias estão

---

<sup>12</sup> Segundo Lukács (1968), nos nexos existentes entre singular-particular-universal reside o fundamento que sustenta uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade. Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que ele é em sua imediaticidade, sendo indiscutivelmente o ponto de partida da construção do conhecimento; em sua expressão universal revela sua complexidade, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social. (MARTINS & LAVOURA, 2018, p 231)

imbricadas no processo de desvelamento do real e justificam a escolha do método histórico dialético para a análise das múltiplas determinações do objeto de estudo.

A classe trabalhadora e mais especificamente, nesta tese, o/a trabalhador/a do campo do contexto ribeirinho amazônico de modo produção familiar e comunitária é a classe social defendida e o materialismo histórico dialético, nesse sentido, configura-se como um posicionamento teórico e também político, escolha essa que como ressalta Ciavatta (2014)<sup>13</sup> deve resguardar todo o rigor científico de explicitação e aplicação do método e garantir a veracidade e qualidade do trabalho científico.

Consoante, o pensar humano, ou mais especificamente de um pesquisador, de um cientista social deve ser um pensamento dialético que tenha a indagação e a crítica como elemento constante de sua concepção sobre a vida, a natureza, o ser humano, a sociedade e sua forma de produção da existência, ou seja, sobre a práxis humana, considerando os aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais do fenômeno ou elemento a ser compreendido.

Enfatiza-se, neste certame, que o objeto real de estudo de Marx, a sociedade capitalista, considerada por ele como a organização histórica mais desenvolvida, diferenciada e desigual (DUARTE, 2000; NETO, 2009 e 2011) para ser desvelada precisa-se sobre ela obter conhecimento das organizações econômicas, políticas, das instituições sociais e de sua cultura, ou seja, de sua totalidade e de suas contradições, descobrindo sua estrutura e a sua dinâmica para nela intervir, e o elemento central para se desvelar essa realidade é o trabalho, o modo de produção da existência constituinte da natureza humana e da consciência social, sendo ele também configurado como princípio educativo fundante em todas as sociedades, como as constituídas por populações ribeirinhas amazônicas que vivem em um país de modo de produção capitalista, mesmo que muitas ainda resistindo a determinados valores e interesses impostos pela classe dominante deste tipo de sociedade.

Em virtude, as categorias centrais de análise deste estudo foram: Trabalho e educação; campesinato; capitalismo; comunidade e escola ribeirinha. Esses elementos foram imprescindíveis à compreensão do objeto investigado, considerando todo aporte teórico-legal e os aspectos espaço-temporal, econômico e sociocultural que possibilitaram a caracterização e interligação dos fatores, sujeitos e fenômenos da realidade concreta para serem analisados à luz da teoria materialista histórica dialética de produção do conhecimento científico.

As categorias centrais da pesquisa foram assim elencadas por considerar o trabalho um princípio educativo fundante na formação do/a ribeirinho/a, sujeito do campo amazônico. Este

---

<sup>13</sup> CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

ser sociohistórico produz a sua existência em intrínseca relação com a natureza, nos diferentes espaços de sua vivência (terra, água e floresta) e, mesmo frente ao modo capitalista de produção que prima pela subordinação da classe trabalhadora, da alta lucratividade e produção, da inferiorização do modo de vida e saberes não urbanocêntricos, da competitividade e da devastação ambiental para o agronegócio e o grande latifúndio, vem desenvolvendo o modo de produção familiar/comunitária por meio de atividades articuladas dialeticamente numa condição de completude e dependência do calendário hidrográfico da região, dos ciclos produtivos e reprodutivos dos principais produtos de cada atividade (agricultura, pesca e extrativismo vegetal) e de controle e certa autonomia sobre o processo de trabalho desenvolvido de forma ecologicamente sustentável, estes constituídos como saberes, fazeres e valores que são repassados no âmbito do trabalho familiar desde a mais tenra idade, sendo por isso o trabalho a principal forma de formação/educação no âmbito da vida no contexto das comunidades ribeirinhas.

Como a instância de verificação da verdade do conhecimento teórico é a práxis social e esta é histórica e provisória (NETO, 2011), as categorias citadas são determinantes e determinadas na produção da existência humana local, estando intrinsecamente imbricadas, pois são contraditórias, mediadas e fazem parte de um todo orgânico (articulam-se com a totalidade). A contradição, como foi evidenciada, é o elemento primordial da dialética e ela está presente em toda práxis humana, como o trabalho e as práticas educativas desenvolvidas no ato de sua objetivação.

Assim a educação que está imbricada ao trabalho do camponês ribeirinho da sociedade capitalista é contraditória em seus vários elementos, pois “[..] mantém a prática da exploração ou o saber crítico dessa prática, expressa o domínio de classe ou a luta de classe, dependendo da função política que a escola assumir” (CURY, 1995, p 35)<sup>14</sup>. Mediante isso foi fundamental realizar a análise da práxis educativa da escola, entendendo as contradições existentes com o trabalho ribeirinho e seu princípio educativo, considerando também as políticas educacionais para as escolas desse contexto (as políticas da educação na perspectiva da educação rural e as atuais na perspectiva da educação do campo).

Já no que diz respeito a categoria da totalidade no processo educativo/formativo pelo trabalho ribeirinho na comunidade e na escola considerou-se as relações, concepções e espaços sociais existentes no processo formativo fomentadores da produção do consenso ou do conflito, pois, “a educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classe, como também as

---

<sup>14</sup> CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação” (idem, p.53). No que tange ao caráter mediador da educação considerando a dialética articulação dos fatos, ações, fenômenos e sujeitos, foi verificado se a educação pelo trabalho na comunidade e na escola vem mascarando ou desmascarando a relação existente entre as classes sociais, contribuindo com a politização ou com despolitização do trabalhador, com a valorização ou desvalorização dos saberes e fazeres específicos locais, com a alienação ou emancipação social, ou melhor, com a negação ou com a valorização e potencialização do trabalho ribeirinho e seu princípio educativo, aspectos que apontam para a particularidade do objeto.

Portanto, a tese vem desvelar a realidade educativa/formativa na comunidade ribeirinha São Miguel, tendo como objeto de estudo o trabalho ribeirinho e seu princípio educativo em seus distintos espaços de produção da existência (terra, água e floresta) e na escola e, a partir do método e das categorias de análise, vem mostrar que somente é possível superar as desigualdades sociais, a alienação e exploração do trabalhador; construir uma consciência de classe e uma ação revolucionária, se a educação ocorrer pela práxis humana de forma crítica, dialógica, ativa, criativa e inclusiva, promovendo o conflito e o reconhecimento das contradições, dos condicionantes ideológicos, políticos, econômicos, históricos e sociais que vêm determinando e sendo determinado na dinâmica da vida e na forma de produção da existência humana.

Neste sentido, enfatiza-se que o saber dialético materialista de Marx tem como finalidade maior à reflexão dialógica das condições de vida, trabalho e educação dos/as trabalhadores/as ribeirinhos/as na sociedade capitalista visando à aquisição de uma consciência de classe necessária à promoção da luta e da ação revolucionária para transformação e superação das condições de exploração, alienação e exclusão social de uma sociedade que prima pelas desigualdades sociais, pela legitimação dos interesses da classe hegemônica em detrimento da classe trabalhadora, da disseminação e valorização dos saberes da sociedade de modo de vida urbanocêntrico em detrimento e subjugação dos saberes das populações de localidades/comunidades rurais, como as do campo ribeirinho amazônico.

O trabalho ribeirinho e seu princípio educativo elemento central desta tese constitui-se como categoria central da dialética compreendido dentro de um processo histórico de produção da existência que vai desde a sociedade comunal primitiva até a sociedade capitalista da modernidade, esta uma sociedade contraditória, que se sustenta e se remodela a partir das desigualdades sociais e da luta entre classes exploradoras e classes exploradas. Por isso, segundo Martins (2006, p16)

[...]para a epistemologia materialista- histórico- dialética não basta constatar *como* as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos. Trata- se de não se perder de vista o fato histórico fundamental de

que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada. Atualmente, sob a égide da ideologia neoliberal “pós-moderna”, mais que nunca é necessária a crítica ao que se produz e se ensina em nome do que seja a construção do conhecimento científico, e também para esta crítica, afirmamos a propriedade da epistemologia marxiana.

Mediante o exposto, não é possível superar as desigualdades sociais, a alienação e exploração do trabalhador, nem se desenvolver uma consciência de classe e uma ação revolucionária se a forma de produção da existência, a prática sócioeducativa não ocorrerem de forma crítica, dialógica, ativa, criativa e inclusiva, bem como não promoverem o conflito e o reconhecimento das contradições, dos condicionantes ideológicos, políticos, econômicos, históricos e sociais que vem determinando e sendo determinados na dinâmica da vida e na forma de produção da existência humana, como a dinâmica existente no contexto ribeirinho amazônico.

Desta forma, uma análise dialética do trabalho ribeirinho como condição humana e princípio educativo fundante no contexto investigado permitiu a releitura circunstanciada, rigorosa, crítica e fundamentada do trabalho e do seu princípio educativo na realidade dos sujeitos históricos concretos da comunidade São Miguel, bem como desvelou se a escola do campo local o vem abordando no seu fazer educativo, construindo conhecimentos que favoreçam o desvelamento da realidade e das condições de vida, trabalho e educação dos moradores/as ribeirinhos e a utilização de uma práxis educativa realmente significativa, transformadora e revolucionária.

Além do método de pesquisa a organização e análise dos dados foram realizados a partir da metodologia da Análise Textual Discursiva –ATD. Segundo Moraes e Galiazzi (2011) a ATD mesmo sendo fundamentada na hermenêutica também tende a dialética quando vai além da interpretação, da expressão e da compreensão da realidade e se propõe ao movimento contínuo de reconstrução dos significados dos conteúdos, dos discursos e da realidade estudada. Ou seja, de acordo com os autores, mesmo que a metodologia da ATD tenha um caráter essencialmente hermenêutico com conexão com a fenomenologia e a etnografia, ao mesmo tempo, pode apresentar perspectivas dialéticas, ao assumir um posicionamento crítico com vistas a compreensão do todo e das interações entre as partes que o constituem, propiciando assim a construção de novas compreensões dos fenômenos e discursos e à transformação da realidade objetiva.

Mediante o exposto, a ATD configura-se como uma metodologia de análise rigorosa e criteriosa constituída por quatro momentos dialeticamente articulados durante todo o processo de análise: a unitarização (desmontagem dos textos ou discursos e identificação das unidades de

análise), a categorização (estabelecimento dos elementos centrais das unidades e das relações entre eles), a captação do novo emergente (comunicação das compreensões emergentes) e a produção do metatexto (teorização). O intuito de utilização da ATD na tese foi de favorecer a compreensão das informações obtidas, que serão de natureza qualitativa, e de produzir novas compreensões e discursos frente ao movimento constante e dinâmico da realidade do contexto ribeirinho em que os sujeitos estão inseridos.

Para melhor compreensão do objeto de estudo da pesquisa o texto da tese está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado “*Trabalho, educação e campesinato no processo de subsunção ao capitalismo: a lavoura global e a nacional*”, aborda os aspectos ontológicos e históricos do trabalho, a relação trabalho e educação, enfatizando o modo de produção capitalista e o campesinato a nível global e principalmente o brasileiro, marcado pela luta pela terra do trabalho, da educação e da escolarização, o que perpassa pela concepção de educação rural imposta pela classe hegemônica política e economicamente, quanto pela concepção de educação do campo, oriunda das vozes ecoadas pelos sujeitos dos diferentes campos brasileiros.

O segundo capítulo da tese aborda o “*Trabalho e educação no campo ribeirinho amazônico: navegando pela região até a comunidade São Miguel*” e traz reflexões sobre a ocupação da Amazônia e a construção do campo ribeirinho que constitui-se como um campesinato diferente das demais regiões do Brasil, bem como resgata memórias da educação nas escolas, revela cenários e fotografias atuais da formação/educação escolar em comunidades rurais, enfatizando a comunidade São Miguel (campo de pesquisa da tese) e apresenta os anseios das populações ribeirinhas e de estudiosos da educação do campo pela valorização e utilização dos saberes e fazeres específicos, como o trabalho ribeirinho e seu princípio educativo no contexto da educação escolar,

O terceiro e último capítulo “*O princípio formativo/educativo do trabalho na comunidade e na escola São Miguel*” apresenta a tríade da produção da existência local, como educam se educam pelo trabalho, e como a educação obtida se evidencia no cotidiano da comunidade e, por último, analisa a prática educativa da escola local, relacionando-a com a pedagogia do trabalho ribeirinho e com as políticas educacionais, apontando aspectos em que estas convergem e se contradizem. Esse capítulo mostra, empírica e dialeticamente, o que vem sendo refletido nos capítulos anteriores, que é a inferiorização e invisibilização do/a trabalhador/a e do trabalho do campo, como o do campo ribeirinho amazônico, pela sociedade e pela escola.

## 1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E CAMPESINATO NO PROCESSO DE SUBSUNÇÃO AO CAPITALISMO: A LAVOURA GLOBAL E A NACIONAL

*A produção da existência humana depende primeiramente da natureza, no entanto, isso ocorre de forma determinada, pois a manifestação da vida dos indivíduos reflete o que são e isto está intrinsicamente imbricado com sua produção, com aquilo que produzem e com a forma como produzem. Ou seja, o que os indivíduos são depende das condições materiais da sua produção.*

(MARX & ENGEL, 1999)

É compartilhando da concepção de Marx & Engels (1999), na epígrafe apresentada, que este primeiro capítulo vem propiciar reflexões sobre o trabalho humano e sua relação com a educação nas diferentes sociedades históricas, com ênfase no modo de produção da vida do/a camponês/a na sociedade capitalista. Para isso serão abordadas as três dimensões do trabalho, segundo Alves (2007)<sup>15</sup>: a) *a ontológica* relacionada ao intercâmbio orgânico do humano com a natureza; b) *a histórico-concreta* vinculada ao mundo do trabalho nas diferentes formas sociais pré-capitalistas e c) *a capitalista*, onde se enfatiza o trabalho e a educação no âmbito do campesinato em prol do grande capital, bem como estes se relacionam no sentido (de)formador da pessoa humana dos contextos global e brasileiro.

A abordagem dos aspectos ontológico, histórico-societal e capitalista do trabalho, torna-se necessária para conhecer os elementos que fundamentam a sua concepção como essência da vida humana, princípio educativo/formativo e elemento constituidor do ser individual e coletivo das diferentes sociedades e dos distintos grupos sociais existentes ao longo da história e, por conseguinte, para se entender com mais profundidade sobre o que contribuiu à determinação do trabalho e da educação na sociedade campestre, em especial, no contexto do capitalismo atual brasileiro, considerando toda sua complexidade e dinamicidade.

As reflexões propiciadas vêm mostrar que o trabalho, mais especificamente o trabalho no campesinato, configura-se como princípio educativo e, por isso, elemento fundante ao processo de aquisição e (re)construção de saberes e práticas vitais à vida humana, às relações entre os humanos e destes com a natureza e ao desenvolvimento das diferentes sociedades. Concomitante evidencia que o trabalho do camponês diferencia-se e desenvolve-se de modo e ritmos distintos em contextos espaços temporais específicos, considerando a dinamicidade da vida e o protagonismo social.

---

<sup>15</sup> Alves (2007) trata das dimensões do trabalho no livro *Dimensões da Reestruturação Produtiva*.

Portanto, para melhor compreensão da realidade do trabalho e da educação do campesinato no capitalismo o presente capítulo foi organizado em três momentos. O primeiro traz à baila as caracterizações e as relações existentes entre as dimensões ontológica, histórico-societal e capitalista do trabalho ; o segundo aprofunda a reflexão sobre a dimensão capitalista do trabalho, enfatizando a relação trabalho e educação no capitalismo a partir de Marx, Engels e Gramsci e as reais finalidades das políticas educacionais na sociedade vigente; e o terceiro aborda a construção e a fotografia atual do campesinato brasileiro com ênfase nas lutas e políticas voltadas ao trabalho e à escolarização do camponês.

## 1.1 AS DIMENSÕES DO TRABALHO: ONTOLÓGICA, HISTÓRICO-SOCIETAL E CAPITALISTA

**Figura 04:** O trabalho nas diferentes sociedades históricas



**Fonte:** A autora (2020) a partir de imagens dos tempos históricos

Neste primeiro momento o trabalho será abordado como atividade especificamente humana, como práxis transformadora da relação do humano consigo mesmo, os demais humanos e a natureza<sup>16</sup> e princípio educativo essencial à vida em sociedade e, por isso, categoria central na análise da realidade nos diferentes contextos espaço-temporais e distintos modos de produção (comunal, asiático, escravista, feudal ou capitalista) e, em especial, na sociedade do capitalismo global, o que favorecerá a compreensão das suas implicações no campesinato, ao se priorizar o agronegócio em detrimento da agricultura familiar.

### 1.1.1 O trabalho camponês e suas dimensões ontológica e histórico-societal

O ser humano não nasceu humano e nem sabendo produzir sua vida. Ele foi reagindo, interagindo, produzindo, sofrendo mutações e se constituindo humano ao longo dos tempos, com

<sup>16</sup> Historicamente o ser humano utiliza-se dos bens da natureza com o fim último de produção de valores de uso para satisfação das necessidades sociais (CIAVATTA, 2009; 2018)

características distintas de outras espécies também (re)constituídas. Vale enfatizar que a vida no planeta surgiu pela passagem da matéria inorgânica (do elemento mineral) ao ser orgânico (ser biológico), o que configurou-se como um salto ontológico<sup>17</sup> e um complexo, mesmo que ainda extremamente primitivo.

Os seres vivos compartilharam ancestrais comuns, no entanto, sofreram ramificações resultantes da diversificação da unidade, da evolução diferenciada do todo, ou seja, da transmutação distinta da espécie ancestral. A evolução e diferenciação das espécies ocorreram a partir e *paripassu* às mudanças no ambiente natural do planeta que, em virtude de sua não estaticidade, concomitantemente promoveram metabolismos lentos e graduais nas matérias e, posteriormente, nas espécies que nele foram existindo, tornando-as cada vez mais complexas.

As mudanças ocorridas nos seres vivos, transmitidas geneticamente para gerações posteriores e modificadas consoantes às condições ambientais em que viviam, também tiveram como condicionantes a temporalidade, a dinamicidade, o conflito mútuo e a relação entre o ser e a natureza. Os seres vivos, a partir desse processo, se multiplicaram, dominaram seu habitat natural, sobreviveram e evoluíram de forma plural e não linear, se desenvolvendo filogeneticamente.

Engels (2004), em sua seminal obra “*O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*”, enfatiza que o ser humano se desenvolveu morfológica e biologicamente de forma lenta, gradual, sistêmica, orgânica e metabólica, em virtude do seu intercâmbio com a natureza e de sua ação sobre ela. O feito do humano sobre a natureza em busca da produção da existência fez surgir a mão, o pé (com isso o bipedalismo) e os demais órgãos do corpo humano. Os órgãos da fala, por exemplo, foram gerados frente à necessidade de interação e comunicação com os demais da espécie. O mesmo se deu com o cérebro humano e com todos os sentidos a ele conectados e dependentes, desenvolvidos em virtude da cooperação dos órgãos do corpo e da linguagem.

A filogênese humana, então, foi sendo possibilitada pela práxis do antropos sobre a natureza (ENGELS, 2004; ALVES, 2007; LESSA, 1996, LUKÁCS, 2013; MARX, 1988). Segundo Marx (1988, p. 154) “[...] voltando-nos para o processo de surgimento do homem, vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida [...]”, retirando do mundo exterior sensível todo o substrato material voltado ao atendimento das necessidades mediatas e imediatas determinadas biológica e socialmente.

---

<sup>17</sup> É um salto ontológico uma vez que a passagem do inorgânico ao orgânico fez aparecer na natureza, que até então era composta apenas por processos químicos e físicos, algo absolutamente novo, a reprodução biológica [...] (LESSA, 1996, p 140)

A natureza é elemento imprescindível à produção da vida, sendo concebida como vida e fonte de vida. Sem ela a pessoa humana não existiria, pois além de biologicamente se configurar como ser natural e, por isso, pertencente à natureza, é dela também dependente e age sobre ela.

[...] a cada paso, los hechos nos recuerdan que nuestro dominio sobre la naturaleza no se parece en nada al dominio de un conquistador sobre el pueblo conquistado, que no es el dominio de alguien situado fuera de la naturaleza, sino que nosotros, por nuestra carne, nuestra sangre y nuestro cerebro, pertenecemos a la naturaleza, nos encontramos en su seno[...].(ENGELS, 2004, p.20-21).

Nessa assertiva, o humano é parte constituinte e constituída da natureza e, agindo sobre ela por meio de sua força mental e corporal, vai produzindo sua existência (MARX,1988; SAVIANI, 2007; FRIGOTTO,2002; ALVES, 2007; CIAVATTA, 2018; CALDART, 2020,2004), o que ocorre através do trabalho, categoria central desta tese. O trabalho representa um salto ontológico realizado a partir da passagem da vida ao mundo dos humanos, sendo sua protoforma enquanto indivíduo e ser social (LUKÁCS, 2013).

Engels (2004), como já citado anteriormente, considera o trabalho o elemento central do processo de constituição e formação da pessoa e de sua humanização ao defender a tese que a mão humana não é somente órgão do trabalho, mas é também produto dele e que “o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana, e em tal grau que até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (*idem, ibidem*, p 13).

O ser humano é produto do trabalho e “o que ele é, o é pelo trabalho” (SAVIANI, 2007). Por meio dele se autoproduz e produz sua essência (MARX, 1988; LUKÁCS, 2013). Por isso, a práxis é atividade primordial, elemento basilar da vida humana<sup>18</sup> e elemento fundante à produção e compreensão da vida e da complexidade da vida, favorecedor do desenvolvimento das suas potencialidades latentes. Em resumo, o trabalho é a “[...] condição natural eterna da vida humana[...].” (MARX, 1988, p. 149)

Diante do exposto, assevera-se que a natureza é essencial no processo de trabalho humano. A natureza, frente à reflexão que vem sendo apresentada, configura-se como a fonte de toda riqueza material<sup>19</sup>, e o trabalho- a força natural que o ser humano obtém para extrair, transformar e utilizar as riquezas naturais em seu próprio benefício. “Natureza e trabalho, meio

<sup>18</sup> Marx (1988), Engels (2004), Saviani (2007), Gramsci (2004), Frigotto (2002); Zanella (2011); Mourão (2006), Ciavatta (2018); Caldart (2020,2004).

<sup>19</sup> Em contestação/crítica ao Programa de Gotha- Programa do Partido Operário Alemão, de 1875, que concebe o trabalho como fonte de toda riqueza e de toda a cultura, Marx diz que o trabalho só é fonte de riqueza e de cultura se for um trabalho social, ou melhor, se for realizado na sociedade e por ela. A natureza é fonte de valores de uso (onde consiste a riqueza material) tanto quanto o trabalho é em si mesmo, apenas a manifestação de uma força natural, a força de trabalho humana (MARX & ENGELS, 2001, p 97)

e fim chegam, desse modo, a algo que é em si homogêneo: o processo de trabalho, e, ao final, o produto do trabalho [...]” (LUKÁCS, 2013, p 42)

O processo de trabalho<sup>20</sup> se define como o modo do humano agir mediando, regulando, controlando a sua relação com a natureza e produzindo bens materiais e imateriais necessários à sua existência. Marx (1988), em sua célebre obra *O Capital*, apresenta três elementos intrinsecamente relacionados e interdependentes no processo de trabalho: a) a atividade orientada a um fim, ou seja, o próprio trabalho - o trabalho vivo; b) os objetos de trabalho e; c) os meios de trabalho.

O processo de trabalho se inicia pela intencionalidade. Cada ação humana é realizada para alcançar uma finalidade já previamente determinada e atender necessidades existenciais. Estabelecida a finalidade, a pessoa trabalhadora precisa definir os objetos do processo de trabalho. Os objetos de trabalho correspondem aos recursos retirados da natureza, sejam eles: a) extraídos de sua fonte primeira (*in natura*) como a terra retirada do solo, a água do rio, o peixe da água, as árvores e animais da floresta, o mineral do filão; ou b) já anteriormente transformados pela ação humana e configurem-se como matéria prima<sup>21</sup>.

Marx (1988) dá ênfase à terra (incluindo a água, a partir do ponto de vista econômico) como objeto principal do processo de trabalho, pois dela advém os mais diversos elementos e materiais modificados em suas formas pelo processo de objetivação do trabalho para a efetivação das intencionalidades humanas e à sua reprodução sociometabólica.

A extração e transformação do objeto, no entanto, ocorre através dos meios de trabalho. Eles realizam a mediação entre o humano (sujeito) e a natureza (objeto) e correspondem aos instrumentos utilizados no processo de trabalho para favorecer e potencializar a força humana, a produção material e a transformação da natureza em si. Os meios de trabalho configuram-se como “[...] o ponto de encontro da finalidade do trabalho e do determinismo da natureza, o lugar de suas determinações recíprocas [...]” (GIANNOTTI, 1984, p 88)

O principal meio de trabalho é a terra. Ela, além de objeto, também é o meio universal de trabalho, pois propicia ao humano o seu lócus de fixação e o de sua ação (MARX, 1988). A terra é fonte do que o ser humano precisa para o processo de produção. Além dela, cita-se como meios de trabalho: os diferentes instrumentos e equipamentos desde os mais rudimentares até os

<sup>20</sup> [...] o trabalho é [...] um processo em que o homem, por sua própria ação media, regula, e controla seu metabolismo com a natureza [...] (MARX, 1988, p. 149)

<sup>21</sup> “[...] toda matéria prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria prima. O objeto só é matéria prima depois de ter experimentado modificação efetuada pelo trabalho as suas formas sociais [...] Exceto as indústrias extrativistas, cujo o objeto de trabalho é preexistente por natureza, como mineração, caça, pesca, etc (a agricultura só no caso em que se desbravam terras virgens), todos os ramos industriais processam um objeto que é matéria prima, isto é, um objeto de trabalho já filtrado pelo trabalho. Ele mesmo já é um produto de trabalho [...] (MARX, 1988, p 143-145)

mais tecnologicamente avançados; as diversas construções com fins econômicos, edifícios, estradas; os mais distintos meios de transporte, de comunicação e informação; e outros recursos mecanizados e não mecanizados.

Os instrumentos de trabalho se modificam e são continuamente aperfeiçoados para atender às determinações do trabalho, de sua produtividade e da finalidade posta em cada contexto espaço temporal. Nesse aspecto são exemplos:

a) Na pesca, trabalho de retirada do peixe das águas, quando para fins de consumo familiar, além da força humana, utiliza-se vara de pescar, linha, anzol e isca. No entanto, para fins de comercialização e obtenção de maior quantidade de pescado, outros meios de trabalho são empregados como: tarrafa, malhadeira, espinhel, dentre outros. Cada instrumento possui uma forma específica de utilização, considerando o tipo de pescado, a quantidade almejada, o espaço de produção de onde é oriundo (rio, lago, mar, igarapé, açudes), dentre outros condicionantes.

b) No extrativismo de árvores da floresta são usados machados, motosserra, cabo e guincho, o próprio rio. Porém, dependendo do lugar e da quantidade a ser extraída, ou melhor, da produtividade, são empregados tratores para derrubada das árvores, caminhões para transporte, estradas, etc.

c) No cultivo da terra, quando voltado à agricultura familiar tradicional, é mais frequente o uso de enxada, terçado, machado, ancinho, foice, pulverizador, arado por tração animal (bois e cavalos). Quando voltado à grande agricultura tecnificada e predominantemente comercial, são empregados caminhões, tratores, sistema de irrigação, roçadeiras, instrumentos de pulverização, colheitadeira, equipamentos puxados por tratores como arado, semeadeira e grade compactadora, dentre outras máquinas que agilizam e ampliam os resultados do trabalho, aumentam a produção e garantem a qualidade do produto e a lucratividade.

O meio de trabalho, independente do tipo e finalidade, potencializa a força humana para retirar da totalidade da terra o objeto de trabalho e transformá-lo em prol dos interesses humanos, objetivando o previamente idealizado, e materializando o resultado do trabalho. Isso ocorre por meio do produto exigido em determinado modo de produção, contexto específico, produtividade e do seu desenvolvimento econômico.

A capacidade da espécie humana de utilização da própria natureza, obrigando-a a servir-lhe, transformando-a e transformando-se é possibilitada pela abstração, pela prévia ideação, ou seja, pela sua capacidade de pensar a ação, considerando as condições, as formas e os efeitos causais de sua prática. É nesse sentido que Lessa (1996) em “*A ontologia de Lukács*” aborda que todo ato de trabalho deve ser pensado a partir da apreensão correta da real, o *intentio recta*<sup>22</sup>,

---

<sup>22</sup> O *intentio recta* é o fundamento ontológico de um impulso ao conhecimento do real. (LESSA, 1996, p 34)

sendo adequadamente orientado para a finalidade da práxis e devidamente executado para se atingir o sucesso da ação pretendida.

O ato de abstração possibilita prever o objeto de trabalho, o lócus de sua fixação, a forma e o período apropriado para sua extração e transformação e a ferramenta específica a ser utilizada, os meios de transporte, armazenamento, transformação, a matéria prima a ser dele derivada, a comercialização e o consumo. Tudo deve ser planejado na mente do trabalhador ou da trabalhadora e devidamente executado para obtenção do produto, do valor de uso que vai garantir a correta objetivação do trabalho humano<sup>23</sup> e o alcance de suas reais intenções, porque a atividade de trabalho está subordinada a uma finalidade anteriormente definida na mente humana, ou seja, a atividade subjetiva é indissociável da atividade objetiva, da realidade materializada.

[...] Por mais que pareça paradoxal, esclarece Marx, o peixe ainda não capturado surgir como meio de produção, ainda não se encontrou um jeito de apanhá-lo em águas em que não exista (MARX, K.L.MEW,23,196). O peixe a ser preso não é apenas organismo natural que recorta na paisagem sua própria identidade, ou forma que o observador discrimina e reconhece. Enquanto objeto de trabalho e primeira condição dele, incorpora as propriedades necessárias para a efetivação desse mesmo trabalho. Existe num elemento determinado, em águas rasas ou profundas, com hábitos próprios, alimentação peculiar (GIANNOTTI, 1984, p 86)

O mesmo se reporta a questão do trabalho com a terra. A agricultura em terra de várzea, por exemplo, se diferencia da agricultura de terra firme. O cultivo em terra de várzea obedece ao calendário hidrográfico da subida e descida das águas dos rios. Nesse contexto se considera o tipo de produto cultivado, as formas de plantio, os instrumentos adequados, o período de sua colheita, as formas de consumo, transformação, transporte, durabilidade e comercialização do produto, devendo se configurar como prática economicamente sustentável.

Todo o processo de realização da ação humana é anteriormente pensada, projetada e os resultados previamente previstos. Essa condição torna o trabalho uma atividade especificamente humana e um elemento diferenciador das demais espécies animais<sup>24</sup>.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera. No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na

---

<sup>23</sup> Quando a finalidade do trabalho é alcançada no objeto o processo se extingue, e o produto do trabalho está concluído, transformado em valor de uso e apto ao consumo, com vistas a atender as necessidades humanas “[...] o trabalho está objetivado e o objeto trabalhado[...]” (MARX, 1988, p 144)

<sup>24</sup> Marx(1988), Engels (2004) e a partir deles Frigotto (2017), Mourão (2006), Lessa (1996), Ciavatta (2009)

imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente [...] ( MARX, 1988, p. 142-143)

O trabalho humano concebe-se como ação consciente, planejada e intencional, que vai além do mero atendimento das necessidades imediatas do antropos, pois busca utilizar a natureza também em prol de seus objetivos futuros e na produção de riqueza, controlando e dominando a natureza, os elementos que a constituem e as leis que a regem, superando-a.

[...] Os animais destroçam a vegetação do lugar sem dar-se conta do que fazem. Os homens, em troca, quando destroem a vegetação, a fazem com o fim de utilizar a superfície que fica livre para semear trigo, plantar árvores ou cultivar a videira, conscientes de que a colheita que irão obter superará várias vezes o semeado por eles [...]. Só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servi-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 2004, p 23)

Enquanto instinto, involuntariedade e relações biológica e geneticamente postas, direcionam as ações limitadas dos animais, o ser humano é guiado pela consciência. A autonomia e a intencionalidade dão liberdade para agir sobre os elementos naturais que são sua fonte de vida, transformando-os, criando valores de uso, atendendo as emoções estritamente humanas e colocando a natureza a seu serviço.

O antropos, no processo de materialidade da vida, vai se constituindo humano e ser social, ser singular e ser genérico. Na luta para produzir a existência e pelas relações sociais que se estabelecem no interior da produção coletiva são (re)produzidos saberes cada vez mais amplos, diversos e complexos e, assim, se autoproduz e produz vida.

Se a existência humana não é garantida pela natureza [...] mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Como ressalta Saviani, o humano aprendeu a produzir a sua existência a partir de provimento de saberes e práticas essenciais à vida em sociedade. Desta forma, trabalho e educação estão intimamente vinculados. Na produção da vida o antropos, como ser ontológico, vai ampliando saberes, práticas, comportamentos, ou seja, seus conhecimentos, suas habilidades e competências técnica, tecnológica e científica e, assim, vai produzindo cultura, adequando a

natureza às finalidades humanas, se desenvolvendo enquanto espécie e criando estruturas materiais e imateriais para sua reprodução e controle social.

O trabalho e a educação, portanto, são atividades especificamente humanas indissociáveis, elementos de transformação social e constituem a unidade do diverso, pois educação não se separa do processo de materialidade da vida.

[...] o ato de se educar está implicado no ato de o ser humano criar a si mesmo pelo trabalho, ao produzir os meios de reprodução da sua vida como um ser da natureza, que dela se diferencia pela capacidade de conceber, idear e modificar os instrumentos e meios de sua produção e reprodução. Se trabalho e educação, porém, formam uma unidade indissolúvel, na prática social concreta a educação assume uma especificidade.(FRIGOTTO, 2017, p 513)

Constata-se, então, que apropriando-se intencionalmente dos saberes, métodos e técnicas constituintes do patrimônio cultural da humanidade, a pessoa humana vai construindo a sua própria história e da sociedade, educando e se educando, de acordo com princípios e finalidades educativas de cada sociedade e tempo histórico. Toda sociedade tem educação específica considerando conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao seu funcionamento e desenvolvimento, bem como à formação dos indivíduos que a constituem<sup>25</sup>. A educação, portanto, “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é dada histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI 2011, p. 13)

Vale ressaltar que a constituição da pessoa humana e do ser social não é algo natural. Ela é produzida pelo próprio humano, a partir da materialidade da vida em condições espaço-temporais específicas. Por consequência é alterada, modificada no decorrer da história, considerando a dinamicidade da vida e o protagonismo social, pois “toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano” (MARX, 2010, p.114), sendo o trabalho a mola do desenvolvimento humano.

Diante desta assertiva, o ser humano-social tem o trabalho como seu fundamento ontológico e, através dele, constrói a realidade objetiva, se autoconstrói e se constitui como ser genérico, singular e objetivo, ou melhor, como demiurgo de sua própria história, um indivíduo e ser histórico que se define pela práxis que demanda subjetividade e objetividade, consciência e produção material, matéria e espírito (LESSA, 1996).

Neste sentido, o antropos é criatura, criador e autocriador e neste devir humaniza e humaniza a natureza, a si próprio e a outrem. Essa condição *sine qua non* o torna um ser

---

<sup>25</sup> “Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos, etc, de seus membros; o conteúdo, o método, a duração, etc; da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. Naturalmente, se essas circunstâncias assim modificadas durarem o tempo suficiente elas terão certos efeitos sobre a constituição física e psíquica dos homens “( LUKÁCS, 2013, p 131)

mutável no tempo e sujeito ativo na construção da realidade vivente e da histórica humana universal, esta que é a história do próprio humano e de sua luta para produzir sua vida material nos mais diferentes contextos e grupos socioculturais, como por exemplo, a pessoa trabalhadora do campo que produz sua existência em contato e relação direta com a natureza (nos espaços água, terra e floresta).

Por meio do trabalho, o humano mantém uma relação dialética com a natureza, transformando-a e, simultaneamente, transformando-se, o que o faz processualmente, fazendo parte e construindo a totalidade do real, em virtude da apropriação dos recursos e meios oriundos da própria natureza e da sua capacidade de utilizá-los como objetos, instrumentos e técnicas cada vez mais eficazes para reprodução e transformação da vida. É somente pelo seu intercâmbio com a natureza, onde o trabalho- produto da autoatividade humana é o elemento mediador, que existe e evolui a humanidade.

Vale ressaltar que a produção material da vida de um determinado contexto espaço temporal é resultante de práticas de período precedente, estas com modos inferiores ou ainda inócuos, mas possibilitadores de avanços em nova forma de organização e estrutura social. Isso ocorre devido à gênese<sup>26</sup> das necessidades do ser social estar presente nas novas formas do ser, em virtude do vínculo entre as sociedades mais simples e as mais complexas, pois “[...] o ser para si do gênero humano já está presente no devir homem do homem, já o trabalho mais primitivo corporifica - em si- essa nova relação do singular com o gênero[...]”<sup>27</sup> .

A socialidade precedente é a fornecedora da base ontológica da nova socialidade formada, e, por conseguinte, da sua produção material e imaterial (educação, filosofia, religião, crença, arte, política, moral, leis, contratos sociais, ideologia) e de sua estrutura social. Para Marx & Engels (1999, p.20) “há um elo entre estrutura social, política e produção”. A estrutura social e o Estado são resultantes do processo real dos que trabalham e produzem materialmente, de como atuam, das bases, condições e limites materiais existentes e independentes de sua vontade, pois são elementos socialmente determinados e, por isso, condicionados ao trabalho e às relações nele estabelecidas. Isso indica que a divisão do trabalho<sup>28</sup> é começo para um desenvolvimento ulterior que surge imediatamente a partir de abstrações dos humanos singulares

---

<sup>26</sup> Até o trabalho mais primitivo cria continuamente o novo, tanto subjetiva como objetivamente, desse modo, surgem condições de reprodução totalmente novas do ser social[...] acontecimentos que mostram uma analogia contundente, mas que se passam em ambientes históricos distintos e, por isso, levam a resultados totalmente diferentes (*idem, ibidem*, p 200)

<sup>27</sup> Retirado do livro por uma ontologia do ser social II de Lukács ( *idem, ibidem*, p 151)

<sup>28</sup> A divisão do trabalho humano em diferentes campos de atividade se dá a partir do grau de organização das subdivisões das tarefas entre os indivíduos em trabalhos específicos de um modo específico de produção socioeconômico, por isso é (re)aperfeiçoada continuamente dependendo da força produtiva. (*idem, ibidem*)

que defrontam-se pelas relações sociais nas práticas laborais, transformando os elementos naturais, o processo de trabalho e a consciência do ser social. (LUKÁCS, 2013)

A abordagem do trabalho em suas múltiplas formas histórico-sociais, segunda dimensão da categoria trabalho, é fundante na compreensão de como este foi produzido, organizado e dividido entre os humanos no processo de produção, pois “os vários estádios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam diferentes formas de propriedade e de relações entre os indivíduos no tocante à matéria, aos instrumentos e aos produtos de trabalho.” (MARX E ENGELS, 1999, p 14)

Torna-se necessário, então, fazer breve resgate da histórica universal a partir dos modos de produção correspondentes às quatro sociedades de formas distintas, tanto econômica, política, ideológica e socialmente. São elas: a) sociedade primitiva/tribal (sem classe) de modo de produção comunal e em sua transição à sociedade procedente (de classe) de modo de produção tributária ou modo de produção asiático; b) a sociedade antiga de modo de produção escravista; c) a sociedade medieval de modo de produção feudal/servil; e d) sociedade moderna de modo de produção capitalista de trabalho assalariado,

A primeira sociedade, a primitiva ou tribal, corresponde às ditas sociedades pré-históricas, pré-colombianas e às sociedades tradicionais ainda existentes, mas viventes isoladamente da sociedade global. Nesse tipo de sociedade, o humano vivia e produzia a partir daquilo que a natureza primordial oferecia a ele e onde a hierarquia das tarefas, com base na família e no gênero, definia a divisão social do trabalho. A divisão sexual do trabalho surge nesta fase, distinguindo o trabalho das mulheres (cuidar dos filhos, cuidar da casa, preparar o alimento, plantar, colher, cuidar dos animais, fabricar objetos de cerâmica e vestuários) e dos homens do grupo (caçar, pescar, produzir artesanato, construções etc). “Primitivamente a divisão do trabalho não passava de divisão de funções no ato sexual, e mais tarde, de uma divisão “natural” do trabalho consoante os dotes físicos (e vigor corporal, por exemplo)[...]” (idem, ibidem, p 35).

Conforme Stedile (2011), o modo de produção comunal foi a primeira forma de organização do trabalho no território brasileiro, pois a exploração das riquezas naturais e as primeiras experiências de cultivo tinham como única finalidade a manutenção do sustento da família/grupo social. Identifica-se nesse contexto histórico, traços da atividade agrícola familiar e comunitária, onde se respeitava à natureza pelas práticas sustentáveis. A terra e tudo que dela faz parte (solo, subsolo, água, animais, frutos, pessoas, plantas, floresta) constituíam-se como espaços de trabalho e de vida ao povo autóctone (indígenas) desde seus ancestrais que já praticavam agricultura.

É importante frisar que os povos nativos do país, assim como de outras localidades, usavam tecnologias oriundas de conhecimentos acumulados e reconstruídos por milhares de anos. Estes utilizavam técnicas específicas para lidar com o ambiente natural em que se inseriam e aumentar os tipos de alimentos que favoreciam seu sustento. Então foram conhecendo o processo e o tempo de germinação das plantas da floresta, domesticando, cruzando e aprimorando a elas e as suas sementes.

O conhecimento que foi sendo produzido, fez surgir diferentes espécies de um mesmo produto como mandioca, feijão, batatas, cacau, dentre outras, bem como descobrindo remédios naturais, a partir das plantas, para tratamento das diferentes doenças (FRIKEL, 1959; PAPPANI, 2018<sup>29</sup>). A tecnologia criada paulatinamente pelos povos primitivos também foram as diferentes atividades utilizadas desde a construção das habitações, meios de transporte, caça, pesca, produção de materiais e técnicas de trabalho, dentre outras necessidades.

Não se pode afirmar que sua forma de vida e de produção da vida, que incluía atividades de plantio, caracterizava-se como campesinato, mas como um estágio inicial dele, em virtude da relação humano/grupo social, terra, trabalho e vida. Vivendo de forma primitiva e em intrínseca relação com a natureza, tudo o que era produzido pela sua ação contribuía para o fortalecimento do grupo, ao atendimento de suas necessidades básicas, ao enaltecimento de sua cultura e à propagação de seus saberes.

Nas sociedades primitivas, a pessoa trabalhadora era efetivamente livre, dominando, interagindo, transformando e (re)criando a natureza, se incluindo no meio em que vivia, se desenvolvendo como humano e ser social e (re)construindo conhecimentos. Os diferentes sujeitos do grupo cooperavam entre si, protegiam-se e repassavam os conhecimentos para garantir a difusão do saber, ou seja, aprendiam mutuamente e todos usufruíam do saber de todos, o que se dava no processo de materialidade da vida.

Nessa direção é importante ressaltar que os povos primitivos se educavam em comunhão, aprendendo pelas atividades práticas e interações cotidianas nos diferentes espaços de vivência coletiva. A educação ocorria em seu sentido amplo, de forma informal, espontânea, sem nenhuma forma de opressão ou preocupação com o tempo, o espaço, a metodologia e a organização de conhecimentos. Ensinava-se e aprendia-se sem distinções e sem privilégios por meio da prática, da observação, da imitação e da oralidade. O saber, neste tipo de sociedade, era difuso, universal, um patrimônio de todos. “Nessas condições educação identificava-se com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos

---

<sup>29</sup> Angela Pappiani escreveu o texto: Tecnologias Indígenas: esplendor e captura. O texto foi publicado em 13/11/2018 em <http://www.amazonia.org.net> Disponível em 23 de novembro de 2020

mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática.” (SAVIANI, 2007, p.157)

Contudo, o aumento da produtividade nas atividades agrícolas desperta no ser tribal a cobiça e o desejo pela posse individual da produção coletiva e dos meios de produção. A posse dos meios de produção, por uma minoria, gerou o início da exploração do humano por outro humano; da divisão desigual da terra, das atividades laborais e dos instrumentos e produtos de trabalho; e por consequência, do surgimento de classes sociais distintas e hierárquicas (famílias proprietárias e não proprietárias), bem como a luta de classes “[...] na medida em que a classe proprietária procura aumentar suas posses, impedindo que os demais se tornem proprietários; e na medida em que os não proprietários querem se tornar proprietários, ameaçando as propriedades dos primeiros.” (FREI BETO, 1986, p 14)

É nesse contexto que surgem as primeiras civilizações, as sociedades tradicionais de modo de produção tributária ou modo de produção asiático<sup>30</sup>, marco da transição da dita pré-história (povos primitivos) para a Idade Antiga ou Antiguidade. Os principais povos tribais dessa fase foram os mesopotâmicos, fenícios, egípcios, hebreus, hindus, chineses e ameríndios. É com as primeiras civilizações que surge o Estado, este proprietário da terra e legitimador do poderio da classe dominante, da exploração do trabalhador e da desigualdade social.

O Estado não é um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro, não sendo a realidade nem da razão e nem da moral (conforme Hegel). É antes um produto da sociedade quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento, é a confissão que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividido por antagonismos irreconciliáveis que não conseguem conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1984, p 191)

Os funcionários do Estado cobravam tributos daqueles que viviam na propriedade, controlavam a mão de obra escrava e servil, assim como a produção e a comercialização dos produtos oriundos das diferentes atividades laborais, em especial a agrícola. Assim a propriedade tribal dos povos primitivos foi substituída pela propriedade comunitária e estatal. Nesta forma, o Estado é o único possuidor real da propriedade. Os indivíduos<sup>31</sup> livres, mesmo proprietários, não

<sup>30</sup> Segundo Lukács (2013, p 227) o modo de produção asiático “[...] não remete, portanto, a um estado ainda natural da sociedade, mas é, muito antes, um caso particular-especialmente instrutivo em sua negatividade- da relação interna entre as categorias sociais e o progresso objetivamente econômico [...]”

<sup>31</sup> “[...] o indivíduo é, imediatamente, um ser concreto, um ente natural consciente, como exemplar de uma certa espécie biológica, da espécie *homo sapiens*, como parte da natureza, quer dizer, que a naturalidade, a fisiologia, a corporeidade, é um aspecto insuprimível dele, que ele, para existir, precisa, pois, satisfazer as suas necessidades

possuem efetivamente a posse e nem total autonomia sobre ela. Aqueles que residem nas terras do Estado pagam tributos, trabalham produzindo o que a comunidade precisa e protegem o território. Segundo Marx (2011, p 393-394)

A propriedade comunitária como propriedade do Estado *ager publicus*, é separada aqui da propriedade privada. Aqui a propriedade do individuo singular não é imediatamente propriedade comunitária[...] a comunidade como Estado é, por um lado, a relação recíproca desses proprietários livres e iguais, seu vínculo contra o exterior e, por outro lado, ao mesmo tempo, sua garantia. Nesse caso, o sistema comunitário, baseia-se no fato de que seus membros, consistem de propriedades de terra que trabalham, camponeses, parceiros, bem como ao fato de que a autonomia desses últimos consiste na sua relação recíproca como membros da comunidade, na proteção do *ager publicus* [...]

Mediante o exposto, no modo de produção asiático a terra constituiu-se como o principal meio de produção, fonte de subsistência e socialidade, o camponês (grande maioria sem a propriedade da terra), a espinha dorsal da sociedade e a agricultura<sup>32</sup> se efetivou como a principal atividade socioeconômica, seguida do artesanato e do comércio<sup>33</sup>, impulsionando complexos sociais de vida e de processos e organização na produção agrícola.

Essas determinações se apresentam no processo de formação do indivíduo. O saber difuso, espontâneo e inclusivo se desmancha dando lugar a processos distintos de formação entre as famílias que trabalham e as que exploram o trabalho de outrem. Segundo Aranha (2006, p 33) “enquanto nas sociedades tribais o saber é difuso [...] nas civilizações orientais, ao se criarem segmentos privilegiados, a população composta de lavradores, comerciantes e artesãos, não têm direitos políticos e nem acesso ao saber da classe dominante”. Aranha enfatiza assim o caráter dual e tradicionalista do ensino.

A exploração e a exclusão social da pessoa trabalhadora se intensificaram nas sociedades da antiguidade, pois conforme Marx (2011, p 397) “[...] a história da antiguidade clássica é a história da cidade, mas de cidades fundadas na propriedade de terra e na agricultura [...]” e a partir da exploração do trabalho escravo e do camponês livre.

No que se refere ao trabalho do/a camponês/a da antiguidade, realizado coletivamente em família ou em grupos, este se configurava como um trabalho vivo, pois a pessoa trabalhadora tinha

---

fisiológicas, como comer, beber, procriar-se, vestir-se, habitar, ou seja, produzir e reproduzir as condições de sua existência. Na *Ideologia Alemã (Die deutsche Ideologie)* (1845-1846), enfatizam Marx e Engels: Os pressupostos, com os quais nós começamos, não são arbitrários, não são dogmas, mas pressupostos reais, dos quais não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. Eles são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida. [...] O primeiro pressuposto de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos viventes.” (CHAGAS, E. F. O indivíduo na teoria de Marx. *Revista Dialectus* Ano 1 n. 1 Julho-Dezembro 2012 p. 9-24)

<sup>32</sup> Com a agricultura surgem as primeiras civilizações humanas (Mesopotâmia, Egípcia e Chinesa), as aglomerações urbanas, ainda esparsas, e um complexo de socialidade e de organização social e política de novo tipo, às margens dos afluentes férteis dos grandes rios (Tigre/Eufrates, Nilo, Amarelo)

<sup>33</sup> As novas atividades impulsionaram mudanças na divisão do trabalho e na relação dos homens entre si e deles com a natureza.

completo domínio do processo de trabalho e de todas as técnicas de plantio, irrigação e colheita, mesmo não sendo realmente dono dos meios de produção e da totalidade dos produtos produzidos. Todavia, o que se destaca nesse período histórico é o trabalho escravo, o trabalho como *tripallium*<sup>34</sup> (sofrimento).

Verifica-se, a partir de Lukács (2013), que os escravos, diferente do camponeses livres, não tinham a posse de terras e nem dos meios e técnicas de trabalho, assim como não tinham controle sobre o processo, tempo e organização da atividade laboral a eles destinada. Eram excluídos da pirâmide social e tratados como apêndices, mercadorias e “[...] estavam imersos na negação total de si próprio, inclusive como força de trabalho, trabalho vivo [...]” (ALVES, 2007, p 79).

O escravo era “gado humano” como denominou Engels (1984), um animal irracional, provido somente de corpo, pois a alma/mente era retirada de sua ignorada existência. Nesta assertiva, nas sociedades antigas escravocratas, onde os escravos representavam a maioria da população e desenvolviam as mais diferentes atividades manuais, era evidente a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o homem *faber* e o *homo sapiens*.

Constata-se que não apenas os escravos eram estigmatizados como indivíduos não pensantes, a escória dessas civilizações, e sim todos os tipos de trabalhadores, dentre os quais os camponeses. Mesmo sendo a agricultura a principal atividade econômica das civilizações antigas, quem a praticava sofria uma segregação social, por não serem considerados cidadãos da pólis.

Falar da Antiguidade é contemplar a Grécia, um grande império escravocrata, mas que também se destacou como berço da filosofia, da sistematização do ensino e da origem da ciência da educação, a pedagogia. O sentido etimológico de pedagogia está relacionado à escravidão, considerando que ‘*paidagogo*’ era o escravo que guiava e acompanhava as crianças à escola privada ou controlada pelo Estado.

Naquele contexto, apenas os filhos (do sexo masculino) da classe dominante, governante e ociosa, tinham o privilégio de obter formação intelectual/enciclopédica, política (sendo ensinada gramática, matemática, filosofia, música, ciências, poesia, ginástica, dentre outras disciplinas) ou militar. Era excluído qualquer saber teórico-prático voltado à atividade profissional e manual por degradar o espírito/mente do humano. As filhas da nobreza, excluídas desse tipo de educação, recebiam instruções para o lar e para serem mães e esposas. A educação como práxis social era desconsiderada e desvalorizada. O válido era o saber intelectual, o desenvolvimento da razão

---

<sup>34</sup> O que é *tripallium*? *Tripallium* vem do latim e significa trabalho, mas originalmente *tripallium* é um instrumento de tortura usado pelos romanos para obrigar os escravos a trabalharem. A ideia de sofrimento deu lugar ao termo “esforçar-se”, “lutar” para chegar enfim à palavra “trabalho” (retirado do livro *O trabalho humano: Das sociedades comunais ao modo de produção feudal*. Livro da Escola de Formação Básica Multiplicadora da Economia Popular Solidária. 2ª edição)

humana oriunda da apreensão de conhecimentos historicamente construídos, este de caráter aristocrático. (MANACORDA, 2006; ARANHA, 2006). Em consonância Saviani (2007, p 156) ressalta que surge duas modalidades distintas e separadas de educação sendo uma intelectual, sofisticada, física e artística e outra obtida no trabalho e pelo trabalho.

Após o esfacelamento dos grandes impérios da antiguidade e da sua força produtiva pelos povos bárbaros germânicos surge uma nova sociedade, a sociedade medieval de modo de produção feudal, esta desestruturada, plural, de poder político descentralizado, ruralizada, vulnerável e miserável, com predominância de rudimentares costumes. O feudalismo<sup>35</sup>, era um sistema não mais caracterizado pelo escravagismo, mas pela servidão dos trabalhadores.

A terra e a agricultura que se apresentava hegemônica como principal atividade laboral, constituíam a base econômica do sistema feudal<sup>36</sup>. A família camponesa era a força produtiva do trabalho desenvolvido. Todos participavam do processo laboral tanto na agricultura, como na criação de animais e em trabalhos de tecelagem para produção principalmente de vestuários.

O trabalho com a agricultura, estando vinculado à terra, favorecia a relação humano-natureza. Na época, este tipo de trabalho, de acordo com a filosofia cristã, também fortalecia o vínculo entre o humano e a providência divina. Essa concepção deu novo sentido ao trabalho braçal e ao esforço físico realizado, passando a ser concebido como labor, dever de todo cristão e meio de obtenção da salvação da alma. O conceito de trabalho, nesse contexto, foi então ressignificado.

Vale dizer que a concepção cristã de trabalho e a de trabalhador/a se disseminou devido o clero com o passar dos séculos ter se transformado em maior proprietário de terras e o grande beneficiado pela materialização do trabalho, bem como realizar intenso trabalho de evangelização. A disseminação dessa ideologia cristã, realizada pela persuasão ou coerção, consentida ou obtida arbitrariamente, favoreceu a naturalização do trabalho servil e da exploração do/a trabalhador/a camponês/a.

Outra questão importante a ser abordada é a privilegiação do conhecimento. Este era obtido de forma e nível distintos por homens das *epéa* (palavras) e os homens da *erga* (ações). O ensino dual existente desde as sociedades asiáticas continuou existindo, mesmo que tenha se ampliado o número de pessoas que recebiam a educação elementar (ler, escrever e cálculos). Os clérigos se tornavam responsáveis pela educação de cunho religioso para propagação da

<sup>35</sup> Contrariamente ao que acontecera na Grécia e em Roma, o desenvolvimento feudal inicia-se, portanto, numa extensão territorial muito maior, preparada pelas conquistas romanas e pelo desenvolvimento do cultivo da terra a que aquelas inicialmente deram origem. (MARX & ENGELS, 1999, p 19)

<sup>36</sup> [...] em todas essas formas em que a propriedade de terra e a agricultura constituem a base da ordem econômica e, por conseguinte, em que a produção de valores de uso é a finalidade econômica, a reprodução do indivíduo nas relações determinadas com sua comunidade e nas quais ele constitui a base da comunidade[...] (MARX, 2011, p 399-400)

ideologia cristã. Por isso, segundo Saviani (2007) na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da igreja católica.

Portanto, vale lembrar que no auge do feudalismo, o campo subordinava a cidade, porém com as mudanças ocorridas e concentração de diferentes pessoas e profissionais nos burgos, essa condição se inverteu. As novas interações sociais citadinas e comerciais, em virtude de nova atividade produtiva com forma e organização do trabalho específicas, bem como os ideais de liberdade e valorização do pensamento humano, favoreceram concomitante o enfraquecimento do poderio da igreja católica e do poder descentralizado dos senhores feudais (MARX; ENGELS, 1999).

A classe trabalhadora da atividade laboral latente, camponeses e políticos, com novo ideário e contrária ao modo de produção servil, se organiza, se fortalece, reage, e a partir de intensas lutas e resistências, fazem a revolução levando a autonomia de cidades e, assim, o feudalismo se dissolve, e uma nova sociedade se remodela, se reestrutura econômica, política, cultural, social e ideologicamente<sup>37</sup>. Surge, então, o capitalismo, um modo de produção com mão de obra assalariada.

Enquanto nas sociedades pré-capitalistas verificou-se a intrínseca relação entre trabalho, educação e campesinato, sendo o campo o principal espaço de vida e produção da vida, na terceira dimensão do trabalho: o trabalho na sociedade capitalista (ALVES, 2007), alterou-se o modo e as relações sociais de produção, a organização do trabalho, as atividades, os instrumentos, as técnicas e os espaços de vida e produção de riqueza, colocando o trabalho, a vida e as pessoas que vivem, convivem, laboram e que se educam no campo em situação secundarizada, desvalorizada e inferiorizada.

Para Marx (2011), o capitalismo afirmou-se, desfincando o camponês de suas terras. Isso se justifica ao considerar que as sociedades pré-capitalistas desenvolveram atividades produtivas e relações sociais a partir da agricultura, onde os camponeses constituíam-se donos dos meios de produção, em especial a terra, sendo o campo o principal espaço de vida e produção na vida. Já no capitalismo a agricultura passa a ser subordinada à indústria e o campo à cidade, bem como a agricultura familiar à agricultura mecanizada.

A valorização de novo modo, espaço e produção da vida centralizado na cidade, e de novas técnicas e instrumentos de trabalho que viabilizam e intensificam a produtividade agrícola

---

<sup>37</sup> Frente ao que foi sendo exposto sobre as diferentes sociedades históricas, constata-se que os indivíduos são sempre determinados por uma atividade produtiva desenvolvido de modo específico e que direciona relações sociais e políticas específicas, demonstrando a relação entre estrutura social, política e produção. A estrutura social e o Estado resultam do que trabalham e produzem materialmente, resultam da forma de como produzem a existência a partir de bases, condições e limites materiais determinados e independentes da sua vontade (MARX & ENGELS, 1999, p 20).

monocultural passam a dominar o mercado de determinados alimentos e levam muitos/as produtores/as tradicionais a abandonarem o meio rural e se tornarem exercito reserva de mão de obra nas cidades. Os que resistem, não podendo concorrer com os grandes produtores e latifundiários, vendem a propriedade e a sua força de trabalho ao detentor do capital, buscando manter seu vínculo com a terra, mas não como proprietário dela e sim como proletário<sup>38</sup> ou arrendatário de imóvel da burguesia rural que utiliza a força de trabalho do camponês para maior produtividade e lucratividade. Assim a transição da sociedade feudal ao capitalismo ocorre na medida em que o/a camponês/a é desvinculado/a de sua base fundiária.

Nesse contexto os camponeses enfrentavam a cobrança de tributos feudais devido à concessão de terras, as partilhas, os dízimos pagos à igreja, as más colheitas em períodos de crise, os altos e crescentes impostos, as dívidas, as questões judiciais a favor do latifundiário, a desvalorização do seu trabalho, além de ter parte de sua produção desarraigada de seu domínio para usufruto de seus usurpadores.

Carreiro (1975, p 570) apresenta algumas características das condições de vida e de trabalho do camponês, bem como da relação antagônica entre ele e o latifundiário.

[...] a vida no campo proporciona uma difusão da força de trabalho. Poucos homens cuidam de um longo trato da terra. Há pequena concentração de braços em uma vasta extensão territorial. Isto enfraquece a consciência de classe, dificulta as reivindicações salariais e sociais e torna o camponês mais vulnerável a certo tipo de exploração. O dono da terra é o dono do local não só do seu trabalho, mas de sua vida. Não raro é dono de mercearia, onde o agricultor compra seus bens de consumo; dono do banco da localidade; donos dos políticos, enfim, dono de tudo. Assim o camponês vive ao desamparo de qualquer proteção efetiva, trabalhando de sol a sol por um salário de fome, sem descanso, sem instrução, sem educação, sem conforto, sem possibilidade de dar aos seus filhos outro destino que não o seu próprio[...]

Engels (2010), em “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, ressalta que os camponeses, de certa forma, eram negligentes em sua atividade produtiva, pois não buscaram aperfeiçoar suas técnicas para potencializar a produção, garantir mercado, valorizar seus produtos, organizar-se como classe, nem buscar autonomia e maior desenvolvimento em sua atividade econômica.

No entanto, reconhece também que sua situação servil e a exclusão social em que vivia; sua submissão à nobreza, ao clero e, posteriormente, aos cidadãos da classe em ascensão (bem

---

<sup>38</sup> A sociedade capitalista se compõe por classes sociais distintas: a burguesia e o proletariado, e a este último alia-se o camponês. A burguesia constituída por detentores do poderio econômico e dos meios de produção e o proletariado constituído pela classe trabalhadora. No entanto, coexiste no interior da produção capitalista uma relação constante entre dominantes (burguesia) e dominados (classe trabalhadora urbana e rural), entre campo e cidade, entre agricultura industrial e agricultura familiar tradicional, bem como entre os próprios dominados (trabalhadores urbanos) e dominados (trabalhadores rurais), ou seja, há uma relação entre as classes sociais distintas, assim como no interior de cada classe social.

como o menosprezo sofrido por parte destes); a falta de educação letrada e de domínio de técnicas e ferramentas inovadoras; as restritas e esporádicas interações com outros camponeses, bem como a falta de domínio real e formal das terras, por grande parte dos camponeses, constituíam-se em entraves (os espinhos) à forma como produziam a existência e à sua própria existência.

Engels também assevera que assim como a terra, os pequenos camponeses não se pertenciam e nem aos seus. Assemelhando-se aos seus objetos e animais, esses/as lavradores/as eram tidos como propriedades dos senhores feudais, dos donos da base fundiária em que viviam, pois não poderiam sair das terras sem autorização ou quitação de suas dívidas, estas absurdamente obtidas pelos valores abusivamente impostos. Dessa forma, “[...] nosso pequeno camponês, como tudo que seja resquício de um modo de produção caduco está condenado irremediavelmente a perecer[...].” (ENGELS, 1981, p 63)

O teórico traz, por conseguinte, uma reflexão sobre aspectos que se tornavam positivos na vida camponesa no modo de produção feudal: a existência de terra como um lugar para morar e trabalhar. Mesmo sem a posse da terra, em muitas situações, tinham um pequeno lote para plantar, criar animais, conviver com a família, compartilhar os conhecimentos tradicionalmente construídos, fazer seus jardins, e se proteger dos perigos humanos e naturais em suas simples habitações. Destaca também que não se matavam para trabalhar, não faziam nada além de suas forças, o que produzia supria suas necessidades e tinham tempo para curtir a família tanto no trabalho como em casa. Nesse aspecto coexistiam entre os espinhos, as flores que alegravam à vida camponesa.

Destarte, o novo modo de produção foi desestruturando o espaço, a forma, a organização, a força e as relações produtivas existentes no campesinato, ou seja, no meio rural. Segundo Carreiro (1975, p 71)

[...] foi o declínio do poder feudal e a formação de Estados centralizados, que fundiram e absorveram numerosos feudos, o que não diminuiu – antes agravou – a situação das populações camponesas, forçadas, agora, a sustentar os Estados e a entregar-se à servidão, para enfrentar a nova situação, já que a tributação em dinheiro começou a ser cada vez mais frequente, favorecendo o desenvolvimento da produção mercantil e o surgimento da classe mercantil, porque os agricultores se viram coagidos a vender seus produtos no mercado, para conseguir numerário para o pagamento de seus impostos

De acordo com Mészáros (2002), Mourão (2006) e Lukács (2013) no capitalismo, a classe dominante (a burguesia<sup>39</sup>) subordina e domina os indivíduos da classe oposta (o proletariado- a classe trabalhadora), a seu interesse<sup>40</sup>. O capitalismo modificou o processo de trabalho e o/a trabalhador/a passou a vender sua força de trabalho, saindo da condição de “servo/a” para condição de proletariado/a, um/a trabalhador/a “livre”, de mão de obra assalariada subordinada ao capital. Com isso, “[...] o produtor tende a perder a propriedade (e o controle) dos meios de produção [...]. Ocorre a separação entre as condições subjetivas e as condições objetivas do processo de trabalho. [...] é o processo de estranhamento/alienação social[...]”(ALVES, 2007, p 37). Essa é a lógica da produção capitalista.

Com relação, mais especificamente, ao camponês da Europa, Marx (1988, p 108) no livro *Revolução e Contra Revolução* apresenta as suas péssimas condições de trabalho ao falar que: “[...] trabalhadores braçais do campo da Alemanha, cuja condição, em muitas das grandes fazendas, era exatamente a mesma de seus congêneres na Inglaterra, sempre morriam e viviam na miséria, mal nutridos e eram escravos de seus patrões.” Em ambas as realidades citadas, o camponês estava pauperizado. O trabalhador, nessa condição, ficou induzido a vender sua força de trabalho por um mísero salário.

O proletário do campo, não mais servil, continua a sofrer a mesma exploração. “A despossessão de massa da população do acesso direto aos meios de produção (a terra em particular) libera a força de trabalho como uma mercadoria no mercado.” (HARVEY, 2009, p 55). O excedente de mão de obra era “um exército flutuante de trabalhadores”<sup>41</sup>, utilizado conforme os interesses capitalistas. Além do péssimo salário, dependiam dos produtos que os “patrões” disponibilizavam na taberna da fazenda, estes vendidos a alto custo, bem como pagavam pelos próprios frutos de sua produção. Demonstrava-se assim um parasitismo social, pois o trabalhador tem suas forças sugadas por nutrir o burguês em ascensão ou o latifundiário capitalista.

Porém, cabe ressaltar que até mesmo os grandes agricultores que passaram a utilizar a agricultura mecanizada, assim como os pequenos camponeses autônomos tinham a terra não somente como fonte de lucro, mas como sua base de vida. “[...] As relações entre os homens e a terra e a terra entre si em termos da terra não eram opcionais, mas

---

<sup>39</sup> A burguesia submete o campo à dominação da cidade [...] Arranca uma parte expressiva da população do embrutecimento da vida rural. E tal como subordinou o campo à cidade, tornou dependentes os países bárbaros ou semibárbaros dos países civilizados, os países agrícolas dos povos burgueses, o oriente do ocidente [...] aglomerou a população, centralizou meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. (LUKÁCS, 2013, p 31)

<sup>40</sup> Porém, cabe dizer que existe também uma subordinação interna entre indivíduos de uma mesma social, o que se exemplifica quando o proletário também inferioriza trabalhador do campo,, desconsiderando-o como sujeito comum de sua classe, a trabalhadora, e de sua luta para a saída da opressão

<sup>41</sup> Hárvey (2009)

obrigatórias[...].”(HOBSBAWN, 1995,p192). No entanto, para o capitalismo a terra é “um fator de produção e uma mercadoria peculiar apenas pela sua imobilidade e quantidade limitada” (*idem, ibidem*), mesmo frente a expansão das propriedades privadas de terra concedidas pelo Estado aos grandes latifundiários.

O autor ainda enfatiza que a vinculação do camponês com a terra, por ser esta a fonte e meio primeiro da produção da vida, levou muitos a permanecerem produzindo a economia familiar camponesa, até mesmo em regiões onde a agricultura e a pecuária comercial se expandia, atendendo a demanda crescente das cidades em expansão, mesmo estes enfrentando oscilações de valores oriundos da inflação e das crises. Nesse sentido, o camponês ficou entre o arraigar e o desarraigar da vida no campo.

Frente a nova conjuntura econômica, a terra transformou-se em mercadoria e meio de obtenção de mais valia, continuando a representar elemento de poder. A cobiça por terra para ampliar a produção fez com que imensas áreas fossem usurpadas e delimitadas a favor do detentor do capital, proprietários de grandes extensões de terras produtivas e de um número reduzido de trabalhadores em virtude do uso da maquinaria.

Portanto, a produção do pequeno camponês, nesse contexto, ficou escassa e ocorreu um grande êxodo dos camponeses em direção à cidade, transformando parte do campo de países da Europa em vazios demográficos ou em espaços improdutivos, pauperizados durante as más colheitas e nos períodos de crises<sup>42</sup>. Como consequência muitas regiões se urbanizaram, as cidades obtiveram um crescimento demográfico muito rápido e a demanda aumentou em todos os setores. Passou-se a necessitar de alimentos para o abastecimento da população, produtos para os comércios e matérias primas às indústrias, pois a produção no campo diminuiu significativamente. A alternativa encontrada para suprir as necessidades de alimentos e matérias primas foi a exploração do trabalho e do trabalhador em novos espaços geográficos, onde a produção do setor primário se destacasse e favorecesse à expansão do comércio fornecedor de matérias primas às indústrias nascentes, como assim se processou com o Brasil.

### **1.1.2 O Campesinato brasileiro: escravidão e servidão a serviço do capital**

A transformação nas relações camponesas feudais, as novas relações mercantis, a expansão do comércio, o mercantilismo capitalista e as grandes navegações levaram há

---

<sup>42</sup> As safras ruins faziam o campesinato sofrer, pois significavam que, enquanto os grandes produtores podiam vender cereais à preços de fome, a maioria dos homens em suas propriedades insuficientes tinha provavelmente que se alimentar do trigo reservado para o plantio ou comprar alimentos àqueles preços [...] obviamente as safras ruins faziam sofrer, também os pobres das cidades, cujo custo de vida- o pão era o principal alimento- podia duplicar. Fazia-os sofrer ainda mais porque o empobrecimento do campo reduzia o mercado de manufaturas e, portanto, também produzia uma depressão industrial ( HOBSBAWN, 1996, p 23)

explorações econômicas de novos territórios a partir de meados do século XV. Esses fatores possibilitaram a chegada de povos europeus na América no final do século XV. O imenso território foi sendo colonizado com a finalidade de explorar seus potenciais econômicos a favor do enriquecimento das metrópoles, das monarquias e do clero (que lutavam entre si pela posse das novas terras), o que levou a um fluxo constante das riquezas extraídas e usurpadas dos povos autóctones da América à Europa. Os nativos da América foram, em sua grande maioria, massacrados e exterminados pelo europeu colonizador, ficando em situação escrava ou servil os que sobreviveram aos ataques para ocupação, exploração e uso da terra usurpada.

Ao lado das riquezas minerais que tinham inicialmente despertado a cobiça dos colonizadores, levantaram-se as incontáveis possibilidades no setor agrícola (sobressaindo o açúcar, o fumo, o cacau e as madeiras para a construção naval), no comércio das peles de inúmeros animais – tudo enfim, que nas metrópoles poderia ser convertido em ouro e em prata, através das relações comerciais. (CARREIRO, 1975, p 484)

Essa foi sendo a realidade dos territórios invadidos e arrancados dos povos autóctones como os índios no Brasil, a partir do início do século XVI que, como aqui já apresentado, desenvolviam atividades vinculadas à natureza, com modo de produção comunal que foi drasticamente alterado para atender o que Marx chama de acumulação primitiva do capital<sup>43</sup>, onde aqueles que obtinham o produto do trabalho escravo, servil ou proletário (posteriormente sendo utilizada a mão de obra do negro africano escravizado), concentrando a riqueza e o controle das forças de trabalho e meios de produção, principalmente a terra, buscava fazer produzir apenas o que teria importância para a venda no comércio da Europa, atendendo os setores que se encontravam predominantes em cada metrópole.

Nas terras do Brasil, um dos territórios invadidos, ocorreu uma intensa e devastadora exploração de suas riquezas naturais como a extração do Pau Brasil, das drogas do sertão (cacau, canela, castanha, cravo, guaraná, urucum, dentre outras frutas, sementes, raízes e plantas para uso, principalmente, medicinal e culinário) e extração de minérios (ouro e pedras preciosas). As terras que iam sendo dominadas e exploradas em seus recursos naturais passavam a ser

---

<sup>43</sup> [...] é atual e necessário entendermos a acumulação capitalista, aliada à concentração e centralização dos meios de produção e reprodução da vida. Quanto a questão da terra foi central para o desenvolvimento da acumulação primitiva, assim como, a expulsão dos camponeses das suas terras e expropriação destas. Isso forneceu ao capitalismo, segundo Marx “o campo para a agricultura capitalista, incorporaram as terras ao capital e proporcionaram à indústria das cidades a oferta necessária de proletários sem direitos (MARX, 2013, p 855). O que significa também a pauperização da população. ( retirado de Resenha do texto A chamada acumulação primitiva do livro O Capital: para a crítica da economia política. Livro I, volume II, RJ: Civilização Brasileira, 2013, p 833-885. Publicado na revista: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. , n. 2, p 197-200, dezembro de 2016 e produzida por CRUZ, Amália Catharina Santos. ISSN: 2175-5604.

demarcadas pelo colonizador, enquanto o processo de desbravamento, ocupação, espoliação e dominação, se ampliava por todo território.

Os povoados que foram se formando, passaram a cultivar agriculturas monoculturais para exportação, por meio do *plantation*, bem como pequenos e diversificados plantios para abastecimento local. O início da agricultura como atividade econômica (cana de açúcar, algodão e café, principalmente) demandou uma maior mão de obra (principalmente escrava) e a devastação das florestas (não só no Brasil, mas em todo território americano que fora ocupado).

A vinculação com a natureza e o trabalho com a terra, a partir principalmente da agricultura, assim como a predominância da vida no campo, caracterizaram o modo de vida da grande maioria da população brasileira durante todo período colonial. O desenvolvimento das cidades foi dependente do trabalho realizado pelo indígena e negro - escravos em sua maioria - e até do colono europeu<sup>44</sup> que, naquele período, parte deles compunham a vagabundagem na Europa e vinha nas grandes embarcações tentar a vida em terra desconhecida. Estes foram se transformando nos camponeses do Brasil.

Desde o século XVI, a partir da invasão e usurpação do território brasileiro pelos portugueses, deu-se início a luta pela terra para sua exploração e utilização (pelo capitalista colonizador) e pela manutenção de um lugar para viver, trabalhar e morar (pelos camponeses familiares). Tanto os indígenas nativos, quanto posteriormente negros, imigrantes e os mestiços oriundos da mistura desses povos, nos diferentes períodos da história do Brasil, vêm lutando pela terra, pelo chão da vida e do trabalho produtor dos alimentos que sustentam as diferentes populações nacionais urbanas e rurais, bem como dos conhecimentos que favorecem a relação humano-natureza e a produção de economia sustentável.

Contudo, historicamente os/as camponeses/as vêm sendo expropriados/as, expoliados/as, expulsos/as da terra em que vivem, trabalham, educam e se educam, transformando sua vida em uma luta diária e árdua pelo direito à terra, como enfatizou Zé Ramalho na música Admirável Gado Novo. A música resgata a denominação dada aos escravos da antiguidade apresentada por Engels (1984)- gado humano, pois se mantém a condição de opressão, exclusão social, negação do direito à cidadania e à dignidade humana e de desumanização do/a trabalhador/a.

Com a chegada dos povos europeus, a coleta e produção de frutos, a caça, a pesca e o plantio de produtos por eles cultivados se intensificaram e vieram a se constituir em produtos

---

<sup>44</sup> Vale destacar que imigrantes europeus, principalmente portugueses, italianos, espanhóis, japoneses, alemães, turcos, dentre outros em menor proporção, tornaram-se a principal mão de obra agrícola no Brasil após a abolição da Escravatura em 1888 (final do século XIX e início do século XX). A vinda desses trabalhadores ocorre em virtude do declínio da atividade econômica dos pequenos camponeses na Europa, da despossessão de terras e do inchaço de operários nas indústrias. O governo brasileiro e os aristocratas brasileiros os concebem como uma solução para alavancar a expansão da cultura cafeeira, prometendo-lhes uma pequena propriedade de terra, em um país que tinha a agricultura como principal atividade econômica.

para o comércio interno, mas principalmente à exportação. O seu modo de vida passa a ser alterado e sua relação com a natureza torna-se abrupta e devastadora. Vale dizer que os indígenas resistiram à invasão de suas terras, mas milhões de indígenas foram mortos e tribos dizimadas. Outros adentraram as florestas, fugindo do massacre e resistindo à dominação. Os aprisionados foram domesticados e passaram a constituir a mão de obra dos colonizadores de forma escrava ou servil, uma mercadoria humana. Ou seja, os indígenas dominados por cooptação e repressão foram expropriados de suas terras, de seu modo peculiar de vida e de um trabalho que o dignificava e o incluía ao grupo em que estava inserido. A educação, antes obtida no grupo social e no trabalho, ganha também uma explicação religiosa cristã disseminada pelos jesuítas e que se diferenciava da crença dos nativos

O território brasileiro foi usurpado pelos colonizadores por meio de lutas sangrentas e bárbaras históricas resultantes dos genocídios que ocorreram. Inicia-se assim a luta entre quem utilizava a terra como espaço e meio de produção da vida e da dignidade humana e quem a cobiçava à obtenção de lucros e poder, fomentação do capitalismo nascente e sustento de outros povos que não trabalhavam na terra e com a terra. Na luta, desde o início, a ciência, a técnica e a tecnologia foram utilizadas por quem obteve o domínio e controle da terra e, com isso, o poder político, econômico e cultural.

Diante da importância histórica do trabalho e da luta pela terra no Brasil muitos teóricos<sup>45</sup> vêm se debruçando sobre a questão do campesinato brasileiro desde a colonização portuguesa. São cinco séculos de luta daqueles que se tornam os reais responsáveis pela produção de alimentos para a população brasileira, mas que, grande parte desses trabalhadores, se encontram excluídos do direito à terra e de um trabalho que realmente dignifique sua existência e propicie sua emancipação social.

Desta forma, o Brasil surgiu como uma sociedade agrário-exportadora, onde a produção rural foi responsável pelo seu desenvolvimento econômico, político e cultural, o que ainda permanece nesses 520 anos de história. Vale lembrar que, a partir da colonização, os indígenas e os negros foram utilizados como mão de obra (servil e escrava), para fins de produção agrícola (principalmente cana-de-açúcar e café) e extrativista (pau-brasil e drogas do sertão). A partir dessas atividades dialeticamente modificadas no decorrer da história, das relações realizadas no processo de trabalho e da luta pela terra, os trabalhadores agrícolas foram se educando,

---

<sup>45</sup> Octávio Brandão (1926), Leôncio Basbaum (1934), Alberto Passos Guimarães (2011), Nelson Werneck Sodrê (1976, 1983), Caio Prado Junior (1979), José de Souza Martins (2010, 1995), Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1991, 2007), Maria de Nazareth Baudel Wanderley (1999, 1996, 2003, 2014), Paulo Ribeiro Cunha (2012), Marilza Miranda de Souza (2014), dentre outros estudos.

construindo a vida, definindo o território e constituindo distintamente o campo e os sujeitos do campo no Brasil.

Guimarães (2011) e Souza (2014) defendem a coexistência de dois sistemas (servil/feudal e escravocrata) de forma simultânea. O escravagismo e o servilismo ocorrem em níveis de desenvolvimento diferentes de acordo com mão de obra utilizada (indígena ou negra), o espaço (norte e nordeste, por exemplo) e a atividade laboral desenvolvida (extrativismo e alta produção monocultural). Com relação a essa questão também se traz à baila Nelson Sodr  (1983) com sua obra *Historia da Burguesia Brasileira*. O teórico enfatiza que o indígena<sup>46</sup> foi mais servil que escravo desde a ocupa o do território e principalmente em terras pertencentes   Região Amazônica a escravidão não proliferou, bem como na região sul do país.

[...] A vastíssima área amazônica desconhece desde os seus instantes iniciais, o escravismo: entra na história pela porta feudal, as rela es ali introduzidas e estabelecidas, fundamentais para a produ o que oferece, são feudais. E são estas, também, as rela es que se instalam na área pastoril sulina, desde que o couro, e depois a carne, apresentam características de mercadoria. Rela es que assumem, por foz das condi es locais, o aspecto militar, como o mais destacado, que fazem do senhor das pastagens apropriadas o chefe dos peões, os gaúchos operam com os rebanhos, ou com os misteres das armas, tropa natural que o senhor utiliza nas suas lutas pelo gado e pelas pastagens. Aqui, como na Amazônia, o escravismo não se implantou, e a penetra o do africano, por isso mesmo, foi parcial e tardia, não caracterizando de forma alguma a paisagem humana: a infiltra o nas charqueadas foi insuficiente para isso. (SODR , 1983, p.38-39).

Como forma de se manter o trabalhador mais tempo no trabalho e em condi o de explora o, o trabalhador escravo ou servil não tinha direito   educa o escolar, sendo a ele um serviço proibido, para se manter a estrutura social nas col nias, bem como a subjug o e o controle do trabalhador. Tobias (1986, p 34) apresenta um trecho dos escritos de Ribeiro Santos, um dos inspiradores da Administra o Pombalina, onde se apresenta claramente os pensamentos do colonizador capitalista sobre a escolariza o dos colonizados e trabalhadores servis, escravos ou livres que viviam predominantemente por meio das atividades agrícolas e extrativistas.

[...] O  nico objeto das col nias e das conquistas deviam ser a agricultura e o comércio. Instru o, cultura e eleva o cientifica não poderiam existir nas col nias, porque iriam fazer frutificar honras, cargos dinheiro e valores humanos que são podem frutificar na metrópole ou para a metrópole. Para isso deveriam, ser afastados das “ escolas de ler e escrever” todos os filhos dos pobres e de pessoas do campo, ou irão querer ser outras coisas e não pescadores, ou roceiros, ou de ofícios humildes, como seus pais.

---

<sup>46</sup> Ao contrário de Sodr  (1983), Vinhas (2011) enfatiza que todos mantiveram, em princípio, a escravidão dos índios, que somente será abolida inteiramente em meados do século 18. Manter-se-  aliás, mesmo depois, embora mais ou menos disfarçada

Manter a situação de exploração do território brasileiro para obtenção de riquezas era o único objetivo e, somente para produção dessas riquezas servia o trabalhador, tratado como gado humano como disse Engels (1984). Para este fim, o território brasileiro, de norte a sul, foi sendo desbravado com vistas à produção econômica, fosse pelo extrativismo na Amazônia ou pelos sistemas monoculturais denominados de *plantation* (principalmente no nordeste e sudeste do país) com a finalidade de suprir o mercado europeu e enriquecer a metrópole portuguesa. As novas terras eram extensas e férteis, mas para serem cultivadas e defendidas precisavam ser colonizadas como assim foi feito a partir de 1530, por meio de um sistema de colonização estratégico, as Capitânicas Hereditárias, onde terras foram doadas a donatários<sup>47</sup>, estes considerados “homens de qualidade” e “homens de posse” da metrópole para nelas cultivar a agricultura. Para isso, se fazia o povoamento das capitânicas por meio também de um sistema de doação de terras, denominado de Sesmarias<sup>48</sup>, administradas pelo Governo Geral. Consoante, donatários e sesmeiros, tinham a obrigação de pagar impostos e ser fiel à Coroa defendendo o território e os interesses de Portugal. Se expressa aqui a influência externa na produção econômica, social, política e cultural do Brasil Colônia<sup>49</sup>, principalmente na relação do humano com a terra, na questão da formação dos latifúndios, na produção das monoculturas agrícolas e em sua comercialização com o mercado exterior, pois este era o interesse da colonização, suprir o comércio europeu (VINHAS, 2011)

Cabe trazer à reflexão que com o aumento da produção agrícola (com destaque para canavieira e cafeeira) e dos ganhos com sua comercialização, a posse da terra se tornou questão de poder e de riqueza e, em virtude, “vários latifundiários não se contentavam com as terras que possuíam e começavam a se apossar de terras vizinhas, e isso deu lugar ao surgimento e desencadeamento de ódios e lutas que, às vezes, degeneravam em choques armados entre várias famílias” (BORGES, 2011, p 280). Era a busca pelo monopólio da terra que já ocorria desde a

---

<sup>47</sup> Os capitalistas-colonizadores eram estimulados a investir seu capital no Brasil para a produção de alguma mercadoria para exportação, com a Coroa garantindo a posse de imensas extensões de terra para tal finalidade. O critério fundamental para a seleção dos eleitos pela “concessão de uso” das terras era – muito além do que simples favores a fidalgos próximos – a disponibilidade de capital e o compromisso de produzir na colônia mercadorias a serem exportadas para ao mercado europeu. A “concessão de uso” era de direito hereditário, ou seja, os herdeiros do fazendeiro-capitalista poderiam continuar com a posse das terras e com a sua exploração. Mas não lhes dava direito de vender, ou mesmo de comprar terras vizinhas. Na essência, não havia propriedade privada das terras, ou seja, as terras ainda não eram mercadorias. (STEDILE, 2011, p 22)

<sup>48</sup> A colonização no sistema de sesmarias (1530-1822) e o período até a aprovação da Lei de Terras demarcam o segundo período da questão agrária no Brasil que vai até 1850. (STEDILE, 2011)

<sup>49</sup> País colonial, em virtude da subordinação econômica, jurídica, militar e política à metrópole. A Coroa possuía, doava e tomava as terras; determinava o caráter da produção; determinava o caráter e o sentido do comércio etc. Determinava o tipo da mão de obra. Legislava sobre as relações de produção e outros aspectos essenciais da vida econômica e social. Determinava a logística militar e as guerras em defesa da colônia subordinada e os ditames dos acordos com Holanda, Espanha e Inglaterra em 1642 (VINHAS, 2011, p137)

expropriação dos indígenas para sua distribuição por meio das Capitânicas Hereditárias e posteriormente das Sesmarias aos portugueses. Se dava, assim, a constituição dos senhores feudais ou dos grandes latifundiários do território brasileiro. Para Vinhas (2011, p 138) “os latifúndios eram “feudos” coloniais, que se degeneraram em unidades antieconômicas, antissociais e pré-capitalistas.”

No século XIX, que contempla os anos finais do Brasil Colônia (1500-1822), todo período imperial( 1822-1889) e início do período republicano (a partir de 1889 aos dias atuais), os grandes latifundiários rurais ampliaram seu patrimônio econômico e territorial com a expansão da produção cafeeira e de sua exportação e a classe senhorial consolida seu poder<sup>50</sup>.

Com a proibição do tráfico negreiro e, posteriormente, o fim da escravatura foram tomadas iniciativas para substituir a mão de obra escrava nas grandes lavouras cafeeiras. Inicialmente não houve êxito, mas, o trabalho do negro da senzala foi sendo paulatinamente substituído pelo trabalho dos imigrantes pobres da Europa que constituíram o colonato brasileiro. O cafezal do escravo é substituído pelo cafezal do colono europeu.

Esta fase marca a passagem do escravagismo ao proletariado/capitalismo (o dito trabalho livre para àqueles que habitavam as cidades e aos que deixavam as fazendas e iam para os centros urbanos onde realizavam serviços principalmente braçais) para alguns e do escravismo ao servilismo ou semisservilismo para outros (o que Sodré diz ser a maioria incluindo aqui os próprios imigrantes, negros recém libertos, índios e mestiços, brancos empobrecidos). “Se não distinguirmos as diferenças entre uma e outra – uma é avanço, a outra é atraso, e ambas tendem a distanciar-se cada vez mais e a levar a uma desigualdade regional clamorosa.” (SODRÉ, 2011, p 116).

O trabalho livre na indústria nascente e nas cidades ia se processando, mas nas fazendas de café era um engodo, pois as relações sociais de trabalho continuaram centradas no grande latifúndio e na dependência do uso da terra dos fazendeiros, os possuidores da posse da terra, ou seja dos meios e objetos de produção. Muita terra estava disponível para o trabalho, mas não para a apropriação, pois já pertenciam ao latifundiário (os coronéis ou barões do café) que ainda era movido pela herança colonial e as condições de amo e senhor. Este concebia o trabalho como campo de submissão e subjugação do trabalhador e, assim, onde as relações de trabalho continuaram sendo realizadas a partir do latifúndio, as relações capitalistas de produção não se davam efetivamente e sim de forma sutil e escassa, o que predominava era o regime de servidão

---

<sup>50</sup> A consolidação da classe senhorial no poder [...] conseguira estruturar um aparelho de Estado que se destina a servi-la e que exerce a autoridade em todo território, seja por imposição, seja por tácito acordo com as suas frações regionais. Mas está claro que o exercício da autoridade varia muito de intensidade conforme as áreas em que se aplica – o poder público está ausente ou distante, em muitas delas (SODRÉ, 2011, p 112)

ou semisservidão, onde os trabalhadores antes escravos passavam a condição de agregados, arrendatários, meeiros daqueles que os havia escravizados. (SOUZA, 2014)

Cabe dizer que isso se processou devido o fim do regime Imperial no Brasil e início do período republicano ter sido oriundo dos movimentos políticos articulados pela grande aristocracia rural que buscou com isso obter o controle político do país, manter a hegemonia do poder econômico e a subjugação daqueles que trabalhavam em suas propriedades para atender aos seus interesses. Ou seja, os coronéis ou barões do café do final do século XIX constituíram a nova aristocracia rural que era ao mesmo tempo burguesa, feudal e escravocrata como seus antepassados, e com maior riqueza, mais terras, mais poder, mais ambições, arrogância e privilégios numa sociedade que mesmo econômica e politicamente mais forte continuou atrasada em relação ao modo de produção capitalista que estava se desenvolvendo no país e redefinindo sua base econômica, mantendo-se dependente da Inglaterra (*idem, ibidem*)

Nesse contexto se intensifica a força abrupta dos coronéis que mantinham seus latifúndios prósperos ou em falência, e se constituíam, em alguns casos também como grileiros, usurpando ou se apropriando de terras devolutas, inabitadas ou até expulsando posseiros que as ocupassem com o objetivo de ampliar seus feudos. Os coronéis tinham os jagunços como força armada para invasão e retomada de terras, bem como para a coleta dos pagamentos em espécie ou produtos daqueles que trabalhavam em pequenas áreas de suas propriedades.

A terra, símbolo de riqueza e poder, foi desde o período colonial usurpada e negada a quem a cultivava e nela produzia sua humanidade e socialidade. Os trabalhadores fossem indígenas, negros, mestiços, brancos expropriados pelo morgadio, colonos pobres, não tinham direito à posse da terra se esta não fosse comprada. No entanto, não possuíam recursos financeiros para este fim. Isso se deu desde os sistemas de sesmarias que deu início aos grandes latifúndios e se ampliou com a lei de Terras de 1850, Lei nº 601, pois deu prosseguimento ao processo de formação dos grandes latifúndios e continuou excluindo os trabalhadores pobres do acesso à ela, transformando os desapropriados da terra em reserva de mão de obra livre para a grande agricultura.

Martins (1995), Wanderley (2014), Stedile (2011), dentre outros teóricos que tratam da questão agrária no Brasil, concebem a Lei de Terras como a confirmação e regulamentação dos interesses da classe dominante e dirigente do Brasil de monopolizar a posse e o uso da terra, de forma injusta. Com o direito à terra apenas pela sua compra, os empobrecidos continuaram se submetendo por meio de relações não escravistas, mas servis ou semisservis aos interesses dos latifundiários para quem e por quem as leis eram feitas, considerando que a classe política representava a aristocracia rural, a classe que monopolizava a terra. Desta forma, Martins (1995)

ênfatiza a transfiguração do monopólio do trabalho escravo e do senhor de escravos ao monopólio de classe sobre a terra e do grande latifundiário. A terra torna-se fundamento das relações sociais da exploração do trabalho e do trabalhador. A Lei de Terras para Martins (1995, p 42) legitimou essa situação, pois “transformava as terras devolutas em monopólio do Estado e o Estado era controlado por uma forte classe de grandes fazendeiros [...]”

A questão do grande latifúndio gerou mais subjugação e mais exploração do trabalhador do campo e do próprio trabalho, e com isso a terra se tornou um elemento que justificava a dependência do camponês do proprietário em virtude da necessidade de um espaço para cultivar e criar o necessário para subsistência da família. Vale ressaltar que muitas terras demarcadas constituíam-se propriedades de quem, em muitos casos, nunca havia pisado nelas ou as usado para a agricultura ou pecuária. Eram espaços vazios, sem uso, mas o necessário e suficiente para muitas famílias desprovidas da terra que, por meio das atividades agrícolas (cultivo e criação), produziam sua existência de forma familiar e comunitária.

O retorno à servidão (mestiços, indígenas, negros, brancos e colonos pobres) foi favorecido pela resistência e falta de preparação da sociedade brasileira para lidar com o trabalho livre, considerando a influência das relações sociais coloniais enraizadas no modo de agir, pensar, se comportar e conceber o trabalhador, as relações e organização do trabalho no modo capitalista de produção.

O campesinato assim se amplia e fortalece suas práticas de trabalho, mas com tipos de plantio, formas de trabalho e finalidades distintas da produção agroexportadora. A produção camponesa objetivava a produção diferenciada de alimentos com vistas principalmente à subsistência, enquanto a agricultura comercial era monocultural e vislumbrava a exportação, a comercialização dos produtos tidos como mercadorias com vistas à obtenção de lucros, de capital econômico. Martins (1995) ao tratar das origens sociais do campesinato tradicional no livro *“Os camponeses e a política no Brasil”*, apresenta que o campesinato não corresponde a qualquer trabalho no campo, seja no âmbito da agricultura, a criação de animais ou do extrativismo. O campesinato envolve todas essas práticas, mas a finalidade maior da materialização do trabalho, que se dá na coletividade, é a manutenção da família.

Vale lembrar que os primeiros sinais do campesinato já se apresentavam nas práticas agrícolas incipientes dos indígenas antes da tomada da terra e da sua liberdade pelo colonizador. No entanto, o trabalho camponês foi intensificando e se aprimorando a partir do momento que outras pessoas, paulatinamente, passam a realizar práticas agrícolas em pequenas áreas de terra para obterem seu sustento. Estas eram pessoas livres, mas excluídas do direito à terra como indígenas, negros (a partir do século XIX) os mestiços (filho do branco com o índio e depois do

branco com o negro, considerados bastardos e sem sangue puro), os colonos pobres, e os excluídos do morgadio (sistema que transformava em herdeiro legítimo apenas o primogênito da família).<sup>51</sup>

Estes, em sua maioria agregados, viviam nas terras dos fazendeiros ou senhores do engenho e praticavam a pequena atividade agrícola com uma diversidade de plantações como feijão, arroz, milho, mandioca, café, cana de açúcar, frutas diversas, verduras e hortaliças, bem como a criação de animais (ovinos, suínos, aves, bovinos). Todavia, nesta situação, sua pequena produção também era utilizada para o usufruto da família do proprietário da terra cultivada que havia sido obtida por doação da Coroa, herança ou comprada por ele, em muitas situações de forma coercitiva.

A grande extensão de propriedades privadas dos senhores de engenho e, principalmente, dos fazendeiros ou coronéis e barões do café, dificultava o controle da propriedade por seus jagunços e cabras e possibilitava a entrada dos posseiros (indígenas, mestiços, negros refugiados e depois libertos e colonos ou brancos pobres) que implantavam seus roçados e cercados para criação de animais nos territórios. Quando estes não eram expulsos de forma coercitiva (e se resistissem até mortos) podiam ser indenizados pelas benfeitorias ou transformavam-se também em agregados por serem úteis à manutenção e garantia da terra do latifundiário, “ [...] era essencialmente a relação de troca–troca de serviços e produtos por favores, troca direta de coisas desiguais[...]” (MARTINS, 1995, p 35)

Martins ainda acrescenta que os agregados eram obrigados a defender a terra em que viviam até em lutas entre fazendeiros. A sua luta pela terra definia-se como a luta para permanecer tendo um lugar para labutar, habitar e viver, porém sem direito de adquiri-la como sua. Lutava pelo outro e pelos interesses de outro.

Para os próprios camponeses buscar adquirir uma pequena propriedade produtiva e bem localizada para facilitar o escoamento dos produtos excedentes, a interação social e o fluxo à cidade era o que importava naquela situação, mas o objetivo se apresentava como sonho irrealizável, pois essas áreas, em especial as litorâneas já estavam ocupadas. A busca pela terra era constante e tornara-se uma quimera.

Cansados da vida de submissão e sujeição aos fazendeiros, muitos camponeses mudavam de fazenda<sup>52</sup>, o que viam não alterar sua condição. Paulatinamente, em busca da terra do trabalho e da vida, estes partem às regiões não exploradas, desbravando e povoando o interior do país,

---

<sup>51</sup> Martins (1995) também apresenta estratégias utilizadas por algumas famílias para evitar a fragmentação da fazenda e da família como transformar e sesmeiros os demais herdeiros, realizar casamentos intrafamiliares e manter por consenso as terras como propriedade de todos os herdeiros, estabelecendo-se os limites das áreas para cada um

<sup>52</sup> A liberdade do camponês é nessa época marcada, exercida como liberdade de locomoção, deixando uma fazenda por outra, uma região por outra ( MARTINS, 1995)

como o sertão nordestino e do sudeste, a Amazônia e a região central do Brasil. Sobre a questão da migração dos camponeses para o interior do território brasileiro Stedille (2011, p 27) explica que “[...]foram povoando o território e se dedicando a atividades de produção agrícola de subsistência. Não tinham a propriedade privada da terra, mas a ocupavam, de forma individual ou coletiva, provocando, assim, o surgimento do camponês brasileiro e de suas comunidades”

No período do Estado Novo (1937-1945), por exemplo, foi instituída uma política agrária migratória denominada Marcha para o Oeste, mais precisamente em 1940, orientada pelos americanos (conforme se processou nos Estados Unidos ao longo do século XIX), visando favorecer a expansão da fronteira demográfica brasileira para o centro oeste e para o norte do país, buscando integrar a região à nação brasileira, inseri-la nos projetos capitalistas de produção e de modernidade, bem como desmobilizar e enfraquecer a organização dos camponeses e a luta pela terra que se processava no campo.

**Figura 05:** A luta dos trabalhadores do campo.



**Fonte:** Voz do movimento: MST/BA [vozdomovimento.blogspot.com](http://vozdomovimento.blogspot.com)

O direito à terra para aqueles que se mantiveram no campo, mesmo frente as precárias condições de vida, não foi obtido mesmo indo aos mais parcos e longínquos lugares. Isso gerou organização e mobilização da classe para lutar pela terra própria. É notório que desde a colonização a luta pela terra foi deflagrada havendo as lutas indígenas contra os colonizadores e a dos quilombos, por exemplo. Porém outras lutas se processaram no século XIX e início do século XX entre fazendeiros e camponeses como a luta dos cabanos na Amazônia. As lutas para saída do cativeiro que eram lutas pela terra se intensificam, pois se ampliou a industrialização e a agricultura comercial agroexportadora e, com isso, o grande latifúndio, o monopólio da terra passa a ser ainda mais cobiçado.

A reprodução do campesinato se vê ameaçada pela pauperidade e pouca perspectiva de melhoria de vida no campo. Por consequência, uma grande parcela de camponeses marcham rumo às cidades, aumentando ainda mais sua pauperização. A taxa da população urbana que era

de 31% em 1940 foi crescendo a cada década chegando a ultrapassar a população rural no ano de 1970<sup>53</sup> ao apresentar uma taxa de 56%, segundo dados do IBGE dos referidos anos. Os dados demonstram como o camponês foi substituindo a vida no campo pela vida na cidade, sendo o maior determinante desse processo migratório a negação do direito à terra e, principalmente, do direito à produzir a vida com dignidade.

O meio rural, visto como uma apêndice da cidade, foi sendo considerado um espaço do precário, insignificante, rudimentar e ineficaz ao desenvolvimento econômico do país. O camponês, nesse processo, teve sua importância reduzida à sua força física e aos saberes práticos sobre a produção agrícola desenvolvida coletivamente no âmbito da família e agregados, se mantendo como classe subalterna, estereotipada, desprovida dos direitos sociais e políticos e, principalmente, de condições para uma vida digna.

Nesse sentido, o Brasil foi se desenvolvendo a partir da economia gerada no latifúndio e por quem nele labutava diária e arduamente, pagando com o suor do seu corpo, a sua manutenção na terra. Todavia, com a industrialização da economia e mecanização da agricultura, os camponeses se vêem substituídos pelas máquinas e reduzidos a mão de obra complementar, temporária e sem autonomia para determinar o valor do seu trabalho.

O camponês que permanece no campo se vincula a uma agricultura com novas técnicas e tecnologias no processo de trabalho, vendendo esporadicamente sua força de trabalho por um ínfimo salário e ficando alheio a todo processo produtivo. Estes também constituíam-se como agricultores familiares, que produziam para subsistência, negociando o pouco do excedente para adquirir produtos e serviços não disponíveis na vida do campo. O campesinato assim se processou, como disse Stedille (2011) de forma contraditória e complementar, pois tanto se reproduzia como classe social do campo de produção não capitalista, quanto transformava-se em mão de obra proletária industrial e de serviços quando migravam para as cidades ou para as grandes fazendas agrícolas (SILVA, 2010).

Frente ao que foi aqui abordado sobre a industrialização no Brasil e sua influência na agricultura e na vida do camponês cabe apresentar, de acordo com Stedille (2011), as quatro funções determinadas aos camponeses pelo sistema capitalista da industrialização dependente:

- a) Os camponeses cumpririam o papel de fornecer mão de obra barata para a nascente indústria na cidade, o que se deu quando o êxodo rural foi estimulado pelo capitalismo para que os filhos dos camponeses, em vez de sonharem com sua reprodução como camponeses

---

<sup>53</sup> Segundo o IBGE em 1950 a população rural era de 64% e a urbana 36% e em 1960 a rural era 55% e a urbana 45%.

- e de lutarem pela terra e pela reforma agrária, se iludissem com novos empregos e salários na indústria, o que ocorreu principalmente no sul e sudeste do país;
- b) O êxodo contínuo da mão de obra camponesa formaria um exército de reserva necessário para pressionar para baixo o salário médio na indústria;
  - c) Os camponeses também deveriam ter a função de produzirem, a preços baixos, alimentos para a cidade, em especial para a nascente classe operária, o que foi sendo assegurado pelo Governo para garantir que a classe trabalhadora urbana, também com seus baixos salários, pudessem obtê-los e sobreviver;
  - d) Os camponeses foram induzidos a produzir matérias primas agrícolas para o setor industrial. Surgiu e se desenvolveu, então, o fornecimento da matéria prima para energia, carvão, celulose, lenha , etc.

A ótica capitalista era utilizar a mão de obra camponesa tanto no campo como na cidade, proletarizando-a e dando fim as relações feudais ou semisservis, mas estas se mantiveram em virtude do enraizamento dessas relações entre trabalhador e o senhor de terras e pela dependência da terra do fazendeiro.

Dessa forma, a industrialização e a cidade passaram a subordinar cada vez mais a agricultura e o meio rural. A cidade torna-se lugar do progresso, enquanto o rural constitui-se como lugar da precariedade e de povo ignorante, inculto, tolo, preguiçoso, anti-higiênico. A discriminação, o preconceito, a segregação, a exclusão e a negação de direitos foram sendo demonstrados nos estereótipos que os representava. O camponês como tradicional trabalhador do meio rural passa, pejorativamente, a ser denominado de capiau, caipira, caiçara, tabaréu, caboco (forma popular de chamar o caboclo da região amazônica), roceiro, matuto ou jeca, dependendo da região em que viviam. (OLIVEIRA, 2017; FERNANDES, 1999; MARTINS, 1981)<sup>54</sup>

De acordo com Martins (1981), o termo *caipira* é uma denominação dada ao camponês dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Paraná e do Mato Grosso do Sul; *caiçara* é utilizado no litoral paulista; *tabaréu* no Nordeste. O termo *caboclo*, nomeação dos mestiços de índios e brancos, assim como as demais denominações, dependendo da época e do lugar, possui conotação depreciativa como se processava no Estado de São Paulo do século XVII; bem como

---

<sup>54</sup> MARTINS, J. S (org). Introdução Crítica à Sociologia Rural. São Paulo: Hucitec,1981.

era empregado ao pagão no Norte, ao índio que vivia em contato com o branco no Centro- Oeste; e ao trabalhador rural em outras regiões.

O trabalhador do campo é caricaturizado a partir de um modo peculiar de falar, se comportar, andar e se vestir, bem como a partir das mãos e pés calejados, da inocência em sua visão de mundo e das pessoas, da forma abrupta e “ignorante” para resolver as questões problemáticas, do contar de histórias de forma exagerada com certo tom de humor, da incultura ao mundo letrado, dentre outras características que motivaram a criação de personagens em filmes (como o encenado por Amácio Mazzaropi), histórias em quadrinho e desenhos animados ( por exemplo o Chico Bento da turma da Mônica de Maurício de Souza), novelas ( cita-se o personagem Candinho da novela da TV Globo *Êta Mundo Bom*), assim como motivaram cantores no mundo da música ( como as duplas caipiras Pena Branca e Xavantinho, Tonico e Tinoco, dentre outros) e personagens literários como o famoso Jeca Tatu criado por Monteiro Lobato, inspirador de filmes, novelas, músicas e histórias, proporcionador de análises sobre como o camponês e o meio rural eram concebidos pela sociedade urbana e pelo governo brasileiro.

Jeca tatu<sup>55</sup>, da obra *Urupês* de Monteiro Lobato de 1918, se refere a um caipira, um trabalhador rural do Estado de São Paulo que se apresenta com as características aqui descritas e simbolizando o atraso e a incultura do trabalhador camponês, bem como sua dependência dos serviços urbanos. Com relação ao termo “jeca” Martins (1975), em sua obra sobre *Capitalismo e tradicionalismo*, faz uma crítica a partir do personagem.

[...]Essa história que expressa limpidamente os componentes ideológicos fundamentais da consciência urbana recente sobre o mundo rural denuncia os vínculos reais entre o rural e o urbano. Note-se a incapacidade da sociedade agrária, através de sua população desenvolver-se social, cultural e economicamente presa de inércia “doentia”. E a “terapêutica” fundada na ideologia indicada, de ação exterior ao meio rural de preeminência do meio e das concepções urbanas na definição do modo como a sociedade agrária deve integrar a totalidade do sistema social: como compradora e consumidora de mercadorias, como mercado (MARTINS, 1975, p 4)

A luta dos camponeses é a luta pela dignidade humana, pela terra, pelo seu modo de produzir a vida, uma luta constante em todo o Brasil para serem respeitados e seguirem produzindo a existência na vinculação entre terra, trabalho e família, e reproduzindo seu modo de vida. O Partido Comunista do Brasil, criado em 1922, teve importante contribuição nessa

---

<sup>55</sup> Jeca tatu é o típico caipira preguiçoso (porque doente) metamorfoseia-se no rico fazendeiro cercado de múltiplas comodidades urbanas (como televisão de circuito fechado, meio de comunicação que não existia no Brasil quando a história foi escrita), graças à intervenção de dois agentes urbanos: o médico e os remédios de laboratório (MARTINS, 1975, p 4)

nova postura do campesinato. A ideologia comunista com base em Marx, Engels, Lenin, Gramsci, dentre outros marxistas, foram disseminadas em prol da formação e fortalecimento da classe trabalhadora, da classe operária e proletária. Os camponeses, como classe trabalhadora subjugada e explorada, foram inseridos na luta contra a opressão, aglutinando-os a classe operária/proletária.

Mesmo frente às dificuldades e ao descontentamento dos camponeses muitos desafios foram sendo superados. A formação de associações, sindicatos, federações, ligas, cooperativas fomentaram maior unidade da classe, formação e atuação política e protagonismo social, favorecendo a organização de movimentos em prol da terra, bem como a eleição de representantes políticos para defenderem os interesses da classe.

A organização do(a) trabalhador(a) rural fez com que, entre 1944 e 1945<sup>56</sup>, fossem aprovados decretos leis que objetivavam legalizar a sindicalização rural de proprietários ou arrendatários de terras exploradas para a lavoura, pecuária e ou indústria rural, e dos empregados que trabalhavam em propriedades rurais reconhecidos pelo Ministério do Trabalho. No entanto, tinham suas ações monitoradas e inspecionadas para que não professassem ideologias incompatíveis com os interesses da nação, ou melhor, do regime ditatorial de Vargas.(SILVA, 2010, p45)

Muitas lutas foram travadas, lutas armadas que se apresentam constantes até nos dias atuais. Vale aqui destacar o conflito no município de Cantantao em Pernambuco, mais precisamente no Engenho da Galileia (camponeses liderados por José da galileia e apoiados pelo deputado estadual Francisco Julião) que se destacou por ter se transformado no primeiro movimento de Reforma Agrária devido a expropriação das terras da Galiléia por pressão dos camponeses. O objetivo da luta camponesa está claramente expresso no Hino do camponês de autoria do líder político desse movimento, Francisco Julião, em parceria com Geraldo Menucci.

Não queremos viver na escravidão  
Nem deixar o campo onde nascemos  
Pela terra, pela paz e pelo pão  
companheiros, unidos venceremos

Ei! A bandeira que adoramos  
não pode ser manchada  
com o sangue de uma raça  
presa ao cabo da enxada

---

<sup>56</sup> Na década de 1940 a política de Vargas, orientada pelos norte-americanos, chamada de “Marcha para o Oeste”, favoreceu a expansão da fronteira demográfica brasileira para o Centro-Oeste. ( SOUZA, 2014)

Toda violência contra o camponês, o posseiro, foi sendo legitimada e ampliada a partir da força opressiva do Estado pelos militares com o Golpe de 1964, o que inicialmente se demonstrou pela revogação do decreto de Goulart. A discriminação, os rótulos, a perseguição, a violência, o medo, a vulnerabilidade social e a criminalização da luta camponesa se apresentam de forma mais radical no período da Ditadura militar (1964-1985) o que levou muitos à morte, ao desaparecimento, ao exílio e ao silêncio temporário.

A partir desse período, o movimento camponês passou a representar um ato de contraventores e comunistas, uma ação do banditismo, da vagabundagem, dos preguiçosos e baderneiros que viviam a invadir terras alheias, pois com o movimento social pela redemocratização, desde o final da década de 1970, o movimento camponês por meio das Ligas camponesas (criadas pelo Partido Comunista a partir de 1945) se revitalizou fazendo surgir muitos sindicatos, federações, movimentos, marchas, organizações especiais para cada gênero ou fase da vida (homens, mulheres, crianças, jovens, etc.) contextos geográficos, atividades produtivas e políticas específicas para o trabalhador do campo com e sem terra.

Porém, cabe dizer que as ações e políticas implementadas configuravam-se como compensatórias e assistencialistas<sup>57</sup>, pois não vieram resolver a questão da distribuição desigual da terra e sim amenizar conflitos e ampliar de formar mascarada o grande latifúndio, em prol do agronegócio e da expansão do capitalismo no Brasil, como ocorreu a partir da política de colonização da Amazônia, principalmente por nordestinos, que teve como lema “*terras sem homens para homens sem terras*” e que buscava apenas intensificar a produção da economia

---

<sup>57</sup> Dentre as políticas instituídas vale citar: a criação do Inic- Instituto Nacional de Imigração e Colonização (1954), da Sudene- Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (1959), da Supra- Superintendência da Política Agrária (1962), do Estatuto do Trabalhador Rural (1963), Estatuto da Terra (1964), do Inda-Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (1964), do Ibra -Instituto Brasileiro da Reforma Agrária (1964), Sudam - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (1966), do Sudeul - Superintendência do Desenvolvimento do Sul (1967), da Sudeco- Superintendência do Desenvolvimento do Centro Oeste (1967), da Suframa-Superintendência da Zona Franca de Manaus cria-se a em (1967), do Incra- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (1970), do Prorural - Programa de Assistência ao Trabalhador Rural e do Funrural- Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (1971), PNDs- Planos Nacionais de Desenvolvimento (o primeiro de 1972 a 1974, o segundo de 1975 a 1979 e o terceiro de 1980 a 1985), Ministério da Reforma Agrária e do Desenvolvimento Agrário; o I PNRA- I Plano Nacional da Reforma Agrária (1985), Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (1995), Comunidade Solidária (1995), Cédula da Terra<sup>57</sup>, Banco da Terra, Programa Nacional de Crédito Fundiário (1998), MDA-Ministério do Desenvolvimento Agrário (1999), Programas Bolsa Escola (2001) e Bolsa Alimentação (2001), Pronera-Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (1998). Nos governos petistas - Lula (2003-2010) e Dilma Rouseff (2011-2016) foram criados os Programas Bolsa família (em substituição ao Bolsa Escola e Bolsa Alimentação), o Fome Zero, Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF)<sup>57</sup>, II Plano Nacional da Reforma Agrária (II PNRA)<sup>57</sup> e o Projeto de Aquisição de Alimentos (PAA), a Secretaria de Assistência Familiar e Cooperativismo do MDA que administrou o Pronater- Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Projeto de Assentamento Agro-florestal (PAF), Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo –Procampo (2007) a Política Nacional da Educação do Campo e Programa Nacional da Educação do Campo- Pronacampo (2010). No governo Temer (2016-2018 )- Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário– SEAD, em substituição ao MDA sendo incorporada ao Ministério do Desenvolvimento Social e, em seguida, à Casa Civil, bem como foi feito com o Incra.

industrial capitalista global dependente e excludente no país, fortalecendo o agronegócio em detrimento da agricultura familiar camponesa.

Daniel & Bega (2018, p 36- 65) fazem um comparativo dos governos correspondentes ao período de 1985 a 2018 e apresentam as reais finalidades do governo brasileiro com os programas e projetos voltados à população camponesa.

Entre os governos de Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994), as políticas de reforma agrária foram ínfimas, somadas à imensa repressão dos movimentos sociais de luta pela terra [...]. No primeiro mandato de FHC (1995-1998), o Executivo buscou evitar os conflitos pela terra, assentando famílias já acampadas, sem, contudo, alterar a estrutura fundiária brasileira [...]. O segundo mandato (1999-2002) foi marcado pela “reforma agrária de mercado”, gerando sérias críticas dos movimentos sociais e organizações do campo [...]. O governo FHC, que focou em políticas assistencialistas [...]. Os governos petistas foram gestões que assumiram como principais metas a geração de empregos e o combate à fome e à pobreza. Desse modo, as políticas agrárias foram pensadas como mecanismos para garantir a segurança alimentar e o fim da fome, além de ser uma forma de garantia de renda mínima aos pequenos produtores [...]. A questão estrutural da propriedade da terra ficou em segundo plano, privilegiando a dimensão da produção para o consumo [...]. O governo Temer [...] firma-se como um governo que rompe com os programas e políticas públicas dos governos Dilma e Lula. [...] Tudo isso caminha para a perpetuação do lugar subordinado dos camponeses, para a diminuição ou extinção de órgãos como o Incra, redução dos recursos para investimento em infraestrutura e financiamento para os pequenos produtores [...].

Desta forma, frente às ações direcionadas à classe camponesa constata-se que de 1985 a 2015<sup>58</sup>, durante 30 anos, houve um avanço gradativo e processual nas conquistas da luta camponesa, pela forte pressão e organização dos movimentos sociais, mas sem mudanças significativas na estrutura política, econômica, social e agrária. As políticas instituídas buscaram muito mais amenizar do que resolver a desigualdade social entre campo e cidade, entre o grande latifúndio e o camponês, e se caracterizaram como políticas compensatórias e assistencialistas por não garantir a igualdade de condições de desenvolvimento nos mais diferentes setores da vida aos que trabalham e vivem da terra e na terra. E pior, a estagnação e o retrocesso imperaram a partir de 2016, devido Temer e os representantes do grande latifúndio tomarem o poder, para agirem em detrimento dos direitos do camponês à terra e à reprodução do seu modo de vida.

---

<sup>58</sup> É nesse período que surge a Via Campesina, criada em 1992 durante o II Congresso da Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos de Nicaragua (Unag), realizado em Manágua, para favorecer a articulação mundial dos camponeses, fortalecendo assim a luta pela reforma agrária e pelos seus direitos sociais. Em abril de 1996, foi realizada a II Conferência da Via Campesina em Tlaxcala, no México, que contou com a participação de 37 países e 69 organizações nacionais. Durante a realização da conferência, no dia 17 de abril, ocorreu o Massacre de Eldorado dos Carajás, quando 19 camponeses sem-terra, vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foram assassinados, durante uma marcha em Eldorado dos Carajás, município localizado no estado do Pará. Por isso, a conferência declarou o dia 17 de abril Dia Mundial da Luta Camponesa ( FERNANDES, 2012, p767-768)

E o atual governo Bolsonaro, quais as ações em prol dos trabalhadores rurais? Dal Moro & Moreira (2019) e Fernandes et al (2020) abordam a questão agrária no governo vigente apontando para o desmantelamento da política agrária no Brasil a favor dos interesses dos empresários e produtores capitalistas e contra a democratização da terra. Dentre as ações que comprovam o menosprezo ao pequeno produtor rural e almejam a continuação da exploração e subjugação do camponês, bem como o mero interesse com a produtividade e lucratividade do agronegócio estão:

- a) a liberação de uso de determinados produtos químicos da agroindústria que são tidos como tóxicos aos alimentos e prejudiciais a saúde humana;
- b) a proposta de reforma previdenciária que propõe reduções de direitos e aumento de mais cinco anos do tempo de atividade e da idade mínima para aposentadoria ( idade de 60 anos para mulheres e 65 para os homens);
- c) A criação da Secretaria Especial de assuntos Fundiários colocando a frente um representante e defensor da UDR- União Democrática Ruralista;;
- d) Paralisação dos projetos de assentamento rural e nenhuma desapropriação de terras para fins de redistribuição de terras;
- e) Redução dos recursos destinados ao Pronera, PAA, Pnae, Pronater, Planapo, dentre outros;

Frente as ações do governo Bolsonaro verifica-se que o Estado está a serviço do agronegócio, do grande latifúndio, da produção do grande capital e não do trabalhador campo, pois “[...] o avanço do agronegócio se sustenta com o financiamento do Estado brasileiro, que garante sua expansão expropriando a terra, as águas, as florestas, territórios de camponeses/as, indígenas, quilombolas, ribeirinhos/as, pescadores/as e a diversidade de formas de existência. [...]”. (CARTA MANIFESTO/FONEC, 2018, p1-2)

### **1.1.3 O capitalismo global e suas implicações ao campesinato: o agronegócio e a agricultura familiar**

O capitalismo foi penetrando o campo e, com isso, foi alterando o modo, o tempo, as técnicas e a relação do/a camponês/a consigo mesmo, com os outros humanos, com os instrumentos de trabalho e, principalmente, com a terra. A agricultura passou a ser uma forma de investimento do capital, mas a ser desenvolvida dentro de um processo de devastação tanto da natureza quanto da essência do/a camponês/a.

A agricultura desenvolvida predominantemente pela família, que promovia bem estar, vida, saber, cultura e hombridade é assolada pela agricultura individual, altamente tecnificada, competitiva, monocultural, produtivista e mercadológica, características estas do trabalho no sistema capitalista. O intuito é a produção de excedente em menor prazo possível, a utilização de mão de obra barata e esporádica e o acesso e uso da terra até o esgotamento natural e potencial do solo, tudo em prol dos interesses capitalistas e a partir do uso da técnica, da ciência e da tecnologia.

**Figura 06:** O agronegócio e a agricultura familiar



Fonte: disponível em <https://researchgate.com>

A lógica produtivista do capital foi suprimindo o direito de cultivar dos/as camponeses/as tradicionais, desencorajando-os/as de continuar a realizar atividades agrícolas, desvalorizando seus valores, sua tradição, suas práticas e saberes e os/as tornando alheios/as às novas formas e relações de produção no campo.

Sobre essa questão Kautsky (1986) enfatiza o advento da indústria capitalista e o retrocesso da atividade agrícola familiar de subsistência, ou seja, o desenvolvimento da agricultura industrial e do agronegócio em decorrência do avanço dos meios de comunicação e dos meios de transporte que se tornaram mais rápidos e mais eficazes com a evolução da ciência e da tecnologia.

A produção capitalista deixou de ser local e passou a adentrar os mercados dos mais diferentes contextos. A produção em grande escala, com estandarização de produtos e preços atrativos no mercado competitivo, fez chegar o fruto da atividade agrícola nos mais longínquos espaços, destacando-se sobre os da agricultura tradicional e incipiente, desenvolvida local e artesanalmente.

É o global se sobressaindo sobre o local e ditando novos comportamentos, desconsiderando as especificidades regionais. Novos comportamentos, por exemplo, atualmente são notados nos hábitos alimentares. Ir à própria plantação agrícola foi sendo substituído pelo ir

ao mercado local para aquisição dos produtos das plantações de áreas circunvizinhas, ou pelo ir ao supermercado, onde os produtos mais diversos da agricultura industrial estão disponíveis e mais facilmente acessíveis, tanto pelo preço quanto pela proximidade. Outro fator é que, devido a globalização na agricultura, alimentos antes não consumidos por serem oriundos de outras regiões e até países distintos, estão atualmente na mesa de pessoas dos mais diferentes contextos socioculturais.

Em relação ao comportamento ambiental houve também bruscas mudanças. Nos tempos atuais ocorrem práticas de desmatamento em grande proporção que desconsideram os tipos de vegetação, utensílios de pesca que retiram até os pescados ainda não consumíveis, o uso de materiais químicos para extração de minérios que poluem a água, dentre outros comportamentos, que demonstram a força avassaladora da industrialização no capitalismo global. É o efeito do avanço científico-tecnológico e biotecnológico da sociedade capitalista moderna, presente em todos os setores sociais, bem como no processo de trabalho da agroindústria.

Nesse viés, a globalização intensificou as transformações no campesinato para atender os paradigmas sociais favoráveis à acumulação do capital industrial e à deteriorização do trabalho artesanal. Para este fim, o pequeno camponês vem sendo desarraigado de sua terra para favorecer a agronegócio, pois este atende aos interesses do capitalismo imperialista: a produtividade e a lucratividade. As ações expansionistas do capital agrícola industrial e usurpadoras da terra e da atividade do pequeno camponês são legitimadas por meio de políticas econômicas privatistas e protecionistas mascaradas por finalidades sociais e humanitárias.

A Revolução Verde do fim da década de 40 do século XX, incentivada pelos Estados Unidos e ONU em período de Guerra Fria, por exemplo, foi realizada para incentivar à produção agrícola e combater a fome mundial. No entanto, o que foi constatado, é que houve um incentivo global com ações voltadas à atividade (devido fatores econômicos e demográficos), porém, a partir da lógica capitalista que privilegia a agroindústria e exclui o pequeno camponês.

A Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO)<sup>59</sup> é o órgão da ONU (desde da década de 40 do século XX) que esteve à frente do expansionismo agrícola com responsabilidade de primar pelo aumento da produtividade, desde que beneficie a todos do setor agrícola; pela produção de alimentos para toda população mundial e não apenas para alguns; e emprego sustentável dos recursos naturais (terra, água, floresta, ar, clima) em prol do futuro da vida no planeta. Mas este está a serviço dos interesses imperialistas.

---

<sup>59</sup> A FAO foi criada em 1945 é uma agência da ONU que tem como objetivo apoiar o trabalho dos países em políticas e ações de combate à fome e à pobreza por meio da melhoria da segurança alimentar e do desenvolvimento agrícola, incluindo todas as atividades do setor primário (agricultura, pecuária, extrativismo, pesca, outros).

Para modernizar as atividades agrícolas e aumentar a produtividade de alimentos no mundo vêm utilizando: políticas de financiamentos bancários (linhas de crédito) para fomento de atividades agrícolas (principalmente monoculturais) que privilegiaram a quem já possuía infraestrutura, produção de sementes melhoradas (biotecnologia); insumos químicos e os mais diversos implementos agrícolas; bem como organização do segmento agrícola e do processo de cultivo, processamento, distribuição e comercialização do produtos. Assim o avanço industrial tecnificou todo processo de trabalho e potencializou a acumulação de capital no campo, desumanizando e deseminizando a atividade agrícola.

Como consequência da expansão agrícola, grande parte da área verde vem sendo posta ao chão, águas e solos contaminados, ocorrendo o uso irracional dos recursos naturais e a destruição da biodiversidade, bem como a desvinculação do trabalhador camponês de sua terra. Tudo isso ocorreu sem que a população tenha suprido suas necessidades. Apenas uns poucos (agroindustriais e grandes produtores agrícolas) acumularam riquezas, enquanto levaram outros à miséria e à exclusão do usufruto da vida no campo.

[...] o apoio público e as vantagens econômicas garantidas pelo Estado (financeiro, subsídios, etc) foram parciais. Com efeito, somente uma ínfima fração de produtores conseguiu incorporar em seus estabelecimentos os elementos técnicos e científicos direcionados ao aumento da produção agropecuária, tornando-se produtores rurais mais dinâmicos, ampliando sua capacidade de produção e de produtividade, enfim ultrapassando o limiar de resistência às crises agrícolas e de continuar sobrevivendo e produzindo no espaço agrário (GONÇALVES, 2011, p 12)

Em consonância aos interesses do capitalismo global, cita-se as determinações da Comunidade Econômica Européia (CEE) para o meio rural que, desde 1968, determinava a exclusão de áreas agrícolas não competitivamente econômicas; a ampliação das unidades mais produtivas tanto em extensão quanto em produtividade; a promoção de políticas de (re)estruturação técnica e agrária, fortalecendo as agriculturas eficientes e excluindo as não eficientes; promoção do êxodo rural dos camponeses improdutivos e a concentração da oferta. (TEDESCO, 1997)

O capitalismo global no campo determinou novas dinâmicas sociais, nova racionalidade produtiva, políticas elitistas de modernização, desigualdade de condições e oportunidades de acesso e uso às tecnologias aplicadas à agricultura e aos recursos públicos para este fim, bem como a desapropriação do uso coletivo do solo. As grandes potências mundiais, sedes também das trans/multinacionais<sup>60</sup> que dominam o mercado e “[...] desregulam os mercados

---

<sup>60</sup> A agricultura moderna, apesar do caráter evidentemente disperso e independente dos pequenos produtores de mercadorias, se transforma num sistema econômico concentrado numa série de grandes empresas e, através delas, ingressa na esfera controlada pelas formas mais avançadas do capitalismo financeiro (CHAYANOV, 1974, p 312)

locais/regionais, provocando o empobrecimento e a exclusão dos agricultores pobres” (GONÇALVES, 2011, p 17), tornam-se os países centrais da agro e bioindústria, fornecendo os mais diversos aparatos para a realização das atividades agrícolas nos países periféricos, dominando o circuito econômico agrícola, ou seja, o agronegócio.

O interesse pelo predomínio de mercado gera disputas entre grandes nações mundiais que buscam avançar a cada dia no campo da ciência, da técnica e da tecnologia, tendo em vistas a hegemonia do poder econômico e político e o controle da nação planetária.

Nesta assertiva, a luta pela hegemonia do mercado científico-tecnológico torna-se elemento motivador para o desenvolvimento de novos aparatos econômicos voltados aos diferentes setores da produção social, dentre os quais a agricultura, atividade produtiva que, segundo Santos (2000), no processo de territorialização do campo e do avanço técnico-científico-informacional, tornou-se uma agricultura científica globalizada.

Nos tempos atuais, em virtude da rapidez da informação, muitos produtos são adquiridos em tempo real, chegando ao seu destino em pequena escala de tempo, possibilitando o seu uso e comercialização. Assim, com a quarta revolução industrial, a revolução digital, tudo ficou a um toque das mãos. É a sociedade da informação comprando através da tela de um smartphone, computador ou tablet, materiais produzidos e vendidos nas localidades mais longínquas do planeta. Nesta assertiva, as tecnologias da informação e do transporte, favorecem a circulação, distribuição e consumo de produtos agrícolas num mundo global e sem fronteiras.

As mais diferentes atividades agrícolas são, nesse contexto, produzidas com a participação direta ou indireta de uma indústria capitalista ou da ciência a serviço do capital e da maximização do lucro e, para isso, altera os produtos, as práticas, os instrumentos de trabalho, os espaços e os ambientes de produção agrícola.

O complexo agroindustrial atual apresenta-se, por isso, como desafio aos pequenos camponeses que não possuem subsídios materiais, técnicos-operacionais e nem financeiros para participar do sistema econômico agrícola moderno, o agronegócio. Porém, a sua prática tradicional e sustentável é reconhecida como necessária frente às problemáticas ambientais atuais, considerando que o uso demasiado das tecnologias, de forma não consciente, vem a diminuir significativamente os recursos naturais e a causar o esgotamento de certas espécies animais, vegetais e minerais no ecossistema<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> De acordo com Marx (1988, p 99-100) “[...] cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade. Quanto mais um país, como por exemplo, os Estados Unidos da América do Norte, inicia com a grande indústria como fundamento do seu desenvolvimento, tanto mais rápido esse processo de destruição ocorre. Por isso a

Durango et al (2019) escreveu o documento da FAO (2019) para a América Latina e Caribe, intitulado “*Estado e perspectivas dos recursos naturais e os ecossistemas*” e nele apresenta que a região possui 40% da riqueza biológica do mundo, contemplando um grande capital natural (terra, florestas, rios) que potencializa o setor agrícola, este o principal setor exportador de bens da região que constitui-se de grande importância planetária. No entanto, mesmo frente ao reconhecimento do fortalecimento das atividades agrícolas nos mais diferentes setores e não só no agronegócio, verifica-se ações que buscam alta lucratividade à classe dominante e aos países hegemônicos, priorizando o mercado externo em detrimento das necessidades internas da população, porque é menos lucrativo.

O agronegócio por primar pela alta produtividade e lucratividade atende aos interesses da classe capitalista e os interesses dos países hegemônicos, mesmo quando se pinta de verde com o negócio dos orgânicos, como falou Caldart(2020). Nesse contexto, àqueles que praticam o agronegócio são beneficiados pelas políticas públicas implementadas num país capitalista, enquanto os que não se enquadram na lógica do mercado exportador são esquecidos e negligenciados. Assim, os pequenos agricultores são excluídos de políticas que melhorem e potencializem as condições de trabalho neste setor, alavanquem a economia e melhorem a qualidade do produto agrícola e da vida local.

Dentre as especificidades do campesinato está a produção econômica familiar agrícola. Mas o que realmente caracteriza esse tipo de campesinato? Segundo Gonçalves (2011, p 10) “[...] todo estabelecimento rural que está organizado no campo e não apresenta maximização do benefício econômico mercantil e de modernização aceleradas pela incorporação de elementos e equipamentos técnico-científicos é tido como participante da agricultura familiar” ou corresponda a uma atividade agrícola familiar que não prima pela acumulação do capital e não atende as prerrogativas do processo econômico global.

Este tipo de agricultura ficou à margem das políticas protecionistas, privatistas e elitistas que beneficiaram o agronegócio, ficando os camponeses de economia familiar com a vida deteriorada pelo capitalismo global. O motivo? A forma de produção da existência por meio de atividades primárias realizadas pela relação humano-natureza, onde o uso dos recursos naturais (como solo, água, pescada, floresta) é feito de forma consciente, responsável e sustentável, respeitando o ciclo natural do ecossistema e suas leis. Essa forma de atividade agrícola não tem grande produtividade e seu processo não é viabilizado por maquinários da grande indústria, o que dão morosidade e limitação ao processo de trabalho.

---

produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador.”

Fernandes e Molina (2004, p 50-51) apresentam a diferença entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa no quadro abaixo.

**Quadro 02:** Diferenças entre o agronegócio e a agricultura camponesa

<b>CAMPO DO AGRONEGÓCIO</b>	<b>CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA</b>
Monocultura – Commodities Paisagem homogênea e simplificada Produção para exportação (preferencialmente)	Policultura - uso múltiplo dos recursos naturais Paisagem heterogênea e complexa Produção para o mercado interno e para exportação
Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas Erosão genética	Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza
Competitividade e eliminação de empregos Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Trabalho familiar e geração de emprego Democratização das riquezas -desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias urbanas inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano – rural
Campo com pouca gente	Campo com muita gente, com casa, com escola..
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação rural Perda da diversidade cultural	Paradigma da Educação do Campo Riqueza cultural diversificada -
<b>AGRO-<u>NEGÓCIO</u></b>	<b>AGRI-<u>CULTURA</u></b>

Fonte: Fernandes e Molina ( 2004, p 50-51)

A agricultura tradicional, artesanal, autossustentável e controlada vai de encontro aos interesses abomináveis do capitalismo global que primam por sua existência apenas como simples apêndice do sistema para momentos transitórios e de crise do capital, bem como objetiva a sua descaracterização como atividade econômica agrícola familiar. Mas, como diz Kautsky (1986), a agricultura familiar obedeceu suas próprias leis e não as do capital industrial, e continua produzindo a existência em família com predominância de práticas e saberes tradicionais.

Os pequenos camponeses da agricultura familiar têm sua produção obtida de forma não assalariada. Todo o processo de trabalho é realizado pela coletividade familiar nuclear, pois na produção camponesa “a mulher, os filhos menores e, às vezes, os idosos intensificam o trabalho do lar, especialmente durante as colheitas” (KAUSTKY, 1986, p 191). Esses camponeses não são operários, não trabalham por um salário, são autônomos e, como já dito, produzem principalmente para subsistência.

Devido não trabalharem como proletários, ou melhor, por não serem assalariados, Chayanov (1974) considera que constituem uma unidade econômica não capitalista. Essa concepção é contrária a de Kautsky (1986), pois o teórico defende que na conjuntura atual toda

produção agrícola é uma produção capitalista, seja em decorrência da forma de realização da atividade, das técnicas e equipamentos utilizados ou da finalidade do processo de trabalho.<sup>62</sup>

A agricultura camponesa familiar, mesmo se diferindo na sua forma de organização e objetivação do trabalho, se insere no sistema capitalista ao sentir a necessidade de produzir excedentes para comercialização com vistas à obtenção de produtos não existentes no campo como: vestuários, equipamentos de trabalho, medicamentos, material escolar, telefone celular, relógios, eletrodomésticos e eletroeletrônicos diversos, dentre outros produtos que vêm suprir necessidades físicas, biológicas, cognitivas, sociais e laborais (adubos, sementes, defensivos, equipamentos diversos) essenciais à produção da vida local e à sua inclusão social.

O pequeno camponês da agricultura familiar se insere no processo de produção do capital e, mesmo em forma e proporções distintas do trabalhador urbano e do trabalhador agrícola proletário, vêm atendendo os interesses do capitalismo global excludente, tanto no consumo de produtos da grande indústria, quanto na disseminação dos valores da cultura ocidental e urbana que inferioriza o meio rural, mesmo que este desenvolva uma atividade (a agricultura) econômica que configura-se como mecanismo de produção social.

Portanto, a agricultura familiar camponesa vem coexistindo junto às grandes agriculturas industriais capitalistas, demonstrando que a pequena e a grande atividade camponesa não se excluem, pois o capitalismo não conseguiu eliminar o/a camponês/a, mesmo sugando a potencialidade de sua atividade. Sobrevive nele a essência do seu ser e do seu trabalho, seu vínculo com a terra e com a natureza e como tal se transforma, se adapta e (re)cria suas práticas para não ser esmagado pela força capital e assim continuar produzindo sua existência, como vem se mostrando mesmo frente a atual Pandemia<sup>63</sup>.

No Brasil, vale ressaltar que mesmo frente às condições de exclusão social e negação de direitos, em especial o direito real e legal da terra, os camponeses vêm oferecendo à população brasileira, em geral, o que necessita para sua subsistência, por meio da produção de diferentes

---

<sup>62</sup> O capitalismo mesmo em nível e formas diferentes se insere no campo. Kautsky (1986, p 288) cita como exemplo: “ a usina de açúcar prescreve qual semente que o agricultor deve empregar e a maneira pela qual deve fazer adubação; a empresa de laticínio lhes prescreve qual a forragem que deve utilizar e a hora em que deve ordenhar, às vezes, mesmo a espécie de vacas que deve manter.”

<sup>63</sup> A Pandemia da Covid 19 é um exemplo do efeito da globalização na economia e na vida das diferentes populações do planeta e que vem intensificando a dependência dos países de capitalismo burocrático dos países imperialistas. A pandemia foi disseminada a partir da circulação incontrolável das pessoas e de produtos, considerando que o avanço científico-tecnológico nos setores de transporte e comunicação conectou altamente o mundo. Por isso, como disse Hárvey (2020, p 17) “uma desvantagem da crescente globalização consiste no fato de ser impossível deter uma rápida difusão internacional de novas doenças.” Dentre os trabalhadores que enfrentam fortes desafios de produzir à vida e manter à saúde na Pandemia estão os camponeses, estes responsáveis pelo abastecimento da própria residência, dos mercados e feiras com os diversos alimentos necessários à manutenção da vida.

gêneros alimentícios. Frente a esta condição, o trabalho do camponês é imprescindível à sociedade, pois “se o campo não planta a cidade não janta”.

A cidade, concebida como lugar do progresso é o antagônico do campo ou da zona rural como denominado nos censos, sendo referenciado como lugar de atraso e que sobrevive em virtude da resistência camponesa e de sua identidade se entrelaçar com a terra, a família, a luta e o trabalho. No entanto, a falta de políticas públicas eficazes ao desenvolvimento econômico, social e sustentável dos povos do campo, e dos diferentes campos, continua motivando o êxodo rural, principalmente da população mais jovem. Um exemplo é a diminuição do percentual da população rural que em 2006 era de 16,7% e decaiu para 15,6% em 2010 (segundo IBGE). Mesmo com taxa um pouco maior que 2010, segundo Pnad, em 2015, a população rural correspondia a 15,28% índice ainda menor que o da década anterior.

No entanto, frente às crises políticas e econômicas vivenciadas no Brasil a produção rural, principalmente a pequena produção camponesa da agricultura familiar sofreu impactos negativos. Os dois últimos censos agropecuários (2006 e 2017) apresentam a fotografia da população rural do país e de sua produção. De forma geral pode-se verificar, a partir dos dados apresentados pelo IBGE (2006 e 2017) e segundo Silveira e Tooge do G1<sup>64</sup>, que dentre os destaques do Censo Agropecuário de 2017 estão:

- a) crescimento em mais de 5% da área ocupada por propriedade rurais (o que equivale ao estado Paraná ou do Acre), passando a ter 351 milhões de hectares<sup>65</sup> o que representa 41% da área total do país;
- b) redução de 9,5% de números de estabelecimentos<sup>66</sup> da agricultura familiar, mesmo que 77% dos estabelecimentos agropecuários sejam considerados como de agricultura familiar;
- c) crescimento de empregos na agricultura não familiar
- d) redução de 1,46 milhão de pessoas ocupadas nas propriedades rurais, mesmo frente ao quantitativo de 15,1 milhões de pessoas identificadas;
- e) 73,5% das pessoas ocupadas nos estabelecimentos possuem laços de parentesco;
- f) a perda de 1,5 milhão de empregos no agronegócio, maior entre os pequenos produtores;

---

<sup>64</sup> Retirado de <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/10/25/area-com-producao-rural-no-brasil-cresce-mais-de-50percent-em-11-anos-diz-ibge-ghtml>. Acessado em 24 de maio de 2020.

<sup>65</sup> As terras indígenas totalizam 117, 639 milhões de hectares e unidades de conservação espalhadas por 151,895 milhões de hectares segundo o censo 2017

<sup>66</sup> São considerados estabelecimentos rurais pelo IBGE locais onde ocorrem produção agropecuária, florestais ou aquícolas, por isso ficam excluídas terras utilizadas em mineração, sítios, chácaras e áreas militares.

- g) aumento da mecanização ( tanto em relação ao maquinário<sup>67</sup> quanto ao número de estabelecimentos com mecanização de parte ou maioria do processo de trabalho) e da irrigação no campo em quase 50%;
- h) crescimento de 20,4% no número de propriedades que fazem uso de agrotóxicos;
- i) aumento de 12% das áreas de matas naturais dentro dos estabelecimentos rurais sendo dedicadas pela agricultura familiar 6,03% de suas áreas para sistemas agroflorestais (SAF's);
- j) queda de 18% na área de pastagens naturais e crescimento de 10% das pastagens plantadas;
- k) maior participação da mulher na agropecuária e mais idosos na atividade;
- l) aumento do número de terras alugadas/arrendadas para a produção agrícola saltando de 4,5 em 2006 para 8,6% em 2017;
- m) 92% dos estabelecimentos rurais são pequenos, e estas terras são concentradas em poucas propriedades, ocupando apenas 23% da área total dos estabelecimentos;
- n) redução de 1,3% na participação dos grupos de menores de 25 anos, de 4,3% de 25 a 34 anos e de 4% nos de 35 a 44 anos;
- o) diminuição em 34% da área com lavouras permanentes (café, laranja) e aumento em 14% de lavouras temporárias (soja, milho);

A população brasileira ser predominante e progressivamente urbana desde 1970 é um reflexo do descaso do governo com o cidadão que trabalha na lavoura da terra no modo de produção familiar. O Estado se mostra a favor do grande latifúndio e do agronegócio, o que foi demonstrado no censo agropecuário 2017. A política se apresenta como assistencialista e compensatória e, no caso dos dois últimos governos, de negação e exclusão do pequeno produtor com e sem terra. O desrespeito com a questão da reforma agrária, como os orçamentos para apoio financeiro, técnico e de infraestrutura, bem como com a questão ecológica, asseveram a situação do campesinato no Brasil, o demonizam e o forçam a lutar, fazendo surgir violência e a barbárie no campo.

Os conflitos voltaram a se tornar acirrados, como assim se processou historicamente. A Carta de Marabá (2019) e Fernandes (*et al* 2020) apresentam números impressionantes com base em dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Segundo a CPT entre 1985 e 2019 ocorreram 49

---

<sup>67</sup> Tratores, semeadeiras ou plantadeiras, colheitadeiras, adubadeiras

massacres<sup>68</sup> de camponeses em todo o Brasil, ceifando a vida de 229 pessoas, sendo 81,63% desses massacres e 82,53% dessas mortes na Amazônia, vitimando camponeses pobres que lutam pela terra e pelo território. Todavia, estes dados aumentaram. Em 2019 a CPT anunciava 17 camponeses assassinados no Brasil em decorrências dos conflitos agrários, sendo que 16 deles na Amazônia. Em 2020 esse número subiu para 29 assassinatos, sendo 25 na Amazônia, região que vem sendo alvo de constante e ampliadas queimadas e derrubadas da floresta tanto para ampliação do agronegócio quanto para abertura de garimpos e extração de madeira, atos ilegais que atingem à população local e degradam a natureza.

O Governo está a favor dos latifundiários e grileiros, mas vale citar que por mais que o agronegócio, a grande agricultura mecanizada industrial, gere grande quantidade de commodities destinada em sua grande parcela à exportação, é o pequeno agricultor, a família agricultora, o camponês que continua produzindo os alimentos para a população brasileira, abastecendo os mercados e feiras com o pouco do seu excedente e com alimentos dos mais diversos, desde o que cria até o que planta. Mesmo na atual conjuntura em que a Pandemia alterou o modo de produção da existência da classe trabalhadora, os camponeses vêm sendo os principais responsáveis pelo suprimento alimentar da população brasileira, como divulgou a Coordenação Nacional do MST em abril de 2020. Essa atitude reafirma a célebre frase: “ *se o campo não planta, a cidade não janta. Se o campo não roça, a cidade não almoça*”.

São os responsáveis pela alimentação do povo brasileiro das cidades, ou seja, os camponeses, que vêm tendo seus direitos sociais negados, dentre os quais a educação, pois ao longo da história a formação predominante foi obtida a partir da vivência prática e das relações sociais que eram estabelecidas em seu fazer cotidiano. Estes vêm fazendo da roça o seu caderno e da enxada o seu lápis, como disse o agricultor Cezário (SILVA, 2010), vêm educando e se educando mutuamente, mas também reivindicando o seu direito à escola e de continuar estudando para fortalecer suas práticas, reproduzir-se culturalmente e desenvolver-se. Todavia, a educação escolar ainda é um desafio para muitos desses trabalhadores.

---

<sup>68</sup> Trágicos acontecimentos ocorreram, como os massacres de Corumbiara, em Rondônia – que ocorreu em 9 de agosto de 1995 – quando, em uma ação de reintegração de posse, policiais militares e pistoleiros entraram em confronto com trabalhadores sem-terra acampados na Fazenda Santa Elina, resultando em 12 mortes e 64 feridos; e o massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará – em 17 de abril de 1996 – , quando por ordem do então governador Almir Gabriel a Polícia Militar do Pará, com a intenção de liberar a rodovia PA-150, caminho utilizado na marcha de protesto pelos trabalhadores sem-terra contra a demora na desapropriação de terras, culminou no assassinato de 21 trabalhadores rurais. Uma semana após o massacre de Eldorado dos Carajás foi anunciada a criação do Ministério da Reforma Agrária, passando algumas questões relacionadas à reforma agrária a ser incluídas na pauta do governo federal ( DANIEL & BEGA, 2018, p 37)

## 1.2 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO

A escola forjada pelo capital se materializa a partir da influência ideológica e financeira dos organismos que representam os países monopolistas da economia e subordinam a população global a partir de uma educação alienatória, tecnicista e unilateral, que corresponde ao tipo de sociedade vigente. Como disse Mészáros (2002) é sabendo onde está o trabalho em um tipo de sociedade é que se sabe onde está a educação. Por isso, este tópico vem discorrer sobre o princípio educativo/formativo do trabalho no capitalismo a partir de Marx, Engels e Gramsci, refletindo sobre as reais intencionalidades das escolas e das políticas educacionais na sociedade do capital.

### 1.2.1 A semeadura do princípio educativo do trabalho em Marx e Engels

A relação entre trabalho e educação<sup>69</sup>, que esteve presente desde primórdios na vida daquele que produz a existência no campo, é abordada por Karl Marx e Friedrich Engels, em vários de seus escritos, porém não escreveram nenhuma obra específica sobre essa questão. A concepção dos teóricos sobre o trabalho como um princípio educativo fundante ao ser humano individual e coletivo fica explícita ao considerarem a intrínseca imbricação entre o modo de produção da existência e a formação/educação da espécie humana, tendo em vista que é através da atividade laboral cotidiana e das relações estabelecidas no processo de trabalho que ocorre a produção e (re)construção de conhecimentos, saberes e práticas inerentes à vida criada e fruída espiritualmente nas mais diferentes sociedades históricas.

Em obra publicada em 1844 intitulada *Manuscritos Econômicos Filosóficos*. Marx discorreu sobre a importância do trabalho na formação da pessoa humana e na transformação social, pois a monstruosa divisão da força de trabalho do modo de produção capitalista separa trabalho manual e intelectual e expropria o homem das condições de se desenvolver omnilateralmente.

O pensamento de Marx sobre a questão em pauta está diluído nas obras de Engels. Vale dizer que Engels se antecedeu ao mestre e amigo Marx ao tratar mais explicitamente da educação da classe trabalhadora, no ano de 1844, ao escrever a obra “*A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*”<sup>70</sup> e trazer à tona as condições de vida, trabalho e educação do/a proletário/a inglês/a das fábricas e residências particulares de produção manufatureira, fabricas

---

<sup>69</sup> A união entre trabalho e educação nasce no socialismo utópico, onde destacamos Robert Owen, por este ter influenciado Karl Marx ao considerar ser as anomalias sociais consequência da falta de instrução das pessoas.

<sup>70</sup> A Inglaterra é o país clássico da revolução industrial que foi tanto mais poderosa, quanto mais silenciosamente se fez. E é por isso que a Inglaterra é também o país onde se desenvolve seu resultado essencial, o proletariado. (ENGELS, 2010, p 31)

de cerâmica, das minas, da agricultura<sup>71</sup>, enfatizando o trabalho infante-juvenil e feminino nas fábricas. A obra transmite toda a indignação de quem presenciou a exclusão, a violência e a barbárie humana provocada pelo avanço técnico, científico e tecnológico do capitalismo industrial na Inglaterra, nos mais diferentes campos de trabalho da classe operária, enfatizando a precariedade da vida, bem como a exaustiva e as péssimas condições de trabalho que favoreciam a desvinculação dos laços e relações de família, elementos fortalecidos no contexto da produção familiar camponesa.

No âmbito da educação neste contexto, os/as trabalhadores/as aprendiam o que era oriundo das relações sociais precárias existentes no processo de trabalho e nas poucas horas compartilhadas com a família, essa desconfigurada como instituição de cuidado e educação das crianças. O Estado e a burguesia não se importavam com a formação dos/as trabalhadores/as de forma geral, dentre os quais as crianças e adolescentes, prevalecendo à ignorância na classe proletária urbana e rural da Inglaterra. Mas “ [...] não poderia ser doutro modo, a burguesia tem pouco a esperar, mas muito a temer da formação intelectual do operário[...]”<sup>72</sup> ( ENGELS, 2010, p.183)

Vale destacar que o movimento operário, mesmo que incipiente, já clamava por leis que garantissem o acesso, a permanência e o sucesso escolar das crianças e adolescentes da classe trabalhadora, porém as leis aprovadas, como a Lei fabril e a Lei sobre os Aprendizes<sup>73</sup>, por exemplo, mesmo restritas a determinadas localidades e atividades, não passaram de letras mortas, não cumpridas pelo Estado, pelas fábricas, por irem contra os interesses burgueses para o aumento da produção e acumulação do capital. Além disso, a classe detentora do poder industrial capitalista reconhecia que o/a trabalhador/a ao saber ler e escrever teria a possibilidade de distinguir os interesses da classe burguesa, do proletariado e da sua nação (ibidem), se organizaria e lutaria pelos seus direitos, seus próprios interesses e o interesse de classe.

Em, A situação da classe trabalhadora na Inglaterra, Engels demonstra claramente a sua preocupação com a educação dos/as proletários/as infante-juvenis, apontando que o modo de

---

<sup>71</sup> Os camponeses viviam na mesma tranquilidade e nulidade intelectual dos cultivadores tecelões. Cultivavam o seu pequeno rincão de terra como os seus pais faziam e opunham-se a qualquer inovação, sendo escravos do hábito. Com a revolução industrial os trabalhadores abandonaram a agricultura, encontraram-se disponíveis grande número de terrenos e aí surge a nova classe de arrendatários que passaram a utilizar novos métodos, instrumentos e aumentaram a produção das terras, principalmente com a exploração em larga escala dos trabalhadores que constituíram o proletariado rural. Dessa forma a indústria exerceu grande influência na agricultura. (idem, ibidem)

<sup>72</sup> [...] numerosas crianças trabalham durante toda a semana, em casa ou nas fábricas e por isso não podiam frequentar a escola [...] É verdade que as indústrias se gabavam de ter ensinado a ler a grande maioria do povo [...] quem conhecia o alfabeto já dizia saber ler e o industrial satisfazia-se com esta piedosa afirmação [...] muito poucos operários sabiam ler e escrever corretamente e, quanto a ortografia, mesmo grande número das próprias pessoas cultas a desconheciam [...] (ENGELS, 2010)

<sup>73</sup> O Parlamento inglês votou em 1802 um *Apprentice –Bill* ( Lei sobre os Aprendizes). Esta lei interditava o trabalho noturno para as crianças e reduzia a 12 horas o dia de trabalho dos jovens aprendizes. Mas ela só se aplicava a indústria de algodão e de lã, e não foi cumprida pelos fabricantes (idem, ibidem)

produção capitalista, principalmente frente a brusca revolução industrial, impedia a formação escolar, a qualificação e ascensão profissional e o seu desenvolvimento omnilateral, pois o que se primava era pela mecanização da ação humana, o embrutecimento e pauperização do trabalhador e a expropriação dos meios de produção. Portanto, a separação entre trabalho manual e intelectual é notória nesse contexto. Com isso, o/a trabalhador/a do campo era concebido/a como um/a trabalhador/a manual, não sendo a ele/ela considerado necessário o saber escolar, a cultura erudita.

A importância da vinculação e valorização do trabalho manual e intelectual, está também apresentada em Teses sobre Feuerbach, escrito por Marx em 1845. Para Marx e Engels, a supressão total da divisão de classe, da propriedade privada, da separação do trabalho manual e intelectual, da submissão e sujeição da classe trabalhadora aos interesses burgueses e da associação entre trabalho e educação para o desenvolvimento das capacidades humanas em sua totalidade, somente pode se efetivar a partir de um modo de produção comunista, de uma nova ordem social, resultante da revolução do proletariado<sup>74</sup>.

Em “Os princípios básicos do Comunismo” escrito em 1947, Engels apresenta princípios estratégicos e essenciais para a emancipação do proletariado e usufruto democrático e igualitário da produção material e imaterial da vida social dentre os quais: a obrigatoriedade do trabalho para todos os membros da sociedade e nos mais diferentes campos da atividade humana ( industrial, comercial e agrícola); o cultivo de todas as terras e do aperfeiçoamento e inovação científica tecnológica do trabalho agrícola; e a construção de espaços públicos administrados pelo Estado onde os/as trabalhadores/as de diferentes atividades produtivas compartilhassem e comercializassem seus produtos igualitariamente, superando a supremacia, a unilateralidade e a separação das práticas de trabalho e dos espaços de produção. Nesse viés, no que se reporta a questão educacional, Engels também propôs como medidas fundantes: a) a oferta de educação escolar pública e gratuita para todas as crianças desde que já prescindissem dos cuidados maternos e b) a associação do processo educativo com o trabalho industrial.

Os pressupostos e as medidas revolucionadoras sobre a questão da educação e apresentadas no documento “Princípios Básicos do Comunismo”, compuseram o texto do Manifesto do Partido Comunista (1848), reafirmando a reivindicação por uma educação escolar pública e gratuita para as crianças, porém sendo acrescentada a abolição do trabalho infantil desde que exaustivo, precário e insalubre às crianças nas fábricas. O termo “trabalho industrial”

---

<sup>74</sup> A classe proletária como classe despossuída do capital é levada a vender sua força de trabalho para obter condições mínimas de aquisição dos bens materiais necessários à sua sobrevivência. Nesse sentido o trabalhador como mercadoria vende-se a cada dia e hora, torna-se propriedade de toda classe burguesa, trabalha com os meios de produção de outrem para que outro usufrua do que produz, mas sem ter ele a garantia que poderá usufruir do produto do seu trabalho e muito menos se sua existência estará assegurada. (*idem, ibidem*)

foi substituído pelo termo “produção material”, envolvendo assim todas as atividades produtivas e não somente o setor considerado hierárquico, estruturante e determinante no mundo da produção econômica e da política social, consolidado a partir da pauperização das condições de vida, da desvalorização e separação das capacidades e energias físicas e intelectuais e da desumanização do/a proletariado/a e do próprio trabalho.

O trabalho como prática social educativa se realiza de forma estruturada, planejada, sistemática e intencional e estando interligado a saberes e fazeres específicos e universais, favorece a (re)construção de conhecimentos, habilidades e competências essenciais ao desenvolvimento humano social. A partir desta concepção, Marx ao escrever as Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório<sup>75</sup> em 1866, expõe a vital importância da garantia dos direitos das crianças e jovens pela sociedade, dentre os quais os direitos ao trabalho e à educação.

O trabalho é concebido como uma prática racional, progressiva, saudável, legítima e necessária ao ser humano, para aprender a produzir a vida usando suas forças corporais e espirituais. É a partir deste viés formativo/educativo e humanizador que Marx concebe a necessidade do trabalho infanto-juvenil, para ambos os sexos, a partir dos nove (9) anos e o organiza em três grupos por faixa etária e quantidade de horas diárias<sup>76</sup>, almejando assim que as crianças e jovens, além da capacidade técnica adquirida possam valorizar e compartilhar suas práticas, sua cultura, seus conceitos, pensamentos e aprender a dar respostas positivas e qualitativas às múltiplas necessidades humanas e sociais. Nesse sentido, “[...] a classe operária deve compreender que o futuro da sua classe e, por conseguinte, da humanidade depende completamente da formação da geração operária nascente.” (MARX, 2001, p 32)

Em “O capital” Marx vai promover uma análise mais profunda sobre o processo de produção capitalista frente ao desenvolvimento, mostrando que o próprio sistema vai demandando a formação polivalente<sup>77</sup> dos trabalhadores, para atender os interesses da grande indústria e os avanços que nela se processam, tendo assim a necessidade de preparar

---

<sup>75</sup> As Instruções foram redigidas por Marx para os delegados do Conselho Central Provisório (mais tarde designado Conselho Geral) ao I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, que se realizou em Genebra de 3 a 8 de Setembro de 1866. As Instruções davam resposta às questões que deveriam ser examinadas pelo Congresso. Nelas colocavam-se várias tarefas concretas: a luta pela sua realização devia unir as massas operárias, elevar a sua consciência de classe, atraí-las para a luta comum da classe operária. Seis dos nove parágrafos nelas formulados por Marx foram adoptados como resoluções do Congresso: sobre a unidade de ação internacional, a redução da jornada de trabalho, o trabalho juvenil e infantil (ambos os sexos), o trabalho cooperativo, os sindicatos, os exércitos permanentes.

<sup>76</sup> O primeiro grupo formado por crianças de nove a doze anos com duas horas de trabalho, o segundo grupo com jovens de treze a quinze anos e quatro horas de atividade e o terceiro grupo com os jovens de dezesseis e dezessete anos tendo seis horas de trabalho com uma hora de intervalo. (MARX, 2001)

<sup>77</sup> “[...] a grande indústria torna, por suas catástrofes mesmo, uma questão de vida ou morte reconhecer a mudança dos trabalhos, e, portanto, a maior polivalência possível dos trabalhadores, como lei geral de social de produção, adequando as condições à sua realização normal[...]” (MARX, 1996, p.115)

tecnicamente a classe proletária para atuar nos diferentes setores industriais com diferentes funções sociais.

O surgimento de escolas politécnicas, agronômicas e escolas de ensino profissional surgem com o intuito de preparar os/as trabalhadores/as para utilização de diferentes instrumentos de produção, realizando um ensino mecânico, prático, fragmentado, unilateral e com o ensino de conhecimentos e técnicas básicas. Não eram contemplados conhecimentos que os/as possibilitasse ir além do que era meramente transmitido, demonstrado e exercitado, limitando e controlando o nível de conhecimento das ações do/a trabalhador/a multifuncional, que não possui a liberdade e a possibilidade de acrescentar na atividade nada que não esteja nas instruções para o uso e manuseio da maquinaria, de quem é apenas um acessório racional.

**Figura 07:** A organização das escolas com base nas leis fabris do final do século XIX



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das obras de Marx e Engels

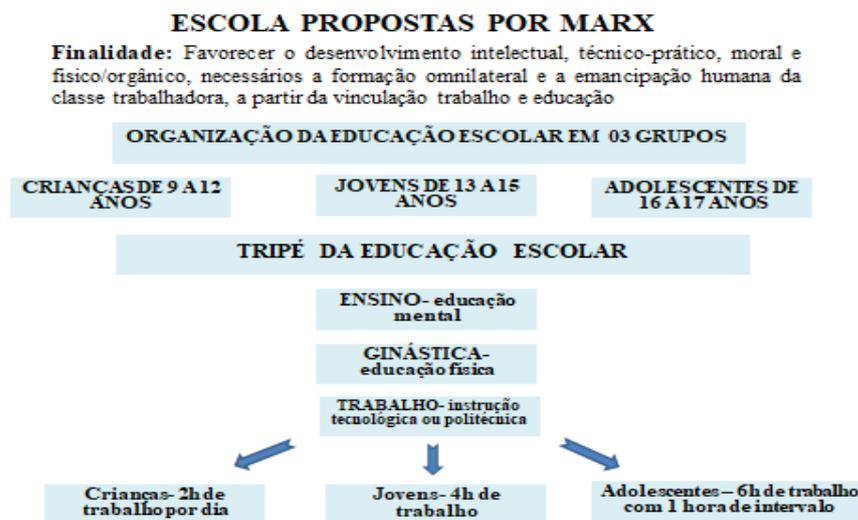
Nestas condições, muitas crianças, jovens e adultos, mesmo em escolas profissionalizantes procuravam as escolas primárias estas “ [...] chamadas pelas próprias crianças de escolas naturais para diferenciar dos lugares que se autodenominavam escolas, mas que não educavam, apenas sugavam as forças, o tempo e a infância das crianças [...] o que buscavam era manter a barateza do sangue e do suor humano” (MARX, 1996, p 99).

“As escolas do trabalho”, então, apenas formavam para o trabalho precário e em nada acrescentavam para obtenção e domínio de conhecimentos básicos para seu avanço intelectual, ou melhor, separavam o homo faber do homo sapiens. Nesse sentido, não educavam para a vida e para além do capital, como diz Mészáros (2002) e não conjugavam educação e trabalho, apenas educação/formação para o trabalho precarizado.

Por isso, a proposta de Marx de associação entre educação intelectual, ginástica e ensino politécnico<sup>78</sup> se mostrava necessária e com a possibilidade de resultados positivos a classe trabalhadora. No entanto, a sociedade capitalista resiste a esse tipo de educação, na medida em que vai além dos interesses hegemônicos da burguesia e favorece uma aprendizagem holística e revolucionária.

Marx, no texto da Exposição nas seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT, enfatiza a necessidade da classe trabalhadora lutar por uma nova organização social e por um novo sistema de ensino, sendo que para que um aconteça há a extrema dependência do outro. Neste evento foi ratificado o tripé da educação proposto por Marx, a combinação do ensino intelectual, ginástica (exercícios físicos) e ensino politécnico. Sua aprovação se deu por se considerar “[...] compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo do seu ofício aos aprendizes” (MARX e ENGELS, 2011, p. 140), promovendo mudanças na forma de pensar e agir sobre a realidade e, mais especificamente, sobre a necessidade de ruptura com a sociedade excludente que o expolia de seus direitos e das condições de uma vida digna e com qualidade social.

**Figura 08:** A organização da educação em Marx



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das obras de Marx e Engels

<sup>78</sup> “Manacorda considera necessário precisar o significado dos termos “politécnico” e “tecnológico” nos escritos de Marx. Nas Instruções, escritas por Marx em inglês, ele usou apenas uma vez o termo “instrução” ou “treinamento politécnico” (polytechnical training), tendo empregado com mais frequência o termo “tecnológico” (technological) para indicar o ensino na perspectiva socialista. Em O capital, o termo politécnico é usado por Marx para referir-se às escolas existentes com esse nome, que ofereciam um ensino industrial universal e que, segundo Marx, não era suficiente “para modificar a relação dos trabalhos do operário” (Manacorda, 2000:31). Ainda nos apontamentos feitos por Marx para a redação de O capital, os chamados Grundrisse, encontra-se repetidamente referência “ao progresso da tecnologia enquanto aplicação das ciências à produção” (Manacorda, 2000:31). Assim, o termo tecnologia” indicava o conteúdo das escolas politécnicas que a burguesia oferecia aos trabalhadores na época dos escritos de Marx.” (PARO, 2006, p.135)

Foi determinado que o ensino pudesse ser público ou privado, mas no caso do ensino público o Estado deveria estar restrito às responsabilidades com infraestrutura, nomeação de profissionais e fiscalização do funcionamento do sistema, não interferindo no ensino, por ser o Estado um mecanismo de legitimação e hegemonia dos interesses burgueses de acumulação do capital, por isso, para Marx, seria inadmissível ser ele “o educador do povo.”

Em 1875 fez fortes críticas e importantes observações ao Programa do Partido Operário Alemão, tanto por ser um ato reacionário não ter sido citado a partir de que idade a criança não trabalharia, já que “[...] a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual” (MARX, 2001, p 15), quanto não ter sido contemplada a questão da combinação do binômio entre trabalho e educação, ensino escolar e ensino politécnico<sup>79</sup>, como já havia proposto em encontros anteriores do Partido e observa: “[...]devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola primária.” (*idem, ibidem*)

Frente ao exposto, pode-se constatar que as obras de Marx e Engels, a partir de uma concepção socialista de vida em sociedade, se concebem como primordial à relação entre trabalho e educação na formação do indivíduo para superar a separação entre trabalho manual e intelectual, a fragmentação do saber e, assim, sair da matrix, da alienação, proporcionada pelo capital, buscando a autonomia da coletividade. Nesta assertiva, segundo Souza Junior (2010), a educação em Marx tem como base a união do trabalho com o ensino, a ampliação do processo educativo pela práxis política educativa para além do trabalho, a educação no processo do não trabalho e a formação do homem omnilateral, a partir de nova socialidade. Constata-se, então, que a base do pensamento educacional marxista é a intrínseca relação entre trabalho e educação, pois o trabalho é práxis, é produção de vida, é produção de saber, e a educação não está desvinculada da vida individual e coletiva da pessoa humana.

### **1.2.2 Gramsci e a escola única do trabalho**

---

<sup>79</sup> A idéia de politecnia contrapõe-se à referida concepção. Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. (SAVIANI, 1989, p 15)

O italiano Antônio Gramsci foi um dos mais influentes marxistas após a morte de Marx e Engels. Os seus ideais revolucionários e políticos, junto ao Partido Socialista Italiano (PSI) e depois no Partido Comunista da Itália (PCd'I)<sup>80</sup> alicerçados em um profundo e vasto conhecimento literário, filosófico, sociológico, político e linguístico, estão expressos em várias de suas obras.

Através dos seus escritos e de sua atuação política ativa buscava fazer a desmistificação da realidade social da época (início do século XX, mais precisa e efervescentemente nas décadas dos anos de 1920 e 1930) com a finalidade de mostrar que a produção da vida material e imaterial, ou física e intelectual, era resultante da difusão e incorporação da ideologia da classe dominante pelas demais classes sociais.

Falar em Gramsci é abordar um teórico marxista que estudou a sociedade capitalista, considerando suas crises no início do século XX<sup>81</sup>, contradições, bem como os princípios de formação política, econômica e cultural, em meio a um período de importantes acontecimentos. Como Marx e Engels, Gramsci também considera o trabalho como elemento vital do ser humano e do ser social, pois a partir dos confrontos das relações sociais orgânicas que se estabelecem, de forma dialética e contraditória<sup>82</sup>, ocorre a transformação da natureza, de si próprio e dos demais humanos. Ou seja, pelo trabalho a pessoa humana se autoproduz (como ser individual e coletivo, objetivo e subjetivo), produz a vida, a consciência social, o seu destino e, por conseguinte, a história da humanidade (GRAMSCI, 1982).

A questão da hegemonia<sup>83</sup> e da ideologia são categorias que norteiam os constructos do teórico, pois numa sociedade estratificada, a luta de classe é por quem governa e quem é governada, quem dirige e quem é dirigida. Nesta correlação de forças, aqueles que detêm o poder (o capital político, econômico e cultural) ganham vantajosamente, principalmente pelo Estado

---

<sup>80</sup> Partidos que surgem como reação ao processo capitalista de produção e por isso buscavam lutar contra a exploração, a expropriação, alienação, a heteronomia e a deteriorização da vida dos trabalhadores proletários e de sua desumanização.

<sup>81</sup> O período da crise orgânica é marcada pela barbárie dos conflitos sociais das Guerras Mundiais e guerras localizadas do século XX. É uma etapa superior de desenvolvimento do sistema de contradições do capital numa etapa avançada das forças produtivas (e destrutivas) do trabalho social estranhado. A crise orgânica explicita os paradoxos e contradições inerentes à lógica do capital. (ALVES, 2007, p 147)

<sup>82</sup> A natureza do homem é o conjunto das relações sociais que determina uma consciência historicamente definida e só esta consciência pode indicar o que é “natural” ou contra a natureza. Além disso, o conjunto das relações sociais é contraditório a cada momento e está em continuo desenvolvimento, de modo que a natureza do homem não é algo homogêneo para todos os homens em todos os tempos. (GRAMSCI, 2007, p.51)

<sup>83</sup> A hegemonia é ético-política e também econômica [...] a qual surge da dupla perspectiva na ação política e na vida estatal [...] da força e do consentimento, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilização, do momento individual e do momento universal[...] da agitação e da propaganda; da tática e da estratégia (GRAMSCI, 1991, p 41)

estar ao seu serviço, defendendo *seu status quo*, legitimando o seu poder e controlando as classes subalternas, por meio de leis dissimuladoras de uma falsa liberdade e de uma igualdade de direitos entre todos, quando apenas cria um mundo ilusório, onde o que vive e o que compreende da vida não corresponde ao real, ao *intentio recta*, o que resulta da sua “ignorância” .

Essa alusão ao Mito da Caverna de Platão, mostra a necessidade de obtenção de condições favoráveis para se desvelar a realidade, o que implica na saída da ignorância, da libertação da matrix criada pelos dirigentes intelectuais (orgânicos e tradicionais) para manipular os subalternos, física e intelectualmente, para que desprovidos de conhecimentos, de autonomia e de iniciativa se enfraqueçam e se desagreguem. Mediante isso torna-se “[...] mais forte, a luta para se libertarem dos princípios impostos e não propostos e para obter uma consciência histórica autônoma[...]” assim como: “[...] é preciso convencer-se de que não só é objetivo e necessário um certo instrumento, mas também um certo modo de comportar-se, uma certa educação, um certo modo de convivência [...]” (GRAMSCI, 2007, p 51), mas obtidos de forma crítica, compreendendo a quem realmente favorecem as concepções de mundo e os valores disseminados.

Para Gramsci (1982) a hegemonia social, cultural, política e econômica é obtida intelectual e moralmente quando um grupo social inculca nos demais grupos sociais a sua concepção de mundo, os seus comportamentos e valores, como se fossem universais e válidos a todos os demais grupos e contextos sociais, silenciando e extinguindo as expressões e produções culturais dos grupos dirigidos e dominados. Então, como a hegemonia é conquistada? A hegemonia se obtém quando as classes subalternas assimilam para si a ideologia da classe dominante, compartilhando-a em detrimento das ideologias de sua classe, o que se dá por meio de um processo de (des)aculturação realizado pelos intelectuais (orgânicos e tradicionais) em instituições organizadas, ou melhor, pelos aparelhos privados de hegemonia como os sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, associações, meios de comunicação de massa, instituições religiosas e principalmente, as escolas.

No entanto, estas instituições e intelectuais também podem funcionar como aparelhos contra hegemônicos ao desenvolver suas atividades de forma crítica, ativa e criativa, disseminando a ideologia das classes subalternas (a ideologia proletária) e favorecendo o desenvolvimento de uma consciência social superior<sup>84</sup> e de práticas revolucionárias e emancipatórias. Os aparelhos hegemônicos podem funcionar, então, como instrumentos da

---

<sup>84</sup> “[...] esta consciência não se forma pela força bruta das necessidades físicas e sim pela reflexão inteligente [...] sobre as razões de certos fatos e sobre os meios melhores para transformá-los de condição de servidão, em bandeira de revolta e de reconstrução social. Toda revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de difusão de ideias [...]” (NOSELLA, 2016, p 48)

resistência e da luta, de formação técnica, intelectual, política, ética, social e humana, preparando a todos para tomarem o poder estatal e tornarem-se dirigentes de uma sociedade autorregulada.

Os intelectuais (funcionários da sociedade civil e os do Estado) são os porta-vozes da sociedade e podem propiciar uma ampla e complexa formação cultural dos diferentes sujeitos sociais proletários (principalmente nas escolas, mas também nas demais organizações e instituições sociais) dentro de uma cultura historicista e não enciclopédica, concreta e não abstrata, crítica e não de mera memorização, proletária e não burguesa. Por isso, Gramsci enfatiza a necessidade da ruptura do modo de produção capitalista, superação das desigualdades sociais e a emancipação das classes subalternas, tornando-as dirigentes de uma sociedade orgânica, livre, autônoma, consciente e construída coletivamente, ou melhor, uma sociedade radicalmente democrática sob a hegemonia do proletariado.

Ou seja, assim como Marx e Engels, ele não buscava apenas compreender a sociedade, também buscava transformá-la, no entanto, o ponto de partida do combate não era o poder econômico (conforme diz Marx), mas a ideologia disseminada pela classe dominante. A ideologia dominante propagada é o fator principal da manutenção da exploração capitalista para Gramsci e, por isso, deve ser combatida a partir de uma formação escolar, pois a escola é a principal organização/instituição cultural formadora de intelectuais.

É a partir dos cadernos, principalmente do caderno 12 que é encontrada a concepção mais profunda de escola para Gramsci e de seu princípio educativo, pois é neste que desenvolve seu pensamento sobre a Escola Unitária. No entanto, cabe retornar ao período anterior ao cárcere para se entender como sua concepção de escola unitária foi constituída, pois desde a primeira fase em que escrevia ensaios políticos, período da primeira guerra mundial (1914-1918), Gramsci já discorria sobre a escola do trabalho, mas uma escola “desinteressada do trabalho”.

A escola desinteressada do trabalho já se configurava como o delineamento do tipo de escola que Gramsci almejava à classe trabalhadora. Nela se desenvolveria um ensino promotor de conhecimentos do processo e organização do trabalho produtivo, das forças produtivas, do sistema econômico e político, da literatura, da filosofia, da cultura, da ciência e da tecnologia, ou seja, dos mais diferentes saberes necessários à compreensão da totalidade da vida e à construção de uma concepção de mundo própria, construída crítica, consciente e ativamente e não adquirida por imposição externa. Ou seja, o ensino partiria da materialidade da vida, mas se ampliaria aos conhecimentos universais, pois o ensino humanístico era o fundamento da escola de Gramsci, sendo assim,

[...] destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundante de pensar e de saber se orientar na vida[...]. O ideal humanista difundido em toda a sociedade era elemento essencial da vida e

da cultura nacionais, verificada pela perspectiva cultural. Não se aprendia visando a uma imediata finalidade prático-profissional[...] o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter e assimilação de todo passado cultural da civilização (GRAMSCI, 1982, p 117-133)

Gramsci defendia uma escola que preparasse o indivíduo para conhecer primeiramente os fundamentos e condicionantes históricos, ideológicos, econômicos, políticos, culturais da sociedade em que se insere e do seu modo de produção da existência, assim como para compreender a si mesmo e suas potencialidades como pessoa humana e ser sociohistórico. Somente depois de toda uma formação teórica e prática das diferentes atividades e campos de atuação da vida humana que ocorreria entre os 15 e 16 anos, “[...] quando já possuir capacidade à criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e iniciativa” (*idem, ibidem*, p 49) é que se escolhe uma profissão específica a desenvolver e ou a se qualificar mais amplamente no âmbito da universidade.

Diante dessa concepção, torna-se necessário “[...] criar um ambiente rico, orgânico, amplos horizontes, um ambiente democraticamente participativo [...]”<sup>85</sup>, onde intelectuais sejam formados e desempenhem essa função, pois para Gramsci todos os homens são intelectuais. A questão é que nem todos desempenham essa função na sociedade. A escola deve, então, formar o sujeito intelectual em diferentes níveis para que atue ativamente nos mais diferentes setores socioculturais.

O trabalho, para Gramsci, é princípio educativo fundante no processo de desenvolvimento omnilateral da pessoa humana, pois a partir do trabalho se ensina e se aprende sobre cultura, sobre a vida, construindo-a a partir das relações dialéticas e contraditórias. Nessa concepção de trabalho não se separa o homo faber do homo sapiens, o saber técnico manual do saber intelectual<sup>86</sup>, pois somente a partir de sua indissociabilidade se adquire uma sólida formação e uma maturidade intelectual, ao contrário tudo se desagrega.

A escola única do trabalho ou escola unitária é uma escola pensada para todas as massas, uma escola pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, crítica, justa e revolucionária, de inteira responsabilidade do Estado<sup>87</sup>.

---

<sup>85</sup> (*idem, ibidem*, p.17)

<sup>86</sup> Gramsci (2004) no caderno do cárcere n 12 que trata da escola unitária resalta que é preciso convencer as pessoas do estudo como um trabalho que demanda esforço, treinamento específico, formação tanto manual quanto intelectual, o que exige é um processo de adaptação, esforço, monotonia e também sofrimento.

<sup>87</sup> O Estado, para Gramsci, precisa ser reeducado (NOSELLA, 2016)

**Figura 09:** A organização do ensino na escola Unitária de Gramsci

### Organização do ensino na Escola Unitária

**FINALIDADE:** Formar o jovem como ser livre, autônomo, crítico, estudioso, intelectual e tecnicamente competente para se inserir e transformar o mundo do trabalho, e cultural e politicamente ativo e democrático para viver, intervir e dirigir a sociedade a qual integra ou controlar quem a dirige.

ETAPA	TEMPO DE DURAÇÃO	IDADE ESTIPULADA DO ALUNO	FINALIDADE
EDUCAÇÃO ELEMENTAR/ ESCOLA ELEMENTAR (1º grau)	Entre 3 a 4 anos	Dos 6/ 7anos aos 10 anos	Promover as primeiras noções instrumentais da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), o conhecimento dos direitos e deveres e, as primeiras noções de Estado
EDUCAÇÃO MEDIA/ ESCOLA MEDIA (2º grau)	6 anos	dos 11 anos aos 16 anos	Aprofundar os conhecimentos sobre as leis da natureza, a sociedade, a gramática, literatura, cálculo, o mundo do trabalho, direitos e deveres e o Estado  Adquirir hábitos de trabalho, maturidade intelectual, a participação, disciplina criatividade e autonomia e espírito de liberdade e criação

TRABALHO INDUSTRIAL MODERNO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Gramsci (1982)

Para o alcance da finalidade educacional da Escola Única<sup>88</sup>, Gramsci organiza o ensino em dois tipos de escola (a escola elementar e a escola media), ou duas etapas. Na figura acima está apresentado como estava estruturado o ensino que revolucionaria a sociedade capitalista em Gramsci.

A organização do ensino, conforme figura acima, demonstra que o ingresso na Escola Unitária seria aproximadamente aos (7) anos com a conclusão até aos 16 dezesseis anos de idade. Esta, como já abordado, não está voltada a uma classe social específica, mas à todas as massas, com o intuito de superar as desigualdades de oportunidades e a diferenciação de instituições voltadas à formação educacional de burgueses e proletários. A finalidade maior de desenvolver intelectuais dirigentes faz com que todos os alunos da escola tenham as mesmas oportunidades de valorizar a cultura popular e ter acesso à cultura humanística, relacionando-as com o trabalho produtivo<sup>89</sup> e compreendendo-as a partir de uma visão dialética e historicista do conhecimento.

A Escola Única do Trabalho é uma escola bem estruturada física, financeira, tecnológica e pedagogicamente, onde seus/suas profissionais (qualificados/as e competentes) realizem um trabalho ativo-interativo-dialógico e associem em sua prática a instrução e o ensino,

<sup>88</sup> Para Gramsci a “escola classista burguesa precisa ser substituída pela escola unitária, oferecendo a mesma educação para todas as crianças, a fim de desenvolver nelas a capacidade de trabalhar manual e intelectualmente. Nesse caso, entrar em contato com a técnica do seu tempo não significa deixar de lado a cultura geral, humanista e formativa.” (MANACORDA, 2006, p175)

<sup>89</sup> Preparação para o trabalho, não é em primeiro lugar uma questão de aprendizagem técnica, nem é mecânica preparação para o mercado, é antes de tudo aprendizagem dos hábitos adequados para lidar ou lutar no mundo do trabalho [...] os valores do trabalho informam todo o processo educativo-escolar, desde a 1ª infância (NOSELLA, 2016, p 138)

a escola e a vida, em defesa de um Estado democrático e emancipatório para o/a trabalhador/a.

Vale dizer que:

[...] o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também, consciente de sua tarefa que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior e através de uma relação ativa entre mestre e aluno. (GRAMSCI, 2006, p 44)

As duas etapas da Escola Única abordam os elementos indispensáveis ao desenvolvimento das potencialidades humanas e sociais, o que envolve a leitura, a escrita, o cálculo, a sociedade e a natureza, os direitos e deveres, o Estado, inicialmente como primeiras noções e na etapa seguinte de forma mais aprofundada, crítica, dialógica, propositiva e criativa, relacionando-se conhecimentos tradicionais ou da cultura popular com os conhecimentos universais historicamente construídos, alterando-se entre a escola elementar do primeiro grau e a escola média do segundo grau o “[...] caráter metodológico-didático, pois o jovem desse grau escolar deve estudar não apenas de forma ativa e participativa e sim também de maneira criativa, numa relação didática vivificada sobretudo pela busca e amor do pensamento autônomo e independente” (NOSELLA, 2016, p 181).

Nesse sentido, constata-se que Gramsci era, diferentemente de Marx, totalmente contrário a profissionalização dos jovens até os 16-18anos. Para ele, a escola unitária ou de formação humanista, ou de cultura geral, seria assim uma escola “desinteressada” do trabalho que deveria preparar os jovens para desenvolver as capacidades de autonomia, iniciativa, disciplina, responsabilidade, liberdade e apreender conhecimentos eruditos e técnico-científico-tecnológico, devidamente fundamentados, que os façam adquirir competência, maturidade intelectual, postura política e ético-moral, elementos que nortearão a sua futura profissionalização e vida social ativa e revolucionária.

O trabalho industrial, no entanto, é o eixo central da formação do aluno da escola de Gramsci e se constitui como princípio educativo<sup>90</sup> fundante à formação integral da massa e para sua ativa participação na sociedade e no mundo do trabalho. Desde criança deve-se aprender que a sociedade foi constituída historicamente pela atividade humana sobre a natureza e que esta se

---

<sup>90</sup> Quem liga diretamente o trabalho como princípio educativo à escola é Gramsci, do qual Saviani parte; mas Marx trata do princípio educativo do trabalho, em acordo com o que Saviani expõe: “Historicamente a educação se põe como atividade inerente ao próprio processo de hominização, isto é o processo pelo qual o homem cria a si mesmo ao produzir os meios que lhes garante a existência” (p. 110). É fundamental, portanto, na formação do homem novo e na perspectiva do socialismo, que desde a infância se incorpore na prática o dever ético (por que é da condição universal do ser humano) do trabalho socialmente produtivo e entenda-se que quem não trabalha, explora. (FRIGOTTO, 2017, p 516)

diferenciou e se diferencia nos diferentes espaços e tempos socioculturais, produzindo saberes distintos que pelas relações sociais estabelecidas se articulam dialeticamente, ao mesmo tempo em que se contrapõem tornando-se contrários e contraditórios. Contudo, numa sociedade dividida em classes sociais, estes saberes se digladiam, prevalecendo o da classe dominante, devido ser mais amplamente disseminado como o único válido e característico de um povo civilizado e desenvolvido, tornando-o hegemônico.

Frente as concepções de Gramsci, cabe a classe subalterna se organizar e, coletivamente, numa ação contra-hegemônica, fazer a resistência e lutar pela valorização dos seus saberes, mas também pelo direito de ampliá-los e disseminá-los para que se fortaleçam como classe social e como trabalhadores, cidadãos e indivíduos potenciais e emancipados, saindo da subjugação e assumindo, democraticamente, a direção das organizações e da vida social. Nesta concepção, o trabalho como princípio educativo, favorece a produção do conhecimento a partir o trabalho físico-intelectual, universalizando os saberes das diferentes classes, relacionando-os, analisando-os, recriando-os e potencializando os diferentes sujeitos sociais para compreender a realidade e nela intervir de forma competente, ética, justa e democrática, promovendo a emancipação social e passando a ser dirigente de uma nova ordem social.

### **1.2.3 A escola e as políticas educacionais: uma formação para o capital ou para além do capital?**

A concepção marxista/socialista que conjuga trabalho e educação disseminada desde o século XIX, alerta para a importância de uma práxis educativa que favoreça a emancipação do indivíduo e da classe trabalhadora, no entanto, ainda não é este o objetivo da educação escolar na conjuntura atual, pois mesmo com o advento da educação pública democrática pautada na universalização e expansão da escola fundamental e na difusão dos movimentos da renovação pedagógica, vem em consonância e exigência, atender o modelo de produção capitalista e organização social do trabalho da sociedade moderna, em detrimento da formação omnilateral da pessoa humana.

Cabe então perguntar: a luta pelo direito à educação vem garantindo o acesso progressivo à escola, mas sobre quais condições? Para ensinar ou disseminar que tipo de conhecimento? E com quais finalidades? A escola vem contribuindo com que tipo de formação? A formação escolar vem favorecendo conhecimentos científicos-tecnológicos para trabalhadores camponeses avançarem em suas práticas de produção da existência? Acrescenta-se ainda a pergunta: onde está a escola

que vincula trabalho, educação e ensino que almeja a formação integral do indivíduo como enfatizado em Marx, Engels e principalmente Gramsci?

As indagações apresentadas são importantes considerando que formar para o mercado de trabalho dentro da lógica excludente, elitista e separatista do capital ainda é o objetivo central das instituições estatais e privadas para o ensino. Considera-se que mesmo sendo outros tempos, outras problemáticas, outros processos e relações de produção, outros homens (estas características de um ser social em constante construção, pois se constitui como ser histórico, com modos de vida, conhecimentos e direitos que não são estáticos), relacionar trabalho e educação nos espaços formativos, como a escola, continua sendo o ponto chave para o desenvolvimento de uma sociedade emancipada e democrática.

A formação da classe trabalhadora, com vistas à saída da condição de opressão e subjugação, não é o interesse da classe capitalista monopolista. Por meio de políticas educacionais se garante o direito a escola nos mais diferentes contextos (urbanos e rurais), universaliza-se o ensino básico, garante-se o progressivo acesso ao ensino superior, mas não exige a realização de práticas educacionais que primem pela formação crítica, atuante e revolucionária obtida com a abordagem de conhecimentos filosóficos, científicos, históricos, sociais, políticos e técnicos que possibilitem uma visão holística da realidade e das práticas sociais e uma formação politécnica do/a trabalhador/a.

O desenvolvimento de uma educação politécnica favoreceria à obtenção de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias à boa atuação profissional do indivíduo, pois este teria domínio da essência, dos fundamentos e princípios científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo das diferentes modalidades de trabalho produtivo da modernidade (SAVIANI, 1989, p 15)

O trabalho, nesta assertiva, se constitui como princípio educativo e a escola, instituição onde se desenvolve o ensino formal, deve concebê-lo como base do trabalho pedagógico, visando propiciar o domínio não somente técnico, mas os princípios e os fundamentos do trabalho produtivo. Porém, o acesso à escola ainda é limitado para determinadas populações, como as de localidades rurais, que desenvolvem práticas tradicionais e nucleares (com base na família) e que se relacionam e aprendem principalmente nos espaços de produção da vida. Segundo Ribeiro (2013, p 671)

Na agricultura familiar, como diz o nome, é a família a responsável pela guarda e transmissão às novas gerações do conhecimento que resulta da experiência. E “ a escola, quando existe, é a própria negação do rural, identificada apenas com os processos elementares de aprender a ler, escrever e contar” (Rabelo, Gomes, 1984, p 60). Gritti (2003) analisa o uso da escola pública rural como estratégia para a expansão do capitalismo no campo[...]

A educação escolar dos diferentes setores e grupos sociais mesmo sendo limitada, precária e fragmentária vem a serviço da disseminação da ideologia das sociedades que possuem o monopólio do capital e dos meios de produção e, com isso, manipulam a educação a partir de suas visões de mundo e seus interesses para continuar garantindo a dominação econômica, política e a hegemonia cultural<sup>91</sup>.

Historicamente os/as camponeses/as vêm ficando à margem do direito à educação escolar, e quando o adquirem, este vem em detrimento dos seus saberes, valores, cultura, formas e produção da existência, enfraquecendo-o como camponês/a e classe social, bem como desconsiderando o trabalho que desenvolvem como elemento educativo-formativo primordial para o avanço dos seus conhecimentos científicos-técnicos-tecnológicos, impossibilitando à compreensão de como a vida vem se processando ao longo dos tempos, e à reação contra a opressão, lutando pelo desenvolvimento de seu modo peculiar de vida.(CALDART, 2020; CIAVATTA, 2018; ARROYO, 2008)

Como disse Arroyo (2008, p 145) “[...] vinculando trabalho-educação percebemos o ser humano como construção histórica. É sobre essa dinâmica da produção-reprodução histórica do ser humano que a teoria pedagógica reflete ou deveria refletir.” E ainda acrescenta:

O mesmo poderíamos dizer das políticas educacionais; sua função é garantir o direito à educação, ao conhecimento, ao pleno desenvolvimento dos educandos[...] Entretanto esses direitos não são estáticos, se concretizam na dinâmica social, são direitos de cidadãos concretos, históricos, diversos em classe, gênero e raça. Sua abrangência adquire dimensões novas com as transformações nas formas de produzir, de viver [...] Sobretudo, com a formação histórica da consciência dos direitos humanos. Uma visão dinâmica dos direitos e dos sujeitos sociais torna obsoleta a visão estática das políticas educacionais que não saem da estreita concepção de direito à educação como garantia de uma vaga na escola, do domínio das tradicionais competências ou instrumentos da escola das primeiras letras. Vincular as políticas e as práticas educacionais às transformações no trabalho e à consciência dos novos sujeitos sócio-culturais significa sintonizá-las com uma concepção mais alargada e mais dinâmica do direito à educação. (*idem, ibidem*, p 146)

No entanto, não é isso que ocorre quando as políticas estão a serviço do capitalismo imperialista para homogeneizar a população mundial transformando-a em seu exército de mão de obra e de consumo. Isso se explica, pois como já dito anteriormente nesta tese, a ampliação da expansão e domínio do poderio imperialista do capital financeiro, sob o discurso da

---

<sup>91</sup> Quando, numa sociedade de classes, uma delas detém os meios de produção, tende a deter também os meios para universalizar sua visão de mundo e suas justificativas ideológicas a respeito das relações sociais de produção que garantem sua dominação econômica (IASI, 2007)

mundialização<sup>92</sup>, vem motivando a privatização das instituições e serviços públicos, a diminuição das responsabilidades e obrigações do Estado<sup>93</sup> nacional, fortalecendo e ampliando o capital financeiro dos organismos multilaterais e a impregnação consentida dos interesses da classe dominante dos países dos grandes blocos econômicos (ALVES, 2007; SOUZA, 2014) legitimados através de políticas públicas como as direcionadas à educação.

Essas políticas mascaradas como políticas sociais inclusivas e democráticas têm o mero intuito de fortalecer o Estado global e manter a ordem mundial que é desigual e combinada, características fundantes para o sistema capitalista. Segundo Alves (2007) as políticas neoliberais constituem-se como mecanismos de conscientização e de consentimento social do modo de produção capitalista moderno pautado no toyotismo e, assim como diz Souza (2014), vem ampliar a exploração e dominação do monopólio do capital financeiro e a reduzir a interferência do Estado na economia, desnacionalizando pelo crescente processo de privatização a economia dos países que não compõem a cúpula do poderio financeiro capitalista e que constituem os grandes blocos econômicos.

Os relatórios dos organismos multilaterais expressam em seus textos a ideologia da polivalência, da politécnica, da meritocracia, da competência, exigindo um trabalhador com qualificação profissional com múltiplas habilidades cognitivas e comportamentais, necessárias ao trabalhador multifacetado, flexível, apto a diferentes atividades, de iniciativa, colaborador, comunicativo, ou seja, competente e, para isso, muito produtivo.

Tendo em vista este perfil o investimento no capital humano através da educação tornou-se prioridade e base dos documentos de organizações internacionais como o FMI- Fundo Monetário Internacional; o BIRD- Banco Mundial que tem hegemonia sobre as políticas educacionais; OMC- Organização Mundial do Comércio; ONU- Organização das Nações Unidas – esta que tem a UNESCO (Organização das nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) como órgão responsável pela educação; OTAN- Organização do Trabalho do Atlântico Norte; CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), dentre outras mais específicas, que direcionam as políticas nos mais distintos e distantes espaços globais, determinando as organizações nacionais.

Sobre essa questão, Azevedo (2007, p 91) vem a afirmar que “[...] as políticas educacionais e a evolução dos sistemas educativos de uma nação são normalmente mais afetados por critérios externos padronizados do que por critérios especificamente internos”, havendo

---

<sup>92</sup> A noção fortemente polissêmica de “mundialização” que tem como efeito, para não dizer função, submergir no ecumenismo cultural ou no fatalismo economicista os efeitos do imperialismo e fazer aparecer uma relação de força transnacional como necessidade natural (BOURDIEU, 2007, p19)

<sup>93</sup> [...] esse Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses constituem pela necessidade de garantirem mutuamente a sua propriedade e seu interesse’ ( MARX & ENGELS, 2001, p 95)

assim na dimensão política um predomínio de poderosas organizações internacionais sobre as organizações nacionais, o fortalecimento dos valores políticos comuns e globais e, por consequência, o enfraquecimento do valor atribuído ao Estado Nação (AZEVEDO, 2007; SOUZA, 2014).

Estes organismos representam o grande bloco econômico mundial e a partir de ações financiadas, consensuais e mascaradas como ações de inclusão e equidade social para busca da superação da miséria e da pobreza mundial passam a ditar como forma de recomendações necessárias ao desenvolvimento humano e social das nações periféricas mundiais as diretrizes das políticas educacionais, submetendo-as na verdade à lógica destrutiva, alienatória e consumista do capital global.

Como exemplos Souza (2014) cita: a Declaração Mundial dos Direitos Humanos assinada por todos os países da ONU e os documentos do direito de todos à educação e o da Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtien/Tailândia em 1990. Estes documentos internacionais resguardam o mero interesse de formar um trabalhador (urbano e rural) polivalente, produtivo, competitivo e de fácil adaptação ao processo de reestruturação produtiva atual que é determinado pelo grande avanço tecnológico e informacional (SOUZA, 2014; AZEVEDO, 2007; MOURÃO, 2006; MOURÃO e ALMEIDA, 2006).

Destarte, enfatiza-se ainda, os documentos que direcionam as políticas educacionais, os quais se embasam no modelo de competência, de polivalência, esta superadora da dicotomia entre o fazer e o pensar, entre o urbano e o rural, e que estar expressa no relatório Delors (2010) por meio dos quatro pilares da educação: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, enfatizando que:

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas. (DELORS, 2010, p31-32)

As recomendações educacionais oriundas dos documentos que ora são apresentados funcionam como estratégias políticas importantes à propagação da ideologia capitalista, pois como diz Azevedo (2007, p 57) a educação é elemento determinado e determinante na sociedade, sendo “elemento da tecnologia, do progresso e da modernização e apresenta-se como um desiderato social e político na generalidade dos países do mundo.”

Assevera-se, então que a forma de organização do trabalho capitalista se configura em políticas educacionais<sup>94</sup>, nos sistemas e estabelecimentos de ensino, e no processo de ensino que é reduzido à preparação do aluno para o mercado de trabalho técnico. Estas políticas, na verdade, primam pela disseminação de conhecimentos fragmentados, utilitaristas e acríticos facilitadores da impregnação da ideologia capitalista que nega aos diferentes indivíduos o direito à uma educação de qualidade para formação e também realização profissional, e limita assim suas condições de vida e de emancipação social.

A escola, a serviço do capital, proporciona a formação de profissionais que atendam as novas demandas do sistema produtivo e que atuem de forma conformada frente ao trabalho precário e precarizado (ALVES, 2007; AZEVEDO, 2007 e MOURÃO, 2006; CALDART, 2020; CIAVATTA, 2018). Tendo em vista o interesse de disseminação, legitimação e concretização da lógica do modo de produção capitalista se constituiu um sistema educativo mundial.

Azevedo (2007) assevera que, mesmo de forma silenciosa e quase imperceptível nas políticas que regem à educação nos mais distintos e longíquos espaços, há um projeto educativo mundial que expressa interesses da classe hegemônica do capital. O interesse é a formação intelectual para a elite e a formação profissional básica para classe trabalhadora, assim como uma educação para os países centrais e uma educação para os países periféricos, uma educação para os trabalhadores e uma educação para a classe burguesa, uma educação para o urbano e para o rural, ou seja, uma educação para os espaços que representam o atraso na visão etnocêntrica dos mandatários e uma educação para os espaços que representam o progresso e a cultura hegemônica.

Souza (2014) enfatiza que o real interesse é a abertura total e controlada das economias dos países subalternos ao monopólio dos países do capital financeiro, ou seja, dos países imperialistas. Isso se torna possível através de uma política mundial consensual, consentida, de homogeneização ideológica, impregnatória, manipulatória, padronizada e controladora. Nesse contexto, as políticas educacionais e os currículos escolares trazem em seu cerne, os interesses e ideologias do Estado burguês e expressam o tipo de indivíduo e trabalhador a ser constituído, com vistas a expansão e ampliação do poderio econômico e cultural do capitalismo internacional.

Portanto, é a partir da visão e da finalidade apresentadas que as políticas públicas, seja de Estado ou de governo, como as direcionadas à educação, vêm sendo aprovadas e implementadas, dentre as quais às voltadas à população camponesa. A educação emancipatória que vincula

---

<sup>94</sup> A política educacional parte de uma totalidade maior deve-se pensa-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado (AZEVEDO, 2007, p 59)

instrução, trabalho e ensino, expressa na visão marxista de educação, se torna um entrave aos interesses da classe dominante e aos interesses da lógica capitalista de produção, pois prima pela exploração, subjugação e manutenção da condição de vida servil e alienada do/a trabalhador/a, ou seja, por uma formação para o capital como a educação rural e não, como disse Mészáros (2002), por uma educação para além do capital, como a educação do campo.

### 1.3 A ESCOLARIZAÇÃO DO CAMPONÊS NO BRASIL: DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

O camponês historicamente foi sendo excluído dos direitos sociais, dentre os quais a educação escolar, ficando sua formação humana e sociocultural pautada nos ensinamentos realizados por pessoas do seu âmbito familiar e social, tanto a partir das transmissões orais feitas com a finalidade de repassar conhecimentos dos saberes próprios de sua cultura, bem como por meio da observação e do exercício prático da produção da vida, ou seja, do trabalho, pois como apresentou o cantor Gilvan Santos “o maior ensinamento do agricultor foi e é a vida e seu valor”.

Os camponeses aprendiam pela pedagogia do próprio trabalho cotidiano, pois era concebida desnecessária a educação escolar por não ser considerado útil à eles o conhecimento da escrita e da leitura no trabalho com a roça, bem como seria um instrumento para o despertar para aqueles que trabalhavam na condição de meeiros, parceiros ou arrendatários da terra, em condições semifeudais de produção, estando sujeitos as determinações da aristocracia rural, sem liberdade de trabalhar e usufruir da terra autonomamente. Desta forma, a educação em seu sentido amplo, foi a principal educação obtida pelo trabalhador do campo. A escola foi negada a estes sujeitos colocados à margem da sociedade elitista do Brasil. A educação escolar para o trabalhador agrícola e de seus filhos e agregados inicia apenas no final do século XIX a partir dos interesses da burguesia em ascensão, devido ao processo de industrialização que se implantava no país, não se pautando nos interesses do próprio camponês.

Portanto, para maior compreensão de como se processou a educação no meio rural brasileiro será apresentada aqui uma abordagem histórica das ações que levaram ao desenvolvimento da educação do camponês e das reais finalidades de sua implementação tanto na perspectiva da educação rural, uma educação para o campo, quanto na perspectiva da educação do campo, uma educação no/do campo.

#### **1.3.1A educação rural: uma estratégia para fixação do trabalhador no campo**

A educação escolar para o trabalhador agrícola e de seus filhos e agregados inicia-se apenas no final do século XIX com a abolição da escravatura, a Proclamação da República e o

desenvolvimento do processo de industrialização e urbanização, quando muitos camponeses abandonaram o campo e se aglomeraram nas cidades, gerando miséria, vulnerabilidade social, desorganização dos centros urbanos, crescimento populacional desordenado e levando ao surgimento de favelas com casebres precários que incomodavam a elite brasileira. A pobreza se processou, pois os camponeses não sabiam ler nem escrever e, por isso, apresentavam-se sem qualificação para atender grande parte das demandas e exigências do trabalho industrial (presente na cidade e no campo) que exigiam o mínimo de escolarização.

Em virtude de aproximadamente 80% da população residir e trabalhar no meio rural até o final do império havia um alto índice de analfabetismo no Brasil. A educação escolar estava restrita às cidades. A primeira intenção de tratar a educação para o trabalhador rural se deu em 1889 com a criação da pasta “Agricultura, Comércio e Indústria”. Esta teve a intenção de qualificar profissionais para as atividades produtivas dos três setores que constituíam a pasta, e mais precisamente, no caso da agricultura, formar os trabalhadores do meio rural.

No ano de 1909, segundo Frigotto e Ciavata(2012), foram criadas escolas de aprendizagem profissional que realizavam trabalhos com oficinas, artesanato e trabalhos manuais com vista a preparação para atividades industriais agrícolas-agronômicas dentro da lógica capitalista, sendo escolas unilaterais com mera intenção de formação profissional (precária/fragmentada). Nesse período houve também a iniciativa de introduzir escolas politécnicas por adeptos da ideologia comunista. As escolas politécnicas tinham como base as experiências socialistas que, relacionando educação e trabalho, buscavam a formação omnilateral do indivíduo (formação intelectual, profissional, biológico, físico, político, ético). No entanto, esse tipo de escola foi severamente atacado e perseguido pelo governo que impediu seu funcionamento.

As ações com escolarização/ alfabetização dos trabalhadores do campo foram tímidas e ínfimas desde o início e não se tornavam atraentes a esses trabalhadores, pois não se voltavam aos interesses dos camponeses e em nada alterava sua condição de vida. Conforme Romanelli (1995, p 45)” se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa a escola não tinha qualquer interesse [...]”.

A bandeira da escolarização ligada ao processo de industrialização no país teve suas ações concentradas no meio urbano, e as ações voltadas à escolarização do camponês, que se davam residualmente, objetivavam contribuir para o desenvolvimento econômico do país, a homogeneização da cultura nacional, a redistribuição do trabalhador no âmbito da cidade e do campo e o combate ao êxodo rural e ao inchaço populacional urbanocêntrico. Foi com este

intuito que em 1933 foi iniciada a Campanha de Alfabetização na zona rural, porém o marco legal da educação rural no país é a Constituição Federal de 1934 (CF/34).

Na Carta Magna de 1934 foi dada ao Estado a responsabilidade com a promoção escolar nos mais diferentes graus, inclusive no supletivo, tornando o ensino primário mais extensivo aos alunos. Uma conquista diz respeito ao financiamento tratado no parágrafo único do art 156 que determina a destinação de recursos para a educação nas zonas rurais, mais precisamente vinte por cento das cotas destinadas à educação no orçamento anual da União. Porém, mesmo frente as conquistas no texto da CF/34, as determinações não se efetivaram e se transformaram em letra morta devido a lentidão do processo de implementação da lei e sumiram do texto da Carta de 1937 do Estado Novo onde se processa a desresponsabilização do Estado com a educação, sendo a educação escolar direcionada ao meio rural ofertada com a função de propagar uma ideologia fascista e arbitrária que almejava controlar a população e a produção do trabalho realizado no campo, assim como por todo território nacional.

A educação do camponês nesse período vai se processando frente ao movimento denominado de Ruralismo Pedagógico, iniciado na década de 1920 e intensificado nos anos de 1930 e 1940 a partir das discussões e ínfimas ações para a oferta da educação escolar no meio rural. Leite (1999), Souza (2014), Santos (2018), Ribeiro (2013), Silva (2010), Prado (1995), dentre outros, abordam a questão do Ruralismo Pedagógico apresentando como seu principal objetivo a fixação do camponês no meio rural, por meio do despertar de um sentimento de pertencimento à terra, combatendo o grande êxodo ocorrido no início do século XX rumo aos centros urbanos/cidades. Nessa vertente, conforme Calazans (1993), se disseminava uma visão romantizada da educação nacional em relação à economia agrária do país.

Segundo Santos (2018, p.188) “a escola rural priorizava a formação prática para o trabalho do meio rural, reduzindo assim parte do conhecimento escolar considerado supérfluo, ou seja, valorizava-se o ensino manual/técnico em detrimento do intelectual”. Era uma educação prática, porém limitadora, discriminatória, fragmentária domesticadora, excludente, atrofiadora e desconexa das reais necessidades de aprendizagem do/a trabalhador/a do campo, que buscava moldá-lo/la para realizar práticas e obter pensamentos que o impossibilitasse de se emancipar e alterar positivamente sua condição social e seus saberes práticos, cognitivos, políticos, ideológicos e sociais, pois como disse Prado (1995, p.13) “na escola rural não se deveria encher o cérebro de conhecimentos especulativos, o objetivo é, sim tornar o indivíduo capaz de adquirir a sabedoria de se aplicar a um trabalho proveitoso”. Por isso, o Ruralismo Pedagógico não obteve êxito.

Nessa conjuntura o governo continuou fechando os olhos para a educação popular o que só se altera com a retomada da democracia no país, com o fim do Estado Novo e da Era Vargas. Segundo Silva (2010) a CF/46 delegou a igualdade de direito ao campo e a cidade, mas com relação ao trabalhador rural apregoa a responsabilidade pelo seu custeio às empresas agrícolas privadas em que trabalhavam mais de cem pessoas, mas não pela ministração da aprendizagem aos trabalhadores como assim ficaram obrigadas as empresas comerciais e industriais (Art 168, incisos III e IV da CF/1946)<sup>95</sup>

Nesse processo, após a segunda guerra mundial, também foram realizadas ações financiadas pelos Estados Unidos para intensificação da ideologia capitalista no campo brasileiro e combate aos ideais socialistas expressos nos movimentos sociais dos camponeses. Uma ação resultante da parceria USAI-MEC, gerenciada pelo Ministério da Agricultura- MA a partir de 1947, foi a Comissão Brasileiro- Americana de Educação das Populações Rurais- CBAR que teve suas ações realizadas principalmente no norte e nordeste do Brasil por meio de clubes agrícolas que “funcionavam junto às escolas primárias do campo e na criação de centros de treinamentos[...] Eram, na verdade, a negação dos conflitos sociais no campo e a afirmação de uma identidade camponesa subalterna aos interesses da classe dominante” (SOUZA, 2014, p.109)

Destarte, uma das principais ações desenvolvidas nesse período foi a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) criada pelo decreto nº46378\1959. A CNER constituiu-se em ferramenta para capacitar e inserir o trabalhador do campo nos moldes de processo de industrialização do trabalho e do capital, devendo para isso fazê-lo ter acesso a cultura letrada, aos valores, saberes e comportamentos da sociedade burguesa, esta alheia ao modo peculiar de vida e aos reais interesses dos camponeses.

Nos mesmos moldes foi realizada a Campanha de Educação de Adultos, as missões rurais constituídas por uma equipe multiprofissional da qual faziam parte médicos, dentistas, enfermeiros, veterinários, técnicos agrícolas, técnicos radiofônicos e de cinema, mecânicos, agrônomos, dentre outros, que tratavam da educação, da saúde, da nutrição, do trabalho agrícola, doméstico, do associativismo e cooperativismo, e de outras atividades (SANTOS, 2018; SOUZA, 2014; LEITE, 1999.). Cita-se também a criação do Escritório Técnico de Agricultura Brasil- Estados Unidos (ETA) como uma dessas parcerias entre os órgãos educacionais e órgãos

---

<sup>95</sup> Art 168- A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I- o ensino primário é obrigatório e só será dada na língua nacional; II- O ensino primário é gratuito para todos ; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III- As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalharem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes; IV- as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem para seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados direitos dos professores

de crédito e assistência rural, que por meio da extensão rural buscou ludibriar e desmobilizar os trabalhadores rurais; bem como a ACAR- Associação de Crédito e Assistência Rural, atualmente denominada de Emater, que atuou por meio da extensão rural no âmbito do tema educação, saúde e nutrição (SOUZA, 2014).

As ações organizadas pelo governo brasileiro não tiveram, no entanto, o mesmo êxito que àquelas empreendidas por iniciativas de organizações sociais educacionais, religiosas ou mesmo por políticas locais que defendiam uma visão progressista de educação em defesa da educação popular<sup>96</sup>. Nesse contexto, o Estado e os proprietários rurais não favoreceram o atendimento escolar à população camponesa dos mais diferentes setores e contextos, realizando apenas ações pontuais e residuais, dentre as quais: a) o Programa Pipmoa ( Programa Intensivo de Preparação de mão de obra rural) criado em 1963 e retomado em 1972; b) a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (Coagri) criado em 1973 e; c) em 1980 o Pronasec- Programa Nacional de ações sócioeducativas e Culturais para o Meio Rural e o Edurural-NE - Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural do Nordeste ( SILVA, 2010).

De acordo com o que foi apresentado sobre a escolarização da população rural até a década de 1970, constata-se que o Estado pouco se incumbiu com a garantia da educação à população brasileira e mais especificamente à classe trabalhadora. O campo ficou ainda mais abandonado e o povo que nele vivia ainda mais estereotipado.

Um exemplo são as diretrizes impostas pela Lei Nº 5.692/1971 que foram construídas por profissionais e intelectuais que buscaram homogeneizar, tecnificar e neutralizar a educação por estar à serviço da ideologia do governo ditatorial do país. Como disse Mourão (2006) a prepotência do capitalismo real, se processou no planejamento social imposto para cumprimento pelo capitalismo periférico tanto no campo da produção material quanto imaterial. Em consonância Souza (2014) enfatiza que isso é reflexo da subserviência do capitalismo burocrático ao imperialismo, o que leva à formulação de leis inócuas que não correspondem aos direitos sociais propagados pelo estado liberal, pois não estão comprometidas com a luta de classes, a transformação do país e a qualidade de vida da população nacional.

---

<sup>96</sup> Foi com este objetivo que no final da década de 1950 e início da década de 1960 ocorreram movimentos educacionais em prol da alfabetização e escolarização das classes populares, como a camponesa. Dentre os movimentos que se destacaram a partir desse período vale citar os que se pautavam numa pedagogia crítica, revolucionária e emancipatória como: a) o Movimento de Cultura Popular (MCP) criado em Recife onde se destacou Paulo Freire com a sua pedagogia do Oprimido, mas também participou Ariano Suassuna, dentre outros intelectuais educadores; b) o Movimento de Educação de Base (MEB) vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil- CNBB- que iniciou seus trabalhos no Rio Grande do Norte; c) os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes criado Rio de Janeiro; e d) a Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler do governo do Rio Grande do Norte.

A finalidade da educação nacional nesse período era propiciar a formação técnica massificadora em nível de primeiro grau para os trabalhadores e suas famílias, almejando o ingresso como mão de obra barata no sistema produtivo. Como disse Saviani (1997) era a formação profissional para os filhos da classe trabalhadora<sup>97</sup> e a formação intelectual em nível superior para os filhos da classe dominante. E nessa assertiva, a escola funciona como aparelho ideológico do Estado, servindo à manutenção da divisão de classes sociais (a burguesia e a classe trabalhadora) e ao capitalismo, ou seja, aos interesses das classes dominantes (PISTRAK, 2003; GHEDIN, 2008).

Desta forma, o camponês vai sendo excluído, negligenciado e silenciado, principalmente em governos autoritários como foi a Ditadura. Porém, com a redemocratização do Brasil, suas vozes ecoam, os movimentos do campo se reorganizam e se intensificam e, juntos, passam a lutar por sua dignidade, a partir da luta pela terra para trabalhar e viver, mas também para estudar e se fortalecer como classe social e cidadãos de direitos.

Com o fim da Ditadura Militar em 1985, a democracia ressurgiu e, com isso, amplos e profícuos espaços de debate sobre a educação nacional, reconhecendo-se a necessidade de políticas que contemplassem a diversidade étnico-cultural da sociedade brasileira e que esta fosse promulgada na nova Carta Magna. Assim, em 1988, foi aprovada a ainda atual Constituição Federal do Brasil.

Com relação a sua contribuição à educação da população rural, a CF/88 veio promulgar a educação básica a todos, determinando atribuições e financiamento para seu desenvolvimento e voltado à uma educação que contemple a especificidade social, política, econômica e pedagógica dos diferentes espaços e contextos, primando pelo pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como pela gestão democrática para que o direito a igualdade entre as populações brasileiras seja assegurado. A CF/88 trouxe em seu texto a educação como um direito de todos, enfatizando o dever do Estado (art. 205 e 208) e concebendo o ensino público e obrigatório como um direito público subjetivo. (Parágrafo 1º do art. 208)<sup>98</sup>

Na Carta Magna, a educação rural (como era denominada) somente foi explicitada com clareza no art. 62 dos Atos das disposições constitucionais transitórias onde é determinada a

---

<sup>97</sup> Pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho no menor tempo possível, os filhos dos trabalhadores optam pelos cursos técnicos que se desenvolviam por meio de um ensino apenas da técnica e não dos pressupostos epistemológicos e científicos que os fizessem reais conhecedores de todo o processo de trabalho.

<sup>98</sup> No texto original do artigo 208 da CF/88 apenas o ensino fundamental era obrigatório e gratuito, tanto para os brasileiros dos 7 aos 14 anos quanto aos que não tiveram acesso na idade própria. No entanto, esta redação foi alterada por meio da Emenda Constitucional N°59/2009 que tornou obrigatória e gratuita toda a educação básica (dos 4 aos 17 anos que envolve a pré-escola da educação infantil ( dos 4 e 5 anos, excluindo assim a creche ( de 0 a 3 anos), o ensino fundamental (dos 6 aos 14 anos) e do ensino médio ( dos 15 aos 17 anos). Essa mudança vem garantir o acesso à escola tanto para as crianças pequenas na educação infantil quanto para os jovens e adultos no ensino médio, possibilitando assim uma maior escolaridade às populações do campo.

criação do Senar- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural nos moldes do Senai e do Senac. Mesmo frente ao exposto, a CF/88 representou a abertura para a discussão e proposição de políticas específicas para a população camponesa visando atender aos seus anseios e, principalmente, aos interesses econômicos da classe hegemônica do país.

Nesse sentido a CF/88 norteou a elaboração do texto do art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9394/96) que veio garantir o direito à educação e sua gratuidade e obrigatoriedade, e reafirmar os princípios e fins da educação nacional já contemplados no texto constitucional e na Declaração Mundial da Educação para Todos<sup>99</sup>. No que tange a questão da educação da população rural, a LDB representa uma conquista por estabelecer que os sistemas de ensino promovam adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, no que envolve especialmente “I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e III - adequação à natureza do trabalho na zona rural”. O direito a uma educação específica e diferenciada passou assim a direcionar a organização das propostas pedagógicas das escolas do meio rural.

Cabe aqui também citar: a) o Fundef- Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (lei nº 9424/96) que determinava um valor diferenciado em relação ao custo-aluno para as escolas rurais, sendo maior que o custo aluno das escolas urbanas; b) os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs aprovados em 1997, apresentando conteúdos e metodologias para as diferentes áreas do conhecimento e contextos socioculturais, possibilitando uma visão crítica e significativa do contexto rural e uma releitura desta realidade e de sua grande importância para a sociedade; e c) o Plano Nacional de Educação- PNE (2001-2011) que contemplou a educação rural, ignorando o termo Educação do Campo já empregado pelos movimentos sociais do campo, mas apontando para o tratamento diferenciado, diminuição de escolas unidocentes e multisseriadas, ampliação gradativa de turmas seriadas, a universalização do transporte de alunos e professores, implantação de escolas agrotécnicas e cursos técnicos que promovessem o aumento da produtividade vislumbrada pelo agronegócio a partir das potencialidades agrícolas regionais/locais e de uma consciência ambiental, visando a prática de atividades economicamente sustentáveis (CALDART, 2020). O

---

<sup>99</sup> A Declaração Mundial sobre Educação para todos ou Declaração de Jomtien ( Tailândia) de 1990 apresentou um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da população mundial, compromisso firmado por todos os países signatários, dentre os quais o Brasil. Dentre os compromissos estava a universalização do acesso à educação e promoção da equidade (Art.3º) , visando superar as disparidades educacionais para que nenhum grupo social seja excluído ou discriminado no processo de acesso a educação escolar. Dentre esses grupos estão as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados, dentre outros.

PNE contemplou o direito à diferença ao estabelecer o tratamento diferenciado à escolarização das populações do campo, assim como é a última lei nacional onde foi utilizada a denominação educação rural.

Mesmo havendo conquistas no âmbito da educação escolar das populações de localidades rurais a partir do texto da CF/88, cabe ressaltar que a educação escolar quando ofertada, como educação rural, veio arbitrária e alienante, com vista à formação para o trabalho e controle daqueles que produziram alimentos agrícolas e fornecimento de produtos às indústrias, visando a ampliação do poderio econômico da classe governante. A educação assim estava a serviço do estado e em detrimento dos valores e das necessidades do trabalhador. Como ressaltava Leite (1999, p 14)

A educação rural no Brasil, por motivos sócio culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Os saberes próprios do camponês construídos ao longo do seu processo histórico foram sendo silenciados, invisibilizados e desqualificados. A escola apenas servia para inculcar ideologias e práticas que correspondiam aos interesses e saberes de outrem. Lutar por uma educação que representasse a resistência camponesa ao ensino tendencioso, excludente e desvinculado das necessidades reais de aprendizagem de quem vive e trabalha no campo tornou-se uma necessidade. Suas vozes precisaram ecoar e passaram a ser ouvidas somente com a luta do coletivo do campo, com sua organização, mobilização e politização, fazendo surgir, no final dos anos 90, a educação do campo.

### **1.3.2 Educação do campo: concepções, bases pedagógicas e políticas**

O final do século XX e início do século XXI marca o período de uma nova concepção de educação para o campo brasileiro que foi sendo construída a partir das vozes que foram ecoando nos diferentes espaços de discussão como encontros, seminários, congressos e conferências realizadas em âmbito nacional, regional, estadual e municipal e que apresentaram reivindicações e proposições para o desenvolvimento de uma educação significativa, integral, pública, gratuita, laica, inclusiva, específica, diferenciada, contextualizada, teórico-prática, crítica e pautada nos saberes e interesses que lhes são próprios, valorizando-os e os ressignificando frente à nova conjuntura socioeconômica e em prol do desenvolvimento omnilateral e da emancipação da classe camponesa. De acordo com Caldart, Arroyo, Molina, Fernandes, Santos, Ribeiro dentre outros, a educação do campo foi sendo pensada diante das seguintes situações:

- a) precária condição de vida do trabalhador rural que foi historicamente negligenciado e explorado, o que gerou pobreza e desigualdade, discriminação e exclusão social;
- b) inserção abrupta do modo de produção capitalista no campo, que destituiu os camponeses da terra, do trabalho e de uma vida digna;
- c) omissão do Estado com a oferta da educação escolar voltada à população do meio rural e de políticas públicas específicas para este fim;
- d) intensificação e fortalecimento da luta camponesa, por meio dos movimentos sociais organizados, para garantia e usufruto dos direitos sociais partindo do direito à terra para viver e trabalhar;
- e) surgimento de uma nova visão de campo, esta não vinculada ao atraso, a estigmas ou a subserviência à indústria e à cidade, ou seja, aos interesses e modo de vida da classe hegemônica, mas propulsora de possibilidades de desenvolvimento humano, político, econômico e cultural e, por consequência, de uma vida com qualidade social;
- f) experimentação de novas práticas pedagógicas que fortaleceram a identidade, o protagonismo, a luta e a resistência camponesa pelo direito à terra, à saúde, à educação, à cultura, ao trabalho, enfim, pelas condições de continuarem produzindo a existência e assim existindo autonomamente, mesmo frente à lógica capitalista de produção;
- g) qualificação dos profissionais que exercem a docência nas escolas do campo e que atendem os trabalhadores rurais e sua família;

A educação do campo, concebida como uma postura política, uma nova concepção de educação, vê o campo como um território vivo, possuidor de vida e produtor de vida, se diferenciando do meio urbano, mas não como sobra ou apêndice da cidade, e sim como um espaço diferente, específico e peculiar e, por isso, com necessidades, características, possibilidades que lhe são próprias, expressas na cultura, nos saberes, nos fazeres da classe social do campo que é parte integrante da sociedade brasileira. Por conseguinte, como cidadãos brasileiros deve-se a eles ser garantido efetivamente o direito à igualdade, e também à diferença, pois são sujeitos de direitos, que se diferem tanto em relação ao território em que vivem, quanto em suas atividades culturais, história, concepções de vida e na forma de se relacionar dialeticamente consigo mesmo, com os outros e com o meio em que se inserem, ou seja, se diferem nos aspectos que constroem e determinam a dinâmica social camponesa.

No campo, as práticas são compartilhadas e socializadas. Nele se estabelecem relações entre o humano e a natureza, a cidade e o rural, os camponeses e os não camponeses, e entre os camponeses entre si. Essas relações se dão principalmente por meio do trabalho, um princípio

educativo fundamental para a manutenção, preservação e valorização da cultura camponesa com os saberes e as práticas que possibilitam à produção da existência. Arroyo (1999, p 21) ressalta a importância das experiências práticas cotidianas na educação do camponês.

[...] os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo da sua vida. É a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele, se produz na medida em que produz [...] A terra é mais do que terra. A produção é mais que produção. Por quê? Por que ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, vocês não separam produção de educação, não separam produção de escola.

As experiências práticas obtidas pelo trabalho e no trabalho vão constituindo a pessoa humana como ser individual e social que vai educando e se educando, assim como teorizou Marx, Engels, Lukács, Gramsci, dentre outros teóricos marxistas. Os processos educativos oriundos dessas práticas e das interações estabelecidas a partir delas, transformam o indivíduo e constroem sua singularidade e especificidade, mas também sua universalidade. A vida camponesa, nessa vertente, é construída a partir do conjunto das práxis social que lhes são inerente, o que molda a forma de pensar, de agir, de trabalhar, de se relacionar, de aprender e de ensinar. Portanto, é por meio da práxis cotidiana, que o camponês se educa, esta realizada no âmbito da família e da sua extensão, a comunidade.

Nesta assertiva, a escola não é o único lugar onde a educação se processa, pois esta ocorre nos mais diferentes espaços de convívio e relações sociais e, principalmente, por meio do trabalho que historicamente se efetivou como principal e, para muitos, como único espaço onde o indivíduo se educava. Contudo, a escola adquiriu uma função social primordial na formação das pessoas, visto que é nela que a educação ocorre de forma processual, sistemática e planejada, sendo desenvolvida por profissionais formados para este fim.

No que diz respeito à função social da educação do campo, ou melhor, das escolas do campo, vale destacar a primeira dentre as suas funções, ser desenvolvida em escola sediada no próprio território. A partir da escola no território camponês, esta deve conectar-se ao movimento, à luta, ao trabalho desenvolvido, às práticas compartilhadas, à relação com a terra, à natureza, à agricultura e aos saberes agroecológicos, contribuindo para uma sociedade autossustentável. Para Caldart (2020, p. 6)

A reconstituição da função da escola pública no campo se interconecta hoje com as lutas e o trabalho de restauração da função socioambiental da terra e dos camponeses, em sua ampla e rica diversidade, de sujeitos e de processos. Cada escola, desde suas circunstâncias internas e do entorno, pode contribuir para o avanço qualitativo e territorial da matriz produtiva que sustenta a resistência

camponesa na terra. Ajuda prática na formação de novas gerações capazes de continuar e ampliar as lutas e o trabalho de suas famílias e comunidades.

Por isso, a partir da escola, o trabalho camponês pode se configurar como elemento emancipador e promotor de desenvolvimento e de inclusão social para todos como crianças, jovens, adultos, idosos, independente de gênero, etnia, crença e idade, pois como enfatiza Caldart (2001, p 56)

Pelo trabalho o educando produz conhecimentos, cria habilidades e forma consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isto a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho.

A escola que educa pelo trabalho e para o trabalho, o considera um princípio educativo e, partindo dessa visão que é crítica e política, organiza o trabalho pedagógico com a participação ativa e interativa da classe trabalhadora, dos seus interesses, de suas atividades produtivas, de suas lutas, de sua história, de sua cultura e de sua maneira de viver, conviver e se relacionar, propiciando a ampliação das possibilidades de criação e recriação de sua forma de produzir a vida com qualidade social. É a partir desses princípios que a educação do campo se concebe e vai se diferenciar da educação rural.

A educação do campo não é imposta e nem alheia ao modo de vida camponesa, mas corresponde aos seus próprios interesses sociais, políticos, econômicos, culturais e da polifonia dos sujeitos do campo. Nessa vertente, a escola representa um espaço de luta pela inclusão “[...] que se abra ao novo, à multiculturalidade, ou mais além, à interculturalidade, que faça nascer uma nova unidade, que é múltipla, mas sem sujeição, sem ser obrigado a formatar-se, a adaptar-se ao modelo eleito como certo, como padrão.” (FERNANDES, 2002, p 79)

Romper com a educação rural e com os saberes que lhes eram impostos, tornou-se necessário. Pensar numa educação específica e legítima levou os camponeses e seus apoiadores a reconhecer a complexidade existente frente a multiplicidade de saberes e práticas que tornam o campo brasileiro um lugar plural. Diferentes formas de produção da existência são realizadas, diferentes espaços são utilizados e constituídos, diferentes técnicas e materiais de trabalho são empregados, diferentes formas de ensinar e de aprender ocorrem ou se dão no processo de trabalho, diferentes concepções sobre o campo e o trabalho camponês coexistem, assim como as finalidades de suas práticas também são distintas.

Então, por que valorizar o conhecimento de uma realidade alheia à sua? Por que negar os seus próprios saberes? Como utilizá-los de forma que contribua para o fortalecimento e

desenvolvimento do campo e da qualidade da vida das pessoas que o constituem? Como a escola pode inserir o princípio educativo do trabalho em suas práticas educativas, considerando suas formas específicas de ensinar e aprender? Como fortalecer a luta dos camponeses para que seus objetivos sejam alcançados e seus direitos garantidos por meio de políticas públicas específicas? Estas entre outras indagações constituem-se como ponto de partida para se pensar a educação do/no campo<sup>100</sup>; a identidade e a pluralidade de seus sujeitos, estes que são os mais diversos como os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-frias, dentre outros que produzem sua existência no campo, na luta pela terra e a partir dos saberes que lhe são próprios, de suas pedagogias específicas.

Mas o que é pedagogia? É a teoria e prática da educação e como a educação ocorre em todo lugar e, por isso, ninguém escapa dela, a pedagogia está em cada prática social, em cada lugar onde as pessoas estão. Cada ação e interação, cada momento e ambiente, envolve um saber (conceito), um fazer (metodologia), um ser (atitude), uma finalidade específica, esta que é sociopolítica e, que por isso, transforma-se em prática pedagógica, momento pedagógico, matriz pedagógica, em conhecimento pedagógico. De acordo com Libâneo (2010, p 30) “o pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir das quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa”.

A educação do campo e a pedagogia dialogam no cotidiano dos camponeses e favorecem o seu processo de formação humanossocial, a sua identidade. Por isso, para Caldart (2004), a educação do campo somente se concebe como um projeto de educação se dialogar com a teoria pedagógica crítica, revolucionária e que prima pela justiça social como a teoria presente na pedagogia socialista, na pedagogia do oprimido e na pedagogia do movimento, pedagogias que partem da relação entre trabalho e educação, entre escola e sociedade.

A Pedagogia Socialista teve como principais nomes Makarenko, Pistrack e Krupscaya. Tem como base da educação a vinculação entre ensino, trabalho e produção (como foi apresentado nesta tese a partir de Marx, Engels e Gramsci), bem como os princípios de autogestão, organização coletiva orgânica e disciplinar, cultura, ensino humanístico, autoconfiança, consciência de classe, dialogicidade e interatividade, liberdade, não uso de castigos, autocorreção, crítica e autocrítica. Estes expressam a importância do trabalho, da práxis, da intrínseca relação teoria-prática à formação intelectual, moral, técnica, autônoma, favorecendo à constituição da pessoa humana e da sociedade, o que deve começar desde a mais

---

<sup>100</sup> *No* campo, pois o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. *Do* campo, devido o povo ter direito a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p 18)

tenra idade. A criança aprende a trabalhar pela coletividade e na coletividade, participando do trabalho da família em casa, na comunidade, nos espaços de vivência coletiva e nos diferentes espaços produtivos. Para Makarenko (apud BAUER & BUFFA, 2010) é necessário acostumar a criança, desde os 5 anos, a participar da vida econômica da coletividade, quanto antes melhor.

Nesta vertente, se prima pela vinculação entre ensino e produção, trabalho manual e intelectual, teoria e prática e escola- família- comunidade, considerando que a fusão entre esses elementos contribui para a formação omnilateral e revolucionária. Com relação a educação do campo, a Pedagogia Socialista de acordo com Caldart ( 2004, p 15)

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 sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica.

A segunda Pedagogia, a Pedagogia do Oprimido, oriunda da Educação Popular, foi pensada por Paulo Freire a partir da condição de opressão do trabalhador que vive explorado, subjugado e negligenciado, desconsiderado como ser pensante, ativo, criativo e transformador da realidade opressora, ou seja, como pessoa humana e sujeito de direitos. Para libertação da opressão, torna-se necessário o reconhecimento da situação de classe social excluída dos direitos sociais e de uma vida digna; a não aceitação da condição que provoca sua desumanização e exclusão social; a problematização da realidade vivenciada e criada pelo seu opressor; a desnaturalização da sua condição precária, insalubre, insana e desumana de vida e a reação em prol da sua libertação que envolve organização, debate, formação política e luta. Segundo Freire (1987, p 32) “uma educação libertadora do oprimido é aquela forjada com ele e não para ele, fazendo da opressão e das suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação.”

A Pedagogia do Oprimido busca a superação da pedagogia tradicional denominada por Paulo Freire como educação bancária, pautada na mera transmissão de conhecimentos, onde o aluno não é concebido como sujeito do ato de educar, e sim como mero receptor das informações transmitidas que devem por ele serem armazenadas para posterior repetição como verdades absolutas. É uma educação acrítica, alienadora, antidualógica, desvinculada do mundo real dos estudantes e controladora do oprimido. Nesse sentido, a educação bancária que domestica o homem precisa ser combatida por uma educação libertadora como a pedagogia do Oprimido.

A educação libertadora desenvolvida com a Pedagogia do Oprimido tem como elementos centrais para seu desenvolvimento a experiência da opressão, o diálogo e a práxis, com

problematizações que envolvem a cultura, o trabalho, a política social, a economia, o meio ambiente, ou seja, temas das suas vivências cotidianas que proporcionem discussão, reflexão, proposição de ações, articulação, resistência e luta. A partir das suas próprias vozes, das diferentes vozes do coletivo, educam e se educam em comunhão, como sujeitos pedagógicos educadores, como disse Arroyo (2012), em prol da transformação da realidade, da emancipação da classe oprimida e de sua humanização. Desta forma, a Pedagogia do Oprimido subsidia a Educação do Campo considerando que:

A Pedagogia do Oprimido encontra sua afirmação nos processos educativos extraescolares, sobretudo, mas também inspira outra escola, outras práticas educativas escolares. O traço mais radical: ocupar o território-escola. Os movimentos sociais, ao lutarem por terra, espaço e território, articulam as lutas pela educação, pela escola – como território, espaço de educação – às lutas por direitos a territórios. Mostram a articulação entre todos os processos históricos de opressão, segregação e desumanização, e reagem, lutando em todas as fronteiras articuladas de libertação. Escola é mais do que escola na pedagogia dos movimentos. Ocupemos o latifúndio do conhecimento como mais uma das terras, como mais um dos territórios negados. (ARROYO, 2012, p 561)

A terceira teoria pedagógica é a Pedagogia do Movimento, a Pedagogia do MST, que surge com ele e está se construindo nesse processo a partir das experiências de práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas nos diferentes acampamentos dos Sem Terra e nas diferentes lutas e organizações do MST.

**Figura 10:** A educação no MST



**Fonte:** Centro de Estudos e Culturas do mundo rural, 2011. Disponível em <http://www.mst.or.br>

A Pedagogia do Movimento é uma matriz pedagógica dialógica e em construção, “uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais (CALDART, 2004, p 14). Por isso, suas matrizes pedagógicas: luta social, organização coletiva, terra, cultura e história, que articulam-se entre si, são abordadas a partir da história e da experiência humana, pois parte do contexto real de vida, da materialidade da produção da existência

A Pedagogia do Movimento tem a Pedagogia da Alternância<sup>101</sup> como fundamento metodológico de ensino, por considerar a integração família-escola-comunidade no processo de formação do estudante do campo. Para isso são criados dois momentos: o tempo escola com aulas teóricas e práticas e o tempo comunidade com atividades de pesquisa, de práticas que permitam o aprofundamento e a troca de conhecimentos que fortaleçam os saberes e os fazeres necessários à vida cotidiana na comunidade e ao seu desenvolvimento político, econômico, social, humano e científico, bem como as relações sociais que são a base do ambiente educativo (CALDART, 2000).

A autora também apresenta as pedagogias que se inserem como matrizes pedagógicas na Pedagogia do MST e que se relacionam com o processo de construção da Escola do Campo do MST, sendo elas: a pedagogia da luta social, a pedagogia da organização coletiva, a pedagogia da terra, a pedagogia do trabalho e da produção, a pedagogia da cultura, a pedagogia da escolha, a pedagogia da história e a pedagogia da alternância. Dentre essas pedagogias vale abordar a pedagogia da terra<sup>102</sup> para se explicitar com mais clareza o princípio educativo do trabalho na terra e com a terra e que serve como exemplo para compreender os processos educativos das demais pedagogias, que também envolvem a terra, apontando como a escola pode trabalhar essa pedagogia.

O trabalho na terra, que acompanha o dia a dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas, mas sim que precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa, as que podem lavrar a terra para que chegue a produzir o pão[...]Nossa Escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra — natureza — para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra. (CALDART, 2000, p 31)

Com relação à pedagogia do trabalho e da produção, a autora enfatiza que pauta-se no trabalho como princípio educativo da pessoa humana, mas que apresenta-se contraditório no que

---

<sup>101</sup> Hoje, no Brasil, são muitas as experiências em andamento, com matizes próprios e adaptados, como, por exemplo, as Casas Familiares Rurais, as Escolas Família Agrícola, Cursos do Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), Escolas Públicas no Espírito Santo, Projovem Campo - Programas Saberes da Terra e, até mesmo, as licenciaturas em Educação do Campo, das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Mas, na essência, seguem os mesmos princípios pedagógicos, cujo eixo central é a organização do ensino em dois momentos pedagógicos que se alternam e interagem, que são chamados de Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) ou Tempo Família (TF) ( Política de Educação do Campo de Santa Catarina, 2018, p 44)

<sup>102</sup> Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto estima, valores, memórias, saberes, sabedoria, que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir, uma educação que projete movimento, relações, transformações. (CALDART, 2002, p 23)

envolve o aspecto humanizador ou desumanizador e de educação ou deseducação, dependendo das relações estabelecidas, dos meios, instrumentos e finalidades do processo de trabalho, marcando a forma de agir, se comportar e pensar da pessoa.

O trabalho desenvolvido pelos camponeses nos diferentes espaços de produção da existência se difere tanto no tipo de atividades, quanto na forma, nos materiais, nos espaços de produção, nas relações sociais promovidas, no tempo das atividades, na concepção e valorização, nas finalidades sociopolíticas, dentre outros elementos. Por isso, a escola deve valorizar a práxis humana por meio de uma educação libertadora como assim é almejado nas pedagogias que embasam a educação do campo, visando ampliar, aperfeiçoar e desenvolver os saberes e fazeres do camponês para sua formação não somente profissional, mais principalmente humana, considerando que como disse Caldart (2004) em consonância com Marx e Engels, o trabalho forma/produz o ser humano.

Nesse processo de formação, Fernandes (1999) evidencia a importância da agricultura camponesa como objeto de conhecimento da escola do campo para se contribuir com a construção de conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos favorecedores do desenvolvimento social e econômico dessa população. Por isso, na educação do campo deve se primar pela valorização da vida no campo, pela produção de vida por meio da agricultura familiar, bem como se produzir materiais didáticos voltados a esta forma de materialização da vida.

Destarte, para que isso ocorra, os educadores e educadoras do campo são essenciais, pois são eles que estão à frente do trabalho educativo da escola e têm que enfrentar os desafios que se apresentam no cotidiano a partir de ações mais eficazes e promotoras de uma aprendizagem realmente significativa à vida do estudante. Dentre os desafios e tarefas dos educadores e das educadoras do campo Molina (1999) citou:

- a) a necessidade permanente de capacitação e de estudo dos professores para conhecerem melhor a realidade do campo, da agricultura, da educação com a finalidade de transformar o conhecimento em ação;
- b) a transformação da ação em conhecimento, escrevendo sobre as práticas pedagógicas, as experiências educativas e divulgando-as;
- c) a construção de um espaço contínuo de debates, de reflexões sobre o que estar sendo feito e os resultados educacionais e socioculturais obtidos;
- d) o fortalecimento da educação do campo como área específica de conhecimentos e com sua tarefa central na perspectiva de contribuir com o desafio de repensar e redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro, o desenvolvimento social, a

educação do campo com a cultura, saúde, infraestrutura de transporte, lazer, cuidado com o meio ambiente

- e) a inserção da educação do campo nos Planos de Educação (estadual e municipal);
- f) o enraizamento da educação do campo com a perspectiva transdisciplinar que ela necessariamente abarca;
- g) a formação de articulações municipais, estaduais e regionais por uma Educação do Campo para fazer avançar o projeto popular de desenvolvimento e dialogarem sobre as práticas desenvolvidas nas escolas;

Desta forma, os educadores devem ampliar suas práticas para além da escola, nas diferentes ações educativas, proporcionando uma formação omnilateral e revolucionária visando à emancipação humana e social das populações do campo e do(s) campo(s) brasileiro(s), como proposto por Marx, Engels e Gramsci, assim como propiciar uma formação escolar politécnica e integrada que relacione trabalho, educação e ensino como concebida na Escola Unitária de Gramsci.

Em busca de uma educação do campo e não mais de uma educação rural, os movimentos sociais do campo intensificaram suas ações no final da década de 1990, realizando parceria com organizações e instituições públicas e privadas, governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais, ou seja, ativistas, educadores, estudantes, pesquisadores, políticos, e outros representantes institucionais. Pode-se dizer que os objetivos dos movimentos do campo por uma educação do campo foram: a) mobilizar o povo que vive no campo em suas diferentes identidades e suas organizações para conquista e construção de políticas públicas na área da educação, da escolarização em todos os níveis e de escolas equipadas; e b) contribuir na reflexão político pedagógica da educação do campo, partindo de práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos. (CALDART, 2002)

Foram nos espaços de discussão que se passou a pensar coletivamente, e a partir das vozes dos camponeses, a educação do campo, apresentando a realidade com seus problemas sociais, econômicos, agrários, políticos, educacionais, refletindo sobre o não reconhecimento real como sujeitos de direitos, a exclusão social e educacional, a negação do direito a terra, a falta de políticas públicas específicas e realmente significativas (em substituição das políticas compensatórias e assistencialistas), bem como as possibilidades e potencialidades da vida camponesa, de suas atividades produtivas, reconhecendo a importância da escola para fortalecer a luta por uma vida com qualidade social. Mas como disse Arroyo (2004, p 62) sobre as políticas necessárias à educação do campo

Que políticas públicas concretas colocarão as bases sólidas para sua garantia? Políticas universais, porém referidas à concretude das formas de vida e trabalho, referidas à cultura, aos valores, a sociabilidade dos diversos povos do campo. Políticas que reconheçam os princípios, as diretrizes universais aceitas no campo da educação, mas antes de tudo que garantam as bases, a materialidade sem a qual os princípios não se traduzem em garantias concretas.

A luta por políticas públicas inclusivas que não sejam apenas políticas de governo e sim políticas de Estado<sup>103</sup> para a educação do campo, assim como o próprio nascimento da concepção de educação do campo no Brasil têm como marco o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras Reforma Agrária (I ENERA), realizado em Brasília pelo MST com apoio da UNB, da UNICEF, da UNESCO e da CNBB. A educação se consolidou como bandeira de luta do MST e dos demais movimentos sociais do campo, partindo-se assim para intensificação das ações, reivindicações, proposições pedagógicas específicas, bem como a construção da territorialização da educação do campo. Depois várias outras ações foram realizadas e políticas implementadas, destacando-se:

- a) o I Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo realizado em 1999 na cidade de Cajamar- SP;
- b) a aprovação do parecer Nº 36/2001 do CNE/CEB que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no entanto, no PNE aprovado no mesmo ano continuou utilizando o termo educação do campo;
- c) a aprovação da resolução Nº 01/2002 do CNE/CEB que fixou as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo;
- d) a constituição, no ano de 2003, do Grupo Permanente de trabalhadores da Educação do Campo (GPT) que realizou conferências municipais e estaduais, culminando na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, no período de 02 a 06 de agosto em Luziânia/GO e também organizou em 2004 o Documento Referência para Políticas Públicas de Educação do Campo, denominado de Cadernos de Subsídios;
- e) a instituição no âmbito da Secad, no ano de 2005, do Programa Saberes da Terra, “um programa nacional de educação de jovens e adultos para agricultores familiares integrada com qualificação social e profissional” (SILVA, 2010, p 57). No mesmo ano é aprovada a

---

<sup>103</sup> As políticas de Estado e de governos determinam, em primeira ou segunda instância, as condições de vida na sociedade. Em última instância, o que determina a política são o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção: a relação entre os homens, a natureza, a produção dos bens materiais e imateriais, e o sistema de trocas daí decorrente. (TAFAREL E MOLINA, 2012, p 573)

- Resolução CD/FNDE nº 15 que dá orientações para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais; a implementação do Programa Nacional de Transporte Escolar;
- f) a aprovação do parecer 01/2006 da CEB/CNE que instituiu o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade para as instituições que trabalham a metodologia da Pedagogia da Alternância.
- g) a integração do Programa Saberes da Terra ao Projovem- Programa Nacional de Inclusão de Jovens, em 2007, ficando denominado de “Projovem Campo- Saberes da Terra”, sendo incluídas na parceria o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome (MDS) e o Ministério do meio Ambiente (MMA).
- h) a criação do FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, em 2007, onde foi aprovado um valor diferenciado para o custo aluno do campo e foi instituído o Procampo- Programa de Apoio à Formação Superior dos Professores do Campo no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/Mec)<sup>104</sup>;
- i) a criação do Programa Escola Ativa(PEA), em 2008, com metodologias para salas multisseriadas, por ser esta uma realidade das escolas do campo, implantado em muitos municípios brasileiros, mas sem muito êxito. Ressalta-se que o Programa não adotava as concepções e os princípios metodológicos das políticas implementadas à educação do campo, não se baseava na Pedagogia da Alternância, sendo os interesses neoliberais contemplados nas suas referências teóricas construtivistas, não contribuindo com a melhoria da qualidade de educação e de vida do camponês e com a sua emancipação social. (AGOSTINI, TAFFAREL, SANTOS JR, 2012, p 315);
- j) a aprovação, em 2008, das Diretrizes Complementares das Normas e Princípios para o Desenvolvimento das Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do campo por meio da Resolução Nº 02/2008 do CNE/CEB que em seu art.1º apregoava que a educação do campo destinava-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida- agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros, determinando em seu art 3º que fosse prioritário a oferta da educação do campo o mais próximo possível da comunidade do aluno, respeitando as especificidades de cada lugar, e

---

<sup>104</sup> No mês de maio de 2011 foi acrescentado o termo inclusão transformando a Secad em Secadi, onde suas atribuições foram apresentadas no decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, buscando assegurar o direito à equidade e a qualidade da educação por meio de políticas inclusivas. Porém a Secadi foi extinta por meio do decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Segundo Souza (2019) a extinção da Secadi representa um retrocesso no direito à educação diferenciada, equitativa e inclusiva. (Maciana de Freitas e Souza escreveu o texto “ A extinção da Secadi e o campo da educação na conjuntura atual”, publicada em 17 de janeiro de 2019 em <https://www.justificando.com>)

somente atendendo em escolas nucleadas em situações excepcionais, considerando o princípio intracampo;

- k) a aprovação da lei 11.947/2009 que cria o Programa Nacional de Alimentação Escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola aos Estudantes da Educação Básica, buscando garantir a universalização do acesso à educação básica e a aquisição dos diferentes produtos alimentícios, direcionando no mínimo 30% dos recursos financeiros para os resultantes das práticas agrícolas familiares locais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos (BRASIL, 2012). A lei também altera em seu art. 30, os arts. 2º e 5º da Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, que trata do transporte escolar, instituindo no art 2º o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, executado pelo FNDE/Mec, para o oferecimento do transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural( BRASIL, 2012);
- l) a aprovação da Resolução N°4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Esta institui a educação básica do campo como uma modalidade de ensino (art 27), apresentando no artigo 35 os elementos para organização e atuação pedagógica nas escolas do campo, sendo eles: a) conteúdos e metodologias contextualizadas que atendam os interesses dos seus estudantes; b) organização escolar e calendários específicos, respeitando o ciclo das atividades agrícolas e as condições climáticas; e c) adequação à natureza do trabalho na zona rural. No art 36 aponta para propostas pedagógicas com conteúdos e metodologias com base na pedagogia da terra e da pedagogia da alternância, considerando a sustentabilidade e os ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, ou seja, a escola e a comunidade;
- m) a aprovação do decreto N° 7.352/2010 da Presidência da República que dispôs sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que ampliou a oferta de educação básica e superior de qualidade às populações do campo;
- n) A criação, em 2013, do Pronacampo- Programa Nacional de Educação do Campo pelo Decreto 7352 e pela Portaria nº 86, para promover um conjunto de ações articuladas que assegurem a melhoria do ensino, a formação de professores, a produção de material didático, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação oferecida nas escolas do campo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.
- o) A aprovação do novo Plano Nacional de Educação- PNE para o decênio 2014-2024, aprovado em 25 de junho de 2014 por meio da lei nº 13.005/2014. No PNE, a educação do campo foi incluída como meta apenas na meta 8 que trata da elevação da escolaridade média

da população de 18(dezoito) a 29 (vinte e nove), das pessoas do campo da região de menor escolaridade no país. Todavia a educação do campo foi contemplada em diferentes estratégias de 14 metas, as quais referiam-se as metas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, repasse do Fundeb, alfabetização, educação em tempo integral, qualidade da educação básica, escolaridade média, educação de jovens e adultos com a educação profissional, formação profissional, ensino superior, programas de pós-graduação, regime de colaboração entre os entes federados, e dos planos de carreiras para os profissionais da educação (metas e estratégias do PNE que tratam da educação do campo estão apresentadas no apêndice desta tese). No entanto, mesmo frente aos avanços, as metas e estratégias ficaram inviabilizadas com a reforma do ensino médio e a aprovação da Emenda Constitucional 95 que congelou por 20 anos o aumento nos recursos para os diferentes setores, dentre os quais a educação, considerando que para serem efetivadas necessitam de orçamentos, como disse Saviani em entrevista para Hermida & Lira (2018).

Frente as ações e políticas apresentadas, a educação do campo foi sendo pensada, legitimada e desenvolvida a partir da luta do movimento social do campo e das parcerias estabelecidas com diferentes setores e instituições sociais e educacionais, tanto governamentais como não governamentais. As ações e políticas que foram e vêm sendo implementadas constituem-se como elementos fundantes para que a educação do campo se processe com qualidade e contribua significativamente para a melhoria da vida no campo e à sua emancipação social. Mas será que vem atendendo as especificidades das populações do campo e dos campos brasileiros? Será que vem realmente favorecendo a inclusão socioeducacional da população do campo e garantindo uma educação significativa as populações desse contexto?

### **1.3.3 A fotografia da educação do campo na conjuntura atual**

Tratar da educação do campo no contexto atual leva à necessidade de refletir sobre a realidade educacional vivenciada a partir das vozes dos próprios sujeitos do campo, como as que se manifestaram no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) realizado na Universidade de Brasília no período de 12 a 15 de junho de 2018 quando se completou os 20 anos da Educação do Campo e do Pronera. Neste evento, se reuniram camponeses e camponesas, educadores e educadoras da educação infantil, das escolas da educação básica, educação de jovens e adultos, institutos federais, centros familiares de formação por alternância, universidades, estudantes da educação do campo, gestoras e gestores públicos, movimentos

sociais populares e sindicais e estes apresentaram uma carta manifesto com o título “Educação é Direito. Não é mercadoria”.

Cabe destacar os compromissos 2 e 3 do FONEC/2018

[...];2. Afirmar a agroecologia como matriz tecnológica, princípio social e pedagógico e projeto de agricultura camponesa e familiar e nosso engajamento com a produção de conhecimento e desenvolvimento da agricultura, da pesca, do extrativismo vegetal a partir dos princípios da agrobiodiversidade, do agroextrativismo e da segurança e soberania alimentar dos territórios. 3. Lutar pela superação de todas as formas de exploração do trabalho humano e da opressão étnico-racial, cultural, política, de gênero, diversidade geracional, religiosa e de classe. [...]

Esses compromissos são basilares para que o trabalho seja realmente valorizado enquanto princípio educativo fundante à vida dos/as trabalhadores/as do campo e a escola possa contemplar em seu currículo as atividades laborais realizadas nos diferentes campos, bem como as formas específicas de ensinar e aprender dos sujeitos dessas práticas e das relações que estabelecem no processo de trabalho.

Mesmo que esteja contemplado nas legislações educacionais, principalmente nas políticas da educação do campo, esse compromisso que vem sendo desenvolvido no âmbito das escolas do MST e propagados nas formações do Pronera, ainda é um engodo nas escolas públicas do campo onde não há organizações sociais ou formações profissionais específicas para esse contexto. Por isso a luta, as reivindicações e a militância devem continuar, se fortalecer, se universalizar, para criação e implementação de políticas específicas e eficazes à educação do campo. Os desafios são grandes, considerando que as políticas educacionais atuais vêm apenas em busca da consolidação dos interesses capitalistas, sendo impostas pelo empresariado que financia as campanhas de políticos brasileiros para que estes estejam a seu serviço, propondo e aprovando políticas excludentes e anti-democráticas. Dentre as leis elaboradas ou já implementadas para este fim estão as citadas pelo FONEC (2018):

- a) a medida provisória 746/2016 que trata da reforma do ensino médio<sup>105</sup>;
- b) a emenda constitucional Nº 95 que congela os investimentos do país, inclusive saúde e educação;
- c) a Base Nacional Comum Curricular (2018)<sup>106</sup> que inviabiliza intencionalmente a Educação do campo ao determinar o que deve ser ensinado em todo o território brasileiro;

<sup>105</sup> A medida revela o caráter anti-democrático da medida, instituindo uma lógica gerencialista à gestão escolar e um currículo de natureza neotecnicista, abrindo espaço para a entrada solene e formal das empresas e suas organizações na disputa pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, que movimentava um orçamento anual de mais de 130 bilhões de reais. (CARTA MANIFESTO DO FONEC, 2018)

<sup>106</sup> A Base Nacional Comum Curricular – BNCC do MEC e sua intencional invisibilização da Educação do Campo, está dentro de uma política educacional que propõe “melhorar” a educação brasileira por meio do atrelamento do

d) os cortes nas bolsas indígenas, quilombolas, de pessoas de baixa renda e nos recursos gerais das universidades que atingem diretamente os estudantes das periferias da cidade e os do campo;

e) a redução nos recursos do Pronera;

f) as propostas de desmantelo do ensino público com a proposição de priorizar e ampliar o atendimento, na modalidade de educação à distância, dos estudantes do ensino fundamental e médio;

g) a criminalização das ações dos/as docentes, gestores, das universidades e institutos federais, implicando na perda da autonomia;

h) a questão da Escola Sem Partido<sup>107</sup>, a militarização das escolas e a criminalização dos movimentos sociais populares e sindicais; dentre outras ações.

Os sujeitos participantes também ressaltaram a importância do protagonismo dos movimentos sociais populares e sindicais do campo que, em parceria com os docentes das instituições básicas e de ensino superior, vêm desenvolvendo práticas educativas que servem de ponto de partida para o estabelecimento de políticas públicas e de novas práticas. Porém, as práticas educativas vislumbradas pelos camponeses requerem uma nova sociabilidade proporcionadora da superação da forma de organização do trabalho no modo de produção capitalista e da distribuição igualitária da riqueza produzida com a materialização do trabalho entre os trabalhadores, por isso se comprometem a:

Avançar com os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadores. Na construção de uma escola ligada à produção e reprodução da vida, que tome *o trabalho socialmente produtivo*, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história *como matrizes organizadoras do processo formativo*, com participação da comunidade e auto-organização de educandos e educandas, e de educadores e educadoras ( *idem, ibidem*, p 5)

---

ensino a avaliações censitárias (de todos os estudantes) em escala nacional. A BNCC terá a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos de Norte a Sul, determinando o que as escolas devem ensinar e a que tempo. Em vários países onde esta política educacional foi implantada, inclusive nos Estados Unidos, não se observou melhoria nos níveis de educação. No entanto, floresceram tanto a indústria educacional como a privatização da educação. (CARTA MANIFESTO DO FONEC, 2018)

<sup>107</sup> O “Escola sem Partido” é um componente da onda reacionária à qual me referi na resposta anterior, tendo encontrado um espaço favorável de difusão no mencionado caldo de cultura. Para equilibrar essa “batalha de ideias”, contamos com uma teoria pedagógica cujo entendimento das relações entre educação e política é diametralmente oposto àquele esposado pela autodenominada “Escola sem Partido”. Trata-se da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013). [...]A denominação “Escola sem Partido” camufla, pois, o fato de que se trata da escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter a situação vigente com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje ( Fala de Saviani sobre as políticas educacionais em tempos de golpe em entrevista a Jorge Fernando Hermida e Jailton de Souza Lira sobre o tema “é possível defender a educação sem lutar contra a Reforma da Previdência?” publicada na Revista Educação e Sociedade, v. 39, nº 144, p 779-794, jul-set, 2018)

Vale destacar que o compromisso assumido demanda que a escola do campo se aproprie dos processos educativos que se dão no trabalho, na produção material realizada pela família camponesa, pois “os saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola” (ARROYO, 1999, p 23), ou seja, a escola deve estar atenta as matrizes pedagógicas do povo camponês como a relação do camponês com a terra, a natureza, o tempo de produção, a vida coletiva, o espaço cultivado, considerando o tempo social do camponês e da comunidade vinculados aos tempos da natureza, da produção, ou seja, do trabalho realizado nos diferentes espaços de produção da vida. E como disse Arroyo (1999) esses elementos não podem ficar excluídos na proposta pedagógica da escola do campo.

Mesmo frente às reivindicações do movimento do campo, constata-se que há avanços significativos na Educação do campo, tanto política como pedagogicamente. Os diferentes programas de formação ou apoio à formação da população do campo, fortalecidos pela parceria entre os diferentes sistemas de ensino, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais e sindicais, vêm possibilitando a formação escolar dos camponeses nos diferentes níveis da educação nacional e fortalecendo seu protagonismo social, mas muitos entraves ainda se apresentam frente à conjuntura atual como, por exemplo, escolas de estruturas físicas precárias. A primeira foto da figura abaixo é a demonstração de uma escola em assentamento do Incra em Nova Olinda do Norte, no estado do Amazonas.

**Figura 11:** Escolas com precárias infraestruturas em comunidades rurais



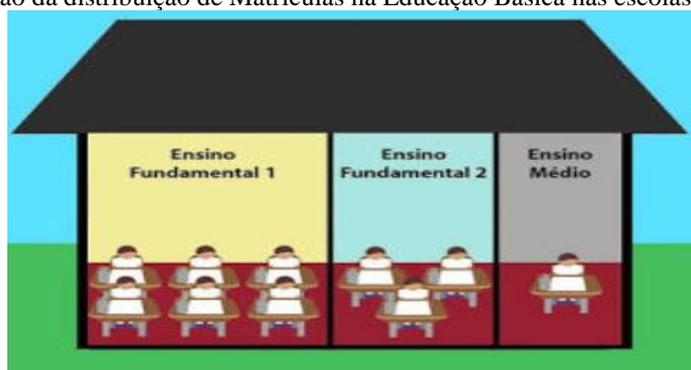
**Fonte:** Folha Vitória (2014) e Contraf Brasil (2018)<sup>108</sup>.

Em 2014, a revista Folha Vitoria, com base no Censo Escolar 2012, publicou que 508 escolas rurais funcionavam com precária infraestrutura física, sem acesso à água potável, biblioteca, computador, TV, saneamento básico, eletricidade, material didático, o que contribuiu para o alto índice de evasão (23%) e de reprovação nessas escolas (quase 40%). A publicação ainda enfatiza que a maioria dessas escolas estava na região norte, principalmente no Pará (209 escolas) e no Amazonas (202 escolas).

<sup>108</sup> Disponível em: <https://folha.vitoria.com.br>, e em <https://econtrafbrasil.org.br>

Os desafios ainda se apresentam por meio da existência de escolas isoladas e distantes da comunidade de moradia dos alunos, da falta de material escolar, da escassez de merenda escolar, de docentes sem envolvimento nas ações da comunidade e nos movimentos sociais, de conteúdos e metodologias desvinculadas da realidade, de pouca valorização e apoio aos profissionais da educação, de redução progressiva de matrículas na Educação Básica a partir dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio o que, por isso, amplia-se no ensino superior, dentre outros desafios.

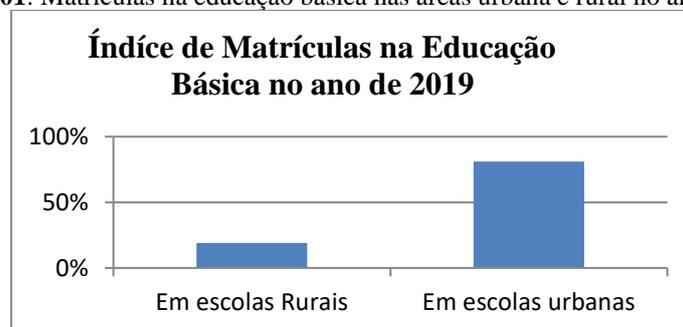
**Figura 12:** Representação da distribuição de Matrículas na Educação Básica nas escolas do meio Rural no Brasil.



**Fonte:** Revista Nova Escola (2012).

Os dados do Inep 2019, por exemplo, elucidam a falta de continuidade dos estudos da grande maioria dos estudantes do campo quando apresentam que a maioria cursa apenas o ensino fundamental e que o número de matriculados tende a diminuir gradativamente, refletindo sobre o abandono da escola ou a saída do campo. Com relação ao quadro atual da educação do campo, o Inep/Mec 2019, apresenta que no referido ano o percentual de matrícula na educação básica da área rural foi de 19%, sendo matriculados no âmbito nas escolas rurais 5.328.818 estudantes, e destes 4.372.528 estão em escolas públicas municipais, com maioria nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Gráfico 01:** Matrículas na educação básica nas áreas urbana e rural no ano de 2019.



**Fonte:** Inep/Mec (2019)

Nesse espaço existem 55.345 escolas, onde 49.267 são públicas municipais (que atendem educação infantil e ensino fundamenta na modalidade normal e EJA e são responsáveis por dois terço das escolas no país (60%)). Vale dizer que 48,6% das escolas são de pequeno porte (com até 50 matrículas), predominantes nas regiões norte (no Acre, em Roraima e no Amazonas estão o maior percentual dessas escolas) e no nordeste do país.

O número de professores com formação completa no ensino superior em curso de licenciatura aumentou no Brasil passando de 71,9% em 2015 para 80,1% em 2019, o que se reflete também na formação dos docentes tanto em âmbito urbano quanto rural, em virtude dos programas de formação superior, como os Programas que formam em licenciaturas para a docência nas escolas do campo, mas poucos educadores e educadoras do campo com ensino superior obtêm formação com base na epistemologia e na metodologia específicas da educação do campo

Outro fator importante a ser revelado é a questão da diminuição gradativa do número de escolas do campo. Nos últimos anos constatou-se um grande percentual de fechamento de escolas das comunidades rurais no Brasil. Entre o ano 2000 e 2015, por exemplo, foram fechadas 75.441 escolas na zona rural, sendo 11.868 escolas do campo da região norte, com maioria no Pará (4.411). O Amazonas, apresentou um número de 1.045 escolas fechadas nas comunidades rurais, o que demonstra a limitação da oferta da educação escolar nas comunidades, necessitando ações mais coesas para manter o atendimento escolar por meio dos três sistemas de ensino, tanto com o ensino regular com 4 horas de aula, quanto com o ensino de tempo integral, impedindo o fechamento de instituições escolares,

O Censo Agropecuário de 2017 também trouxe à tona a realidade da escolaridade dos produtores rurais e a partir dele constatou-se que:

- a) 15,45% nunca frequentaram a escola (783.925);
- b) 14,13% fizeram cursos de alfabetização (717.009), aprendendo com isso basicamente a escrita do nome, mas sem obter domínio da leitura e da escrita<sup>109</sup>;
- c) 49,26% cursaram o ensino fundamental (2.499.275)<sup>110</sup>, sendo que destes 23,77% apenas o primário (1.205.898);
- d) 14,95 estudaram no ensino médio (758.521)<sup>111</sup>;
- e) 5,58% cursaram graduação (283.209) e;

<sup>109</sup> Foram somados neste item o quantitativo apresentado sobre classe de alfabetização e o de AJV-Alfabetização de Jovens e Adultos.

<sup>110</sup> O total equivale a soma dos números referentes ao antigo primário/elementar, antigo ginásial/médio 1º ciclo, regular do Ensino Fundamental ou 1º grau, Eja- Educação de Jovens e Adultos/Supletivo do Ensino Fundamental ou do 1º grau

<sup>111</sup> Unificou o número de pessoas com o antigo científico/clássico/médio 2º ciclo, regular do ensino médio ou 2º grau, técnico do ensino médio ou do 2º grau e Eja do ensino médio ou 2º grau

- f) 0, 29 pós-graduação- mestrado ou doutorado (14.586).
- g) No censo foi apresentado o item não se aplica o que envolveu 0,33%.

Os dados evidenciam uma realidade excludente: a existência da pouca ou nenhuma escolaridade de um percentual significativo dos produtores rurais, considerando neste índice os que não frequentaram a escola, os que fizeram cursos de alfabetização e que apenas cursaram o primário/anos iniciais. Os índices apresentados mostram que, mesmo frente aos avanços obtidos a partir da aprovação de legislações específicas e dos 19 anos de aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, os estudos realizados por pesquisadores das mais diferentes regiões do país, bem como pelo MST, pelo Inep, Pnad, IBGE, demonstram que muitos desafios ainda precisam ser superados para garantir a todas as populações camponesas o direito à educação escolar específica de qualidade, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Desta forma, é notório que a realidade do campo está em descompasso tanto com as leis que pregoam a universalização da educação básica, quanto com a bandeira de luta do movimento por uma educação do campo que tem o trabalho, a produção material como matriz pedagógica, considerando as formas específicas de ensinar e aprender do camponês como ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos no contexto da escola do campo.

Elucidar como isso vem se configurando na realidade da educação do campo no contexto amazônico, frente ao trabalho do camponês local, que se torna um trabalho diferenciado por ser produzido nos espaços terra, água e floresta e as atividades educativas serem realizadas tanto no âmbito do trabalho quanto da escola da comunidade é o que se buscará fazer no próximo capítulo.

## 2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAMPO RIBEIRINHO AMAZÔNICO: NAVEGANDO PELA REGIÃO ATÉ A COMUNIDADE SÃO MIGUEL

**Figura 13:** O campo ribeirinho



**Fonte:** Arquivo Pessoal (2020)

O presente capítulo vem revelar as especificidades do trabalho e da formação educativa pelo trabalho e pela escola das populações do campo amazônico, em especial as ribeirinhas. Para isso, mostra inicialmente como se processou o desenvolvimento da região e os aspectos que determinaram as formas de organização e constituição social e territorial, a diversidade cultural, a paisagem e as práticas e saberes que são específicos dos povos que a constituem e que moldam seu modo de vida atual.

O primeiro momento deste capítulo inicia pela caracterização do trabalho e da educação nas três fases da histórica regional denominadas, por Silva (2004), de Amazônia Indígena, Amazônia Lusitana e Amazônia Brasileira, ou seja, desde antes da colonização no século XVII até a década de 1950 com o declínio da produção comercial da borracha na região, desvelando como foi se constituindo o campesinato ribeirinho amazônico. Em seguida são apresentadas as políticas desenvolvimentistas implementadas mais intensamente a partir da década de 1960 com a intenção de expandir o capitalismo na Amazônia e os reflexos dessas políticas ao modo atual de produzir a existência e a educação escolar das populações dos territórios rurais ribeirinhos da região, do Amazonas, do Alto Solimões e de Benjamin Constant.

O segundo momento discorre sobre uma localidade ribeirinha amazônica, a comunidade São Miguel. O tópico apresenta uma caracterização do lócus da pesquisa, uma comunidade concebida como espaço de vida, de formação, escolarização e produção da vida oriunda da relação humano-natureza, do modo de produção familiar e comunitário e do trabalho vinculado a

terra, a água e a floresta, uma especificidade do campesinato ribeirinho amazônico que também caracteriza-se como forma de obtenção de educação, no sentido amplo, desde a mais tenra idade.

## 2.1 A CONSTRUÇÃO DO CAMPESINATO NA AMAZÔNIA: DO NATIVO DE PRODUÇÃO COMUNAL AO RIBEIRINHO DA SOCIEDADE DO CAPITAL

O trabalho e a educação no contexto amazônico foram se processando, desde a colonização da região no século XVII, de forma diversificada, arbitrária, impositiva, contraditória, excludente e discriminatória. As diferentes gentes, principalmente as das protoclasses sociais que constituíam a população amazônica, produziram sua existência em relação e interação com a natureza desde primórdios e, utilizando-se dos benefícios dos recursos naturais oriundos dos espaços terra, água e floresta, bem como das técnicas aplicadas e das relações sociais estabelecidas, construíram conhecimentos vitais à manutenção e ao desenvolvimento dos diferentes grupos autóctones e miscigenados.

Os diferentes espaços de produção da vida e de saberes e os povos multiétnicos foram narrados por naturalistas, cronistas, etnólogos, antropólogos, geógrafos, biólogos, historiadores que, desde o século XVI, antes mesmo da colonização portuguesa, adentraram esta região, buscando desvelar o ecossistema, os povos, a hidrografia, o clima, a vegetação (flora), a fauna, os conhecimentos que advêm da maior floresta do planeta, bem como o processo e os resultados da ocupação e invenção da Amazônia. Invenção, como disse Gondim (2007), pois as narrativas oriundas das primeiras expedições realizadas demonstravam a visão eurocêntrica e etnocêntrica do colonizador e sua grande imaginação sobre os mistérios e riquezas por trás da densa mata, do caudaloso rio e da exuberância, força, coragem, sabedoria e comportamento fortemente arredo ou pacífico dos povos de pele vermelha que ocupavam as mais diferentes extensões do território cobiçado.

Muitas leituras foram realizadas para melhor compreender a questão do trabalho e da educação dos povos amazônicos nas diferentes fases da história local. Para abordagem dos aspectos históricos desde antes da colonização portuguesa até o período de economia da produção da borracha foram utilizados Wagley (1988), Mourão (2006), Silva (2004), Souza (2019a), Cunha (2000), Ribeiro (1995), Cruz (2007), Aguiar (2018), Witkoski (2007), dentre outros. As obras lidas descrevem a história da ocupação e desenvolvimento da região, apresentando a complexidade e a contradição oriundas da brusca, violenta, sangrenta e densa imposição do estranho colonizador sobre os nativos

Dessa forma, para entender como viviam os povos nativos e como se processou a ocupação, a invenção, a produção da existência, a educação e o desenvolvimento econômico, político, cultural e humanossocial da região<sup>112</sup>, este tópico vem apresentar um recorte de momentos da história que favoreceram a conjuntura do capitalismo na região e, por consequência, moldaram a realidade atual do campo amazônico e das formas de produção da existência e de educação das pessoas que vivem e convivem nos espaços terra, água e floresta, tríade da produção da vida dos ribeirinhos amazônicos, moradores e moradoras das comunidades rurais localizadas às margens do rio.

### **2.1.1 Da canoa do livre nativo à embarcação com estranhos cativos/arigós**

Àqueles que se aventuraram a invadir a região como colonizador, trabalhador, viajante, pesquisador, missionário ou soldado, se defrontaram com os nativos que habitavam as margens e cabeceiras dos rios da Bacia Amazônica. Eram povos indígenas que se diferenciavam entre si, tanto em relação as etnias e características físicas, linguísticas e culturais, quanto à organização social, alimentação, densidade populacional, às territorialidades, aos comportamentos, à relação de poder e submissão entre tribos<sup>113</sup>, às técnicas de trabalho e de guerra e aos saberes especificamente produzidos, “traços que o etnocentrismo civilizado não conseguiu esconder, nem pôde nivelar mediante simplificações como o fizeram no resto do Brasil” (SILVA, 2004, p 171).

Muitas tribos indígenas da Amazônia não podem ser consideradas como primitivas em relação ao modo de produzir a existência como foi apresentado por Stedile (2011) ao falar do povo autóctone do Brasil, pois coexistiam àquelas que domesticaram espécies nativas e as multiplicaram, alterando-as geneticamente por meio de tecnologias sofisticadas de produção, o que pode ser constatado nas obras de Papiani (2018) no capítulo anterior e de estudiosos da região Amazônica como Alves (2001), Frikel (1959), Souza (2019a), Silva (2004), Ribeiro (1995), dentre outros.

O conhecimento empírico dos nativos, construído durante milênios de existência e a relação dialética com a floresta, as águas e as terras amazônicas os tornaram conhecedores da dinâmica da região e dos ciclos dos produtos naturais, possibilitando-os construir com base nas

---

<sup>112</sup> Para compreender a Amazônia como região, não há como excluí-la, desde seu nascimento, dos movimentos contraditórios de inserção do Brasil na dinâmica do sistema capitalista mundial, desde a sua fase mercantilista, assim como da organização e reorganização da própria sociedade brasileira nesse devir. (WITKOSKI, 2007, p 105)

<sup>113</sup> Por exemplo, “[...] A diversidade de culturas e nacionalidades da Amazônia não era impeditiva da existência de predominância de alguns povos sobre outros, visíveis nas áreas cuja penetração europeia se processava. Assim os Tikuna, os Mura, os Juma e os Maiuruna destacavam-se sobre os demais grupos de nações do Alto Solimões. Os Tikuna, atualmente, são a maior etnia indígena da mesorregião e do município de Benjamin Constant (SILVA, 2004, p173)

constelações e no período das chuvas um calendário das atividades produtivas, demarcando a fase propícia para plantar, colher, pescar, caçar, coletar frutos e ervas, dominando a natureza pela práxis humana, em prol da produção e reprodução da vida do seu grupo social e das diferentes espécies do ecossistema.

De acordo com Frikel (1959) os conhecimentos produzidos a partir da materialidade da vida, do empirismo cotidiano promoveram mudanças genéticas de diferentes produtos comestíveis, tornando a agricultura indígena mais diversa e resistente às pragas, aumentando assim a produtividade e a qualidade dos produtos agrícolas e das árvores frutíferas. Dentre os produtos que foram geneticamente modificados e diversificados vale destacar os seguintes: macaxeira, batata doce, batata cará, jerimum, melância, banana, ingá, abacaxi, milho, pimenta, baunilha, urucum, abacate, maracujá, limão, laranja, manga e tomate.

Para Souza (2019a, p 55) a modificação genética ampliou e tornou mais resistente as espécies nativas, contribuindo para a diversificação da agricultura amazônica nos dias atuais. O autor ainda acrescenta que “sem a utilização da roda ou de animais de tração, os povos indígenas, descobriram e domesticaram mais da metade dos sete grãos alimentícios correntemente comercializados no mundo de hoje”.

Frente as fortes evidências que constam nos relatos dos navegantes<sup>114</sup> sobre o cultivo de roças pelos indígenas, constata-se que os índios da Amazônia eram caçadores-coletores, mas também agricultores, pescadores, artesãos (de produtos oriundos das palmeiras, sementes, cipós, madeira, pena, dentes e pele de animais e do barro), exímios navegadores e domesticadores de animais selvagens. Pela multiplicidade de atividades e habilidades laborais, como disse Silva (2004, p 168), eram “possuidores de um nível técnico capaz de dá conta das necessidades de reprodução de grandes contingentes humanos e de domínio cultural sobre os territórios litorâneos, centrais e ribeirinhos do espaço físico.”

Nesta assertiva, constata-se o fluxo contínuo dos amazônidas, proporcionando o conhecimento profícuo da região, tanto geográfica quanto biologicamente, o que levou o indígena a se relacionar com a natureza de forma respeitosa e usufruindo de um ecossistema sustentável, transformando-a a seu favor, sem agredi-la e imitando-a em sua atividade agrícola, considerando que “os índios da Amazônia manejavam o ecossistema com características de semelhança igual a de vegetação nativa, com alta diversidade de espécies em suas roças [...] ao plantar[...] parecia imitar a natureza” (ALVES, 2001, p 8).

---

<sup>114</sup> Na segunda metade do século XIX os Tikunas no Alto Solimões destacavam-se na agricultura e no comércio de produtos como a macaxeira e a banana.

O trabalho de modo de produção comunal era realizado na coletividade com uma organização sexual do trabalho, ou seja, todos cultivavam, caçavam, criavam animais, pescavam, produziam artesanato, mas eram distintas as tarefas que cabiam às mulheres e aos homens em cada ação realizada. Aos homens cabiam os trabalhos que exigiam mais esforços como, por exemplo, caçar, pescar, derrubar árvores para a agricultura, produzir produtos do látex da seringueira e às mulheres destinavam-se o suporte para carregar, plantar e colher, fazer a comida e cuidar das crianças que acompanhavam os mais velhos nas atividades cotidianas, dentre outras.

A propriedade da terra era de uso coletivo, bem como o trabalho nela realizado (por meio de ajuda mútua ou ajuri) e os bens produzidos, mas Frikel (1959) cita serem as ferramentas de trabalho de propriedade individual, sendo que as de ferro e aço foram introduzidas apenas após a colonização. A divisão e organização social do trabalho dos grupos indígenas influenciaram os trabalhos não compulsórios e livres das populações que passaram a coexistir na região, principalmente os que produzem a existência realizando as práticas agrícolas e extrativistas às margens do rio ou de seus afluentes.

Cabe dizer que as crianças e adolescentes participavam das diferentes atividades cotidianas das sociedades indígenas e era por meio do convívio e da interação social, das histórias narradas pelos mais velhos, pelos comportamentos demonstrados, que expressavam a valorização da cultura e dos diferentes sujeitos do seu grupo social. Ou seja, a partir dos ensinamentos práticos diários sobre a produção da vida nos diferentes espaços (terra, água e floresta), pela observação, experimentação e comunicação oral, os indígenas educavam e se educavam em comunhão, transmitindo e construindo os conhecimentos milenares que proporcionaram a sobrevivência e o desenvolvimento das diferentes etnias indígenas amazônicas.

O povo autóctone de toda região amazônica, o que envolve os povos que habitavam a atual mesorregião do Alto Solimões, da qual faz parte o município de Benjamin Constant, tinha sua educação a partir da práxis humana realizada no espaço e cotidiano tribal e em meios aos espaços naturais, quando interagiam buscando produzir sua existência e defender seu território coletivamente, o que se processava valorizando a natureza e considerando-se parte dela. Segundo Silva (2010, p. 104)

A relação humano-natureza possibilitava a manutenção da vida, da cultura e a produção constante de saberes que tinham como principal finalidade o bem comum. O seu vínculo com a água, a terra e a mata representavam a unificação e a interdependência das diferentes formas de vida, o fortalecimento dos vínculos familiares e a difusão do conhecimento que tinham como base o respeito, o enaltecimento da natureza e da cultura e a sua sobrevivência.

Esse modelo de educação dos indígenas era comum durante o período que antecede o início da colonização e que Silva (2004) denominou de Amazônia Indígena. A Amazônia Indígena foi predominante por aproximadamente três mil anos antes da invasão e configura-se como um período de grande e diversa demografia indígena<sup>115</sup> (aproximadamente cinco milhões de indígenas na região), de modo de vida não predatório, fartura de alimentos e de desenvolvimento sustentável na região. Na região atualmente pertencente ao Alto Solimões destacavam-se os Tukuna (denominados de Tikuna)<sup>116</sup>, Cambebas, Cocamas, dentre outros. O nativo sentia-se parte da natureza e mantinha uma relação dialética e racional com ela, mas não foi isso que se procedeu com a chegada do colonizador na terra em que este, o estranho invasor, concebia como vazio demográfico e sem dono. Cabe dizer que o interesse inicial de Portugal era mais político e estratégico que econômico, tendo em vista terem desrespeitado os marcos fronteiriços estabelecidos no Tratado de Tordesilhas e invadido o território pertencente a Espanha.

Quando iniciam o processo de interiorização e expansão do território português, encontraram milhões de índios, proprietários reais das terras invadidas e a quem buscaram sujeitar e escravizar<sup>117</sup>. A cobiça dos detentores do poder e o uso da força e de instrumentos de persuasão, controle, alienação, exploração e subjugação transformaram os indígenas em mão de obra no cativeiro da terra, da água e da floresta.

As narrativas expressaram uma visão romântica e exótica da região, impondo sua concepção eurocêntrica de povo civilizado, concebendo a partir dela, os povos indígenas como povos bárbaros, povos não civilizados. A Amazônia foi assim sendo inventada e propagada para o mundo como lugar de maravilhas e monstruosidades, de riqueza e de atraso, do exótico e do selvagem, do inferno e do paraíso, do sagrado e do profano, de vida e de morte.

Diante das intenções do estrangeiro o processo de ocupação da misteriosa e cobiçada Amazônia não poderia ter ocorrido de forma pacífica. Conflitos sangrentos e genocidas, em nome da civilização, foram travados com a finalidade de obter o domínio da terra e muitos

---

<sup>115</sup> Na região do Alto Solimões, na época da colonização, Silva (2016) citando Frei Gaspar de Carvajal disse existir 150 nações indígenas com línguas distintas e práticas de vários cultivos e criação. Já com base em Porro (1995) citou viver aproximadamente dois milhões de pessoas nesta região vivendo a partir de suas cosmovisões.

<sup>116</sup> O povo Tikuna é na atualidade a maior tribo indígena do Alto Solimões e a população indígena também predominante em Benjamin Constant. Segundo Silva (*idem*) os Tikuna representam 64, 89% da população indígenas da mesorregião, os kokama 19, 72% e os demais povos perfazem juntos 15,37% da população indígena do Alto Solimões- Am.

<sup>117</sup> [...] No momento desse encontro, duas visões de mundo opostas sobre a vida, a morte, o amor, a natureza, a guerra, etc. colidem nua e cruamente: de um lado, os navegantes, cansados e fedidos de meses de navegação incerta, representando os interesses de uma burguesia europeia em ascensão; de outro, o novo mundo, tão desejado, e seus moradores, no seu mais puro vigor e beleza, como se o seu território terminasse ali, nas primeiras ondas do imenso rio salgado. Como poderiam conviver civilizações com estéticas tão distintas? Desde o primeiro contato, a relação de ambas as civilizações nasceu condenada a uma coexistência assimétrica. Assimétrica, sob todos os pontos de vista: econômico, social, político, filosófico, moral, ético, etc.[...] (WITKOSKI, 2007, p 86)

grupos de índios foram dizimados e expropriados de suas terras, de sua gente, de sua cultura, de sua liberdade e de sua forma própria de produzir a vida.

Surge, então, uma sociedade estratificada: senhores (colonos), servos ou escravos (indígenas). Vale dizer que, sem os índios, o estranho colonizador não obteria êxito na ocupação, exploração e reconhecimento do território e de suas riquezas, considerando as dificuldades climáticas, humanas, animais, geográficas e ambientais presentes na densa e perigosa floresta.

Na Amazônia passou-se a investir na economia extrativista. Esta foi a primeira e principal atividade econômica que marcou a implantação do capitalismo primitivo na região, caracterizado pelo mercantilismo de exportação e de comércio colonial (MOURÃO, 2006). A acumulação primitiva do capital na Amazônia passou a ocorrer a partir da coleta de frutos e ervas da floresta, denominados de drogas do sertão, produtos potenciais comercialmente que vieram substituir as especiarias orientais no mercado europeu. Dentre os produtos destacavam-se: cacau, salsaparrilha, manteiga de tartaruga, pirarucu seco, óleo de copaíba, urucum, madeiras, tartarugas, canela, peles de animais e o próprio indígena, plantas medicinais, dentre outros que eram retirados das terras, águas e florestas das mais diferentes regiões da Amazônia, como o território que atualmente faz parte do Alto Solimões.

Vale ressaltar, que além da extração das drogas do sertão os indígenas também eram utilizados para guiar os colonizadores no desbravamento do território, carregar mantimentos, remar as canoas, construir fortes, portos e casas, fazer serviços domésticos, combater em guerras contra outros indígenas e invasores europeus não lusitanos, bem como plantar, criar animais, pescar e caçar, atividades estas já presentes em seu cotidiano, mas as quais foram incorporadas técnicas e produtos novos, nem sempre de forma exitosa, mas sempre de forma impositiva e conflituosa.

Devido à resistência encontrada a Coroa Portuguesa adotou estratégias de persuasão e de coerção, semelhantes as adotadas anteriormente na colônia, que perpassam, segundo Wagley (1986), Silva (2004), Souza (2019a) e Cruz (2007), pelos seguintes fatores:

- a) Destribalização e escravização dos povos indígenas;
- b) Catequização dos índios pelas missões religiosas que pautavam-se na filosofia cristã e nos princípios da Contra-reforma propagados pelos jesuítas, carmelitas, franciscanos, capuchinhos, dentre outros, com intuito de controlar a alma, a mente e o corpo do indígena para fins de facilitar a colonização e a exploração do território, alienando-os;
- c) Substituição obrigatória das diferentes Línguas nativas inicialmente pela língua geral, o Nheengathu e posteriormente pela Língua Portuguesa, para homogeneização da língua e

favorecimento da comunicação entre os indígenas e seus opressores e inculcação da cultura do estrangeiro, em detrimento das culturas específicas;

d) Miscigenação entre colonos e indígenas por meio do incentivo ao casamento entre brancos e mulheres indígenas visando ampliar demograficamente a região com população não indígena e garantir assim o poderio lusitano para maior exploração e ocupação. A concessão de terras (de sesmarias), a isenção de impostos e a obtenção de cargos políticos eram vantagens prometidas aos que atendessem a orientação do governo e constituíssem família nas vilas e povoados da região. Esse fator constituiu a sociedade amazônica como multiétnica pela presença de brancos, indígenas, negros e mestiços. O mestiço<sup>118</sup> se transforma no tapuia, no caboclo, no cidadão de cor parda que se tornou a maioria na região produzindo sua existência em contato com os espaços terra, água e floresta, ou seja, plantando, pescando, caçando, coletando, sempre em intrínseca relação com a natureza, porém não mais com a concepção de um trabalho comunal e para a subsistência.

Vale destacar que a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e a política de casamentos entre brancos e índias, bem como o Diretório dos Índios, a expulsão dos jesuítas e o incentivo ao ensino das letras em escolas e à produção agrícola foram ações da política civilizatória de Pombal. Com relação a expulsão de jesuítas, o trabalho de evangelização e o controle destes sobre os indígenas ficou enfraquecido, favorecendo assim o Estado Português, no entanto, outros missionários dão continuidade ao trabalho, principalmente por meio do ensino religioso submetidos à Coroa, mas sendo primordial o ensino da língua do branco e de cursos técnicos, com a justificativa de civilizar os selvagens.

A educação pública e não gratuita, nesse sentido, passa a ser utilizada pelo Estado tanto para conhecimento da língua do colonizador quanto para o ensino de técnicas de certas profissões, articulando-se para este fim os aparelhos ideológicos do estado, principalmente as instituições religiosas e escolas<sup>119</sup> que estavam sobre as diretrizes da pedagogia cristã contra reformista e destinadas, geralmente, a cada gênero específico. Aos homens eram ensinados os preceitos religiosos, a leitura, as contas, ofícios para o trabalho e para o serviço militar. Às meninas, além do ensino da leitura, da religião e do cálculo também se ensinava a fiar, fazer

---

<sup>118</sup> A mestiçagem que se processou na população na região norte é uma característica até nos dias atuais, pois segundo IBGE (2010), enquanto a população branca é maior no sul (76,8%) e sudeste (52,2%), no norte é a mestiça de cor parda (72,3%)

<sup>119</sup> Sendo as escolas tão recomendadas pelo diretório nos parágrafos 7 e 8 como necessárias para a civilidade e instrução dos meninos, não há uma só escola nas oito povoações no Rio Solimões. No Rio Negro há três, mas com bastante decadência no cuidado delas (Texto de Lourenço Pereira da Costa em Memória sobre o governo do Rio Negro citado por Silva, 2004, p 111)

renda, costurar e outras atividades domésticas, consideradas específicas das mulheres. Para ambos, se disseminava os valores, as regras, os interesses e a ideologia do colonizador.

Na região do Alto Solimões (Am) e em toda extensão dos rios locais os jesuítas liderados por Samuel Fritz e posteriormente pelas carmelitas foram realizando um processo de aculturação dos indígenas com intuito de evangelizar, inculcar novas crenças, valores e comportamentos que facilitasse a dominação dos povos e a colonização do território para fins da coroa, moldando e alterando assim a educação dos povos que foram submetidos a esse processo alienatório e “civilizatório”. (SILVA, 2010)

Aos não interessados ou impossibilitados de estudar estava destinado o trabalho agrícola, construção de casas, caça, pesca ou qualquer outra atividade que os ocupassem, mantendo-os sob controle. Estes se constituíam nos desprovidos do saber escolar, nos inferiorizados entre os da mesma classe, pois saber é poder. Os que mais se destacavam adquiriam certos méritos e privilégios. Destarte, as escolas eram escassas e poucas foram implantadas nesse período. A educação da grande maioria advinha das relações sociais, da experiência, da transmissão oral e das práticas exercidas pela família e pelas pessoas com quem se convivia, mas, principalmente, por meio do trabalho que realizavam cotidiana e mutuamente.

Silva (2004) e Cruz (2007) apresentaram algumas características do trabalho após a implantação do Diretório dos índios no Período Pombalino, dentre as quais vale citar: a) o caráter espiritual, terreno e temporal do trabalho com a terra, tido como labor e obrigação do cristão, estimulando a produção agrícola para favorecer o comércio interno e à exportação; b) o trabalho como forma de combater a ociosidade e a pobreza, sendo digno e rico somente o ser humano ambicioso que trabalha incansavelmente para melhorar a condição de vida e; c) o trabalho como meio de produzir para o comércio, este instrumento de comunicação, riqueza e civilidade.

Cruz (2007) acrescenta que mesmo frente a justificação do trabalho como atividade divina, digna e produtora de riqueza, como se processou na Europa medieval, os indígenas não tinham acesso ao dinheiro por serem considerados incapazes de administrar os recursos e os negócios, disseminando a concepção de eterna submissão, dependência e servidão do nativo ao seu algoz e senhor. É o fortalecimento das desigualdades sociais e étnicas, fazendo surgir a figura do pária amazônico, mera mão de obra a ser usada, explorada, subjugada e expropriada dos frutos do seu trabalho e de direitos sociais e humanos.

Nesta assertiva, o etnocentrismo foi sendo produzido perversamente, inferiorizando o povo autóctone em suas formas de viver, de expressar sua cultura e sua identidade, e inculcando-lhe abruptamente novos comportamentos, novas formas de organização do trabalho, novas

práticas, novos conhecimentos que se fundiram aos que lhes eram próprios, sendo adaptados pelos indígenas sobreviventes e pelos mestiços sem-terra legal, mas pautado na materialização de um trabalho explorado e precarizado.

Na colonização da Amazônia, período denominado de Amazônia Lusitana (1616 a 1823), foram criadas capitanias, povoados, vilas (atualmente denominadas de comunidades) e cidades, dentre as quais se destacaram as atuais cidades Belém (sede da Capitania do Grão Pará, atual capital do estado do Pará) e Manaus (antiga Cidade da Barra sede da Capitania de São José do Rio Negro, atual capital do estado do Amazonas). Nesses espaços as culturas foram se aglutinando, se fundindo, se redefinindo e constituindo a cultura regional e as populações amazônicas, com a forte presença das tradições indígenas, mesmo frente a imposição ideológica e cultural do etnocentrismo europeu.

A partir dos mecanismos de persuasão e coerção utilizados contra os indígenas, em especial à reprodução social com base na miscigenação com os brancos, uma população regional surge, mas qual? O caboclo. Este constitui a nova população regional. É o mestiço, o tapuio, o trabalhador amazônico. Porém essa denominação envolve múltiplos significados, pois segundo Witkoski (2007, p.93-94):

Deixando de lado as possíveis dimensões positivas e /ou negativas que sua representação social carregue- caboclo é o sujeito oriundo da floresta, é o tapuio compreendido como o ameríndio domesticado (manso), é a pessoa desconfiada, é o ser que possui resistência e perseverança, não é uma pessoa ambiciosa, é o homem que possui notável instinto de aproveitamento dos recursos naturais e de defesa. O que é ser caboclo? Ser caboclo é ser esse conjunto de significados. Ser caboclo, nos parece, é ser também uma multiplicidade de seres, é um devir que sempre incorpora novas significações. É, certamente, antes de tudo, miscigenação de brancos com índios! Mas não poderia ser e não é só isso. É uma reunião de coisas próximas e /ou opostas, como mostramos, porque é um composto biológico, social e cultural de representantes de duas civilizações antagônicas. Mas não é só isso. É também, de modo mais recente, o resultado da mistura de parte da população do nordeste brasileiro (os sertanejos) com populações amazônicas – o que dar novos matizes a esse ser e a seu modo de ser.

Sobre quem é o caboclo<sup>120</sup> vale acrescentar a compreensão de Ribeiro (1995, p 312-313) que o concebe como:

---

<sup>120</sup> De acordo com o novo dicionário da língua portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda (1999, p.242) “Caboclo é uma expressão que vem do tupi (kari’boka. Procedente do branco); mestiço de branco com índio; cariboca, carijó, antiga denominação do índio, caboclo de cor acobreada e cabelos lisos ; caburé, tapuia(antigamente, designação dada pelos tupis aos gentios-aquele que professa o paganismo, idolatra-inimigos); índio bravo; mestiço de índio; índio manso; em sentido pejorativo, pessoa desconfiada ou traçoceira.” Já “[...]para Hydelvida Correa ( 1980) a palavra caboclo significa : caipira , homem da roça e do mato, mestiço de índio com branco; para Wagley indicava baixo status social ou características físicas ameríndias que tem cabelos lisos, pele bronzeada, e pouco cabelo no corpo, preferindo viver por conta própria, como animais. Para a autora os comportamentos estereotipados para os

[...] uma população nova, herdeiros da cultura tribal que [...] falava uma língua indígena, muito embora esta se difundisse com a língua da civilização aprendida de brancos e mestiços. Identificava as plantas e os bichos da mata, as águas e as formas de vida aquática, os duendes e as visagens, segundo conceitos e termos das culturas originais. Provia sua subsistência através dos roçados de mandioca, de milho e de algumas dezenas de outras culturas tropicais também herdadas dos índios. Do mesmo modo como os índios, caçava, pescava, coletava pequenos animais, frutos e tubérculos. Navegava pelos rios com canoas e balsas indígenas [...] ainda como índios comia, dormia, vivia, enfim, no mundo de florestas e águas em que ia se instalando. Como os índios, finalmente, localizava e coletava na mata as especiarias, cujo valor comercial tornava viável a ocupação neobrasileira da Amazônia e a vinculava a economia internacional.

Frente ao que Ribeiro apresenta, constata-se que o caboclo, o tapuio, desenvolvia múltiplas atividades, desde as atividades extrativistas comerciais até a produção agrícola de subsistência, mas a falta de liberdade e de tempo para realizar o cultivo de alimentos de forma plena, prejudicava, naturalmente, a forma de desenvolvimento da agricultura nativa, pois “certas técnicas indispensáveis à vida na Amazônia, foram expropriadas do índio” (SILVA, 2004, p. 40), como por exemplo, a questão da rotatividade, da escolha de áreas adequadas ao plantio e da plantação que imitava a diversidade da floresta.

Cabe dizer que a produção agrícola antes utilizada apenas para garantir o sustento da população regional, passa a abastecer também outras localidades nacionais e o mercado externo. No entanto, “[...] a agricultura tropical de trabalho extensivo dos povos indígenas, altamente desenvolvidos, não se coadunava com o extrativismo e a agricultura de trabalho intensivo dos europeus” (*idem, ibidem*, p 170).

Para a expansão da agricultura comercial, o trabalho escravo do negro africano passou a ser utilizado, ampliando o trabalho compulsório, mas não com a mesma intensidade ocorrida no centro sul do Brasil, predominando na região o trabalho servil dos indígenas locais que foram, em virtude das políticas Pombalinas, interagindo, gradativamente, com a sociedade colonial que os inferiorizava, mas era dependente dos conhecimentos empíricos dos povos da floresta, considerando a “inadequação das novas técnicas a um meio ecológico tão diferente do europeu (RIBEIRO, 1995, p 311)

A intensa e predatória atividade extrativista e a derrubada das matas para implantação das produções agrícolas e pecuárias passam a tornar escassos alguns produtos naturais utilizados para fins comerciais e necessários ao sustento da população regional. A depredação da natureza

---

caboclos não são exclusivos às populações com este tipo físico, mas se estendem a todos os coletores rurais.” (FRAXE, 2004, p. 28).

gerou o esgotamento de determinados recursos naturais em determinadas localidades e esse fator gerou o deslocamento de povoados, de famílias inteiras ou de grupos de trabalhadores extrativistas para outros rios e afluentes, para novas terras tidas como não habitadas e não produtivas na região, mas que possuíam em abundância determinados recursos naturais<sup>121</sup>.

Com isso, às margens e as cabeceiras dos rios amazônicos vão sendo povoadas, o que não implica dizer que as áreas mais centrais não foram, pois eram os espaços em que tribos indígenas buscavam se isolar, para evitar contato com o branco, mesmo que isso não representasse a garantia de não invasão violenta de suas terras e morte de suas gentes. No entanto, habitar as margens dos rios e igarapés, era vantajoso. Mesmo ficando seus habitantes mais expostos e vulneráveis aos ataques de outros interessados na posse e uso da terra, bem como dos produtos oriundos das atividades laborais realizadas, viver em um local à margem dos rios e igarapés, propiciava uma vida mais fácil, diversa e farta na região.

As margens dos rios foram sendo ocupadas, principalmente pelos índios destribalizados e “domesticados”, tapuias, mestiços, colonos, negros libertos e migrantes pobres, estes transformados em camponeses sem terra, e trabalhando como produtores agrícolas, mas também extrativistas, caçadores e pescadores, em terras livres e férteis, mas não legalmente pertencentes a ele. Segundo Cruz (2007, p 33)

[...] Os camponeses ribeirinhos ao se estabelecerem nessas áreas da várzea começaram imediatamente a cultivar o solo por meio da organização do roçado, a praticar a caça, a coleta, enfim, começaram a produzir nessas terras extraíndo uma renda das mesmas. Concomitante a tudo isso começaram também a manter estreitas relações de parentesco e vizinhança. É importante considerar que além das terras livres e férteis, os camponeses-ribeirinhos dispunham de uma extraordinária piscosidade dos ricos mananciais representados pelos inúmeros rios, lagos, furos, paranás, poços e igarapés.

Nesse contexto, foi se ampliando e diversificando o povo ribeirinho e se constituindo o campesinato na Amazônia, este “fruto do processo de intercâmbio cultural dessas duas civilizações: de um lado os europeus, principalmente os portugueses e de outro as inúmeras sociedades indígenas preexistentes[...]” (*idem, ibidem*, p 23).

Para os mestiços, os tapuias, a terra era um espaço a ser ocupado, habitado, trabalhado, transformado, um espaço de vida e de produção da vida, por isso deveria ser de propriedade de quem nela vivia e trabalhava, porém não era o que se processava. Contudo, a terra para os amazônidas representava também um cativeiro, espaço de exploração, pobreza, injustiças, humilhação e desumanidade. O descontentamento pela condição miserável de vida, fruto da

---

<sup>121</sup> As drogas do sertão quando começaram a ficar escassas passaram a ser definidas por área e povoamentos que ainda possuíam abundância e facilidade de acesso a determinados produtos. Por exemplo, as povoações centrais e adjacentes dos rios extrairiam cacau, salsa e cravo e os povoados litorâneos e ribeirinhos deveriam praticar a pesca, a salga de peixe, as manteigas de tartaruga, óleo de copaíba e andiroba (SILVA, 2014).

inferiorização, discriminação, subjugação e opressão pelo colonizador português e a usurpação constante do território pelas invasões por pessoas que adentravam à região com finalidade de explorá-la para fins extrativistas ou para produção agrícola intensiva e extensiva, alimentaram o maior levante revolucionário da região, a Cabanagem.

A Guerra dos cabanos ocorrida na primeira metade do século XIX, já em período denominado de Amazônia Brasileira (iniciada a partir de 1822 com a “Independência” do Brasil), foi uma guerra idealizada na cidade, a partir da burguesia nascente de ideais iluministas que tinham raízes rurais agrícolas e extrativistas como filhos de fazendeiros, comerciantes e militares e que unificou as castas tidas como inferiores, ou seja, as massas populares tanto rurais como urbanas (lavradores, moradores ribeirinhos, indígenas destribalizados, negros escravos e mestiços), em prol da luta contra o Estado e, por isso, segundo Ribeiro (1995), Silva (2004) e Souza (2019a) se configurou como uma insurreição anticolonialista, anti-imperialista, republicana e separatista, ou seja, uma luta que ocorreu principalmente no campo amazônico e que buscou a própria identidade nacional e a independência regional, requerendo a criação do País do Amazonas, porém os cabanos foram massacrados pela forte opressão do Estado.

A luta pela terra da vida e do trabalho faz parte da história dos sujeitos amazônicos desde antes da colonização, sendo intensificada pela ganância do colonizador para produção de riqueza e poder. A terra e de forma mais abrangente a natureza, vai assim se constituindo como espaço de produção da existência e de riqueza material e imaterial, mas também de conflitos de interesses, de exploração e desumanização, onde a vida de quem realmente produz a riqueza é descartada, quando representa obstáculo à acumulação do capital daqueles que se dizem donos dos meios e instrumentos de produção. Essa condição humana se intensificou no segundo momento de desenvolvimento econômico da Amazônia, o período da borracha.

O látex, como anteriormente apresentado, já era utilizado pelos indígenas<sup>122</sup> para fazer recipientes, bolsas, bolas, calçados e outros utensílios, mas a borracha dele produzida ganha importância a partir do momento que passa a ser descoberta pelas indústrias automobilísticas de produção pneumática nos Estados Unidos e na Europa, entre o final do século XIX e início do século XX.

A atividade monoextrativista do látex da seringueira marca um período de grande migração e de grande exaltação de riqueza, fase do capitalismo mercantilista de exportação e o

---

<sup>122</sup> Consta que foi o padre jesuíta Samuel Fritz, em viagem missionária no ano de 1686 aos altos rios da Amazônia, que teve o primeiro contato com esse produto da floresta, já utilizado pelo povo dominante do Solimões, em forma de utensílios de uso no seu dia a dia, e bolas que ofereciam aos visitantes ocasionais. Aliás, essas bolas saltitantes é que encantaram os presentes em uma Conferência em Paris, por esse tempo. Foram, na verdade, os Omáguas, primitivos habitantes dessa região, que primeiro utilizaram o látex endurecido como instrumentos de uso nas suas comunidades. (AGUIAR, 2018, p 127)

comércio de matéria prima na região. A Amazônia passa a ser vista novamente como uma mina de riqueza de onde jorrava o ouro branco, o principal produto da economia regional e da exportação extrativista nacional. Nesse contexto, a terra, o seringal como disse Martins (1980), é tida como reserva do capital, como riqueza potencial.

A produção da borracha teve duas grandes fases de desenvolvimento. A primeira fase se deu entre 1850 e 1910 e levou a Amazônia, pela grande demanda e produção, a ser incorporada ao capitalismo industrial e a segunda durante a segunda grande guerra, mais especificamente na segunda metade da década de 1940. No entanto, “isto se reveste de grandes contradições, pois a extração do látex [...] ocorria no limite, devido a insuficiência de mão de obra causada pelo extensivo extermínio dos índios da região que causava despovoação” (MOURÃO, 2006, p 27). Os indígenas, mesmo submetidos ao barracão opressor, não produziam o suficiente para atender a demanda do mercado internacional<sup>123</sup>. Por isso, em ambos os períodos, tornou-se necessário o recrutamento de milhares de nordestinos para oxigenar a produção da borracha.

**Figura 14:** A produção da borracha na Amazônia



Fonte: Diocese do Alto Solimões (apud OLIVEIRA, 2016)

Os arigós, como eram denominados os nordestinos, buscavam na Amazônia um lugar para viver e trabalhar, considerando não terem no árido sertão condições de produzir a existência, passando fome e sede. A borracha, tida com ouro branco (devido ao leite da seringueira) ou ouro negro (em virtude da borracha natural) representava a esperança de uma vida com qualidade e ascensão social e, no mínimo, a garantia de sobrevivência pela fartura de alimentos e água na região.

Aos despossuídos de terra e de atendimento às necessidades básicas de sobrevivência, prometia-se o paraíso, o El Dourado, o lugar de produção e exaltação de riqueza a ser ocupado e

<sup>123</sup> De acordo com Picoli (2006) no ano de 1912, em Nova Iorque, 60% ou mais da borracha vendida procedia da Amazônia.

trabalhado. No entanto, o que se vivenciou foi a utilização dos nordestinos, indígenas e tapuios locais, tanto pelos capitalistas seringalistas e latifundiários, no processo de desbravamento da floresta, amansamento ou assassinato dos nativos e como mão de obra explorada e oprimida, quanto pelo Estado que os utilizou para atingir os propósitos de integração da região ao território nacional. Desta forma, os arigós trocaram a liberdade do sertão árido no Nordeste pelo cativeiro do seringal na Amazônia fluvial, lugar de abundância da água que tanto lhe faltava no nordeste seco.

Vale dizer que chegavam como trabalhadores “brabos canhestros”, como disse Cunha (2000), sem conhecer os meios, os instrumentos e as técnicas de trabalho para produção da borracha. Aprenderam com os nativos e mestiços da região todo o processo de trabalho inerente a atividade fim, bem como viver e sobreviver nas terras, águas e florestas da região, “[...] o que dá novos matizes a esse ser e a seu modo de ser” (WITKOSKI, 2007, p 94), o que se processa mutuamente.

No caso dos sertanejos, dominar as técnicas de construção da canoa, o barraco, de remar e de produzir determinados instrumentos e materiais a partir de recursos naturais, bem como caçar, pescar, plantar, coletar frutos nativos e conhecer plantas naturais, se tornou vital. A condição dada pelo contratante para vida no seringal, por meio do sistema de aviamento, era precária. O acesso aos produtos fornecidos era limitado e a quantidade insuficiente, pois os seringueiros já se encontravam endividados desde sua cidade de origem e se ampliava na chegada ao seringal<sup>124</sup>, quando era isolado na floresta amazônica.

O contrato de trabalho unilateral, beneficiava apenas os aviadores e seringalistas que vendiam os produtos a preços altíssimos. Era uma relação de trabalho desigual entre a mão de obra e o detentor do capital<sup>125</sup>, onde o nordestino seringueiro vivia “[...] uma anomalia sobre o qual nunca é demasiado insistir: é o homem que trabalha para escravizar-se” (CUNHA, 2000, p

<sup>124</sup> No próprio dia em que parte do Ceará, o seringueiro principia a dever: deve a passagem de proa ao Pará[...] e o dinheiro que recebeu para preparar-se [...]. Depois vem a importância do transporte, numa gaiola qualquer de Belém ao barracão longínquo a que se destina[...] aditem-se cerca de 800\$000 para os seguintes utensílios invariáveis: um boião de furo, uma bacia, mil tigelinhas, uma machadinha de ferro, um machado, um terçado, um rifle carabina winchester e duzentas balas, dois pratos, duas colheres, duas xícaras, duas panelas, uma cafeteira, dois carretéis de linha e um agulheiro. Nada mais. Aí temos o nosso homem no barracão senhorial, antes de seguir para a barraca, no centro que o patrão lhe designará[...] segue o posto solitário encaixado de um comboio levando-lhe a bagagem e víveres, rigorosamente marcados, que lhe bastem para três meses: 3 paneiros de farinha d’água, 1 saco de feijão, outro pequeno de sal, 20 quilos de arroz, 30 de charque, 21 de café, 30 de açúcar, 6 latas de banha, 8 libras de fumo e 20 gramas de quinino. Tudo isso lhe custa cerca de 750\$000. Ainda não deu um talho da machadinha, ainda é um brabo canhestro, de quem chasqueia o manso experimentado, e já tem o compromisso sério de 2.090\$000[...] (CUNHA, 2000, p 127-128)

<sup>125</sup> Os que residiam na cidade de Manaus e o governo local buscaram transformá-la na Paris da Amazonia com a construção de grandes obras como habitações, hospitais, teatro (O teatro Amazonas é um símbolo do período áureo da borracha na Amazonia), hotéis, escola, praças, ruas pavimentadas, lojas de vestuários da moda, ateliês, boates e bares para os abastados economicamente, bem como a estruturação de transportes terrestres com os bondes e dos portos da cidade. Era a ocidentalização da selva amazônica e a imposição da cultura eurocêntrica do estranho.

152). Isso se processa em terra estranha e alheia a si, onde não é dono dela nem do que nela construir, cultivar ou produzir, configurando-se como ocupante temporário do seringal que, enquanto nele se hospeda, fica marginalizado, oprimido, segregado, excluído da vida social e desprovido de direitos como o de proteção à vida.

Os rios e igarapés foram as vias de acesso e de comunicação aos mais longínquos espaços, favorecedores do processo de ocupação de seringais e a exploração gomífera nos rincões do interior da Amazônia e lócus de vida e produção da vida. O fluxo dos migrantes, mestiços e nativos pelos rios em busca de lugar para viver e produzir a borracha, fez surgir novos povoados, vilas, cidades às margens dos rios, como assim se processou no Rio Javari.

A exemplo desse fluxo migratório, o Rio Javari e seus afluentes começaram a atrair um grande número de arigós, procedentes praticamente de todos os estados nordestinos, ao longo das últimas décadas do século XIX. Nasciam, então, pequenas comunidades às margens do Rio Javari[...] dentre todas essas pequenas comunidades merece destaque a que se chamou Remate de Males. (AGUIAR, 2018, p 128)

A pequena comunidade amazônica denominada de Remate de Males<sup>126</sup> surgiu em 1890 e funcionou como importante entreposto comercial da borracha, onde habitavam seringueiros mestiços, nordestinos, indígenas domesticados, estes não só brasileiros, mas também peruanos, que viviam em fluxo constante entre o povoado e os seringais.

**Figura 15:** Vila Remate de Males na cheia ( 1ª imagem) e na vazante (2ª imagem).



**Fonte:** Aguiar (2018)

<sup>126</sup> Remate de Males foi fundada pelo maranhense Alfredo Augusto de Oliveira Bastos em 1890 e, por estar doente ao construir seu barraco no lugar, disse: “aqui vou rematar meus males”. Por isso, o lugar foi chamado de Remate de Males. A borracha era embarcada em barcos e até em navio a vapor no porto da localidade, sendo destinada tanto para o mercado nacional quanto internacional. Às vezes era contrabandeada para o Peru em virtude dos baixos impostos de somente de 3% sobre o valor do produto, enquanto no Brasil era 10%. Em virtude da concentração e comercialização dos produtos no povoado, o local cresceu e se desenvolveu, surgindo além das habitações e da igreja capuchinha (comum aos povoados existentes na região), comércios diversos e firmas comerciais de exportação e importação. Alguns comerciantes eram donos de seringais e empregava centenas de migrantes nordestinos, abastecendo-os e a outros seringueiros, por meio da casa aviadora e de seus barcos que singravam os rios levando mercadorias diversas e trazendo a borracha produzida nos seringais dos altos rios. (AGUIAR, 2018)

Em virtude da concentração e comercialização dos produtos no povoado, o local cresceu e se desenvolveu, surgindo habitações, a igreja capuchinha (comum aos povoados existentes na região pertencente à Prefeitura Apostólica do Alto Solimões com sede em São Paulo de Olivença) e a escola Cel. Constantino Néri que teve como professora a Sr<sup>a</sup> Teresa Maia, fundada pelos capuchinhos, evidenciando a influência e a importância dos missionários capuchinhos na educação ofertada no Alto Solimões (*idem, ibidem*).

No entanto, devido a queda da produção da borracha no final da primeira década do século XX, o local entrou em declínio, assim como os barrancos na comunidade, que passaram pelo fenômeno das terras caídas. Em virtude, seus moradores foram obrigados a migrarem para outras localidades do rio Javari, dentre as quais a vila Esperança, atual sede do Município de Benjamin Constant e a ilha do Aramaçá uma ilha próxima à vila (SOUZA, 2019b).

Tosti (2012) ressalta que há relatos históricos da ilha desde meados do século XVII (relato do frei Laureano de la Cruz em 1647) e no século XX (relato do frei Jocundo de Solieira em 1913), obtidos a partir de relatórios de expedições de padres missionários capuchinhos. Conforme já ressaltado, os capuchinhos vieram à região com o propósito de evangelizar e instruir a população nativa, mas também as populações nordestinas e mestiças, estas oriundas da grande migração, principalmente com o boom da borracha, e que ficaram trabalhando no Alto Solimões nos seringais dos rios Javari, Itacoaí, Curuçá, Ituí, Solimões, dentre outros.

O autor ao retratar a história dos capuchinhos na Amazônia cita que a ilha chamou a atenção pela extensão sendo uma das maiores do arquipélago localizado entre a foz do Javari e o Solimões. Segundo o autor a ilha possuía quarenta quilômetros de circunferência e nela habitava, a partir do século XX, um significativo número de pessoas.

A ilha situada próxima ao povoado de Esperança, atual sede do município de Benjamin Constant, possuía um povoado que era constantemente visitado pelos capuchinhos. Porém, segundo Tosti (2012), diferentemente das demais localidades da região, não eram nela encontradas árvores de seringueira, como nas demais extensões dos rios, mas grande diversidade e quantidade de árvores frutíferas que abasteciam outros pequenos povoados brasileiros como Remate de Males (até sua extinção), Esperança e povoados peruanos próximos, como Nazareth.

A fertilidade da terra, por ser área de várzea, banhada pelas águas em determinado período do ano, levou seu povoado a cultivar a agricultura tanto para subsistência quanto para comercialização. Seu povoado era constituído principalmente por população nordestina que, devido a decadência da borracha no início do século XX, saiu dos seringais e passou a ocupar a

várzea amazônica, dentre as quais, a área da grande ilha, ampliando-se a ocupação nas décadas posteriores.

Segundo Martins (2016) as comunidades mais antigas da ilha são Cristo Rei e São José, as denominações são resultantes das influências dos frades capuchinhos. Foi em Cristo Rei, no ano de 1935, que Tosti (2012) ressalta o início da construção da primeira capela (inaugurada apenas em 1942) e do já funcionamento da primeira escola da ilha que era unidocente e atendia 30 alunos. Pelos relatos citados pelo autor se tratava de uma escola multisseriada, sendo uma das poucas existentes na região.

Diante do exposto, Benjamin Constant, antes Esperança foi uma das cidades interioranas que se desenvolveu no período áureo da borracha (da *hévea brasiliensis*) no Estado do Amazonas, bem como a Ilha do Aramaçá foi local ocupado pelos nordestinos e mestiços seringueiros que se deslocavam em busca de terra para morar e trabalhar.

Os seringueiros ou soldados da borracha (como foram chamados os que vieram à Amazônia durante a segunda guerra mundial chegando à Benjamin Constant) também travaram suas lutas contra nativos arredios (desalojando-os ou exterminando-os), contra animais selvagens, doenças tropicais, e, principalmente contra seus algozes: os seringalistas, latifundiários, donos de barracão, aviadores, regatões<sup>127</sup>, comerciantes exportadores da borracha e os industriais. Vale salientar que o maior inimigo do seringueiro foi o próprio Estado, o legalizador e financiador da atividade extrativista sob forte regime de exploração, expropriação, expulsão, miséria e desumanização do trabalhador, por meio de políticas bilaterais (entre o governo brasileiro e os Estados Unidos) que regulamentaram ações, projetos e programas arbitrários, contraditórios e unilaterais, pois beneficiavam a classe capitalista nacional e internacional, em detrimento da classe trabalhadora flutuante.

Nessa conjuntura, os trabalhadores trazidos transformaram-se em exército a serviço do Estado e do capital nacional e internacional, desenvolvendo ações de degradação da floresta sem a mínima consciência de preservação da natureza e do esgotamento de seus recursos naturais, por serem concebidos como perenes, eternos, inesgotáveis, como se a ação humana sobre ela não tivesse ocorrendo de forma predatória, irracional, ampliada, devastadora, diferente do agir humano dos povos autóctones da região durante milênios.

Aprender a lidar com a terra da região, concomitante com a água e a floresta, ambientes que favoreciam a prática agrícola, a caça, a pesca e o extrativismo vegetal de produtos nativos a serem utilizados para alimentação, construção de habitação e transporte, bem como com a

---

<sup>127</sup> Ao lado dos patrões surge outra personagem, o Regatão. Este é o traficante que conduz sua mercadoria no barco em que vive, e, com o qual, singra cada rio, cada igarapé onde haja alguma coisa para trocar por aguardente, fósforo, sal, anzóis, agulhas, munição, dentre outros (RIBEIRO, 1995, p 327)

produção de utensílios para uso diário, tornou-se necessário mesmo que a principal atividade continuasse sendo a produção da borracha.

A prática secundária destas atividades, durante o boom da borracha, causou preocupação em autoridades da região, por considerarem que os camponeses ribeirinhos estavam voltados exclusivamente para o trabalho gomífero, o que poderia ocasionar a falta de alimentos. Essa questão foi expressa por Cruz (2007) ao apresentar um trecho da carta do presidente do Pará<sup>128</sup> enviada à Assembléia Legislativa. Contudo, essa preocupação não se apresentou na realidade objetiva, pois

[...] os camponeses ribeirinhos não abandonaram a agricultura, mantendo, portanto, em várias localidades da Amazônia, uma combinação de atividades: pesca, caça, extrativismo, agricultura, pequena criação e outras. Dessa forma, não exerceram somente a função de seringueiros como se imagina para esse período, mas uma produção diversificada que possibilitou aos camponeses ribeirinhos, manter uma certa flexibilidade com o sistema do barracão” (*idem, ibidem*, p 24).

O mesmo se processou em Benjamin Constant e nesse processo foi se constituindo uma população híbrida oriunda da presença e miscigenação principalmente de nordestinos (negros e brancos) e de indígenas das mais distintas etnias, tanto de nacionalidade brasileira quanto peruana, em virtude da fronteira com o Peru. A diversidade sociocultural vai sendo construída a partir da relação humano-natureza, das múltiplas formas de produção da vida, das relações sociais estabelecidas entre pessoas de distintas nacionalidades e regionalidades, de distintas práticas, saberes e racionalidades, de pessoas de cores diversas, de fartura e de miséria, de consensos e conflitos, de invasão e expropriação, de devastação e preservação ambiental, de vida e de morte. Segundo Silva (2010, p. 74)

É na relação humano-natureza e no entrelaçamento das culturas que a história do município foi sendo traçada, seu espaço construído, suas práticas desenvolvidas, seus saberes produzidos e suas gentes constituídas, tornando possível que unidade e multiplicidade, igualdade e diferença coexistam e dêem peculiaridade a esta pequena localidade amazônica.

---

<sup>128</sup> O emprego quase exclusivo dos braços na extração e fabrico da borracha, a ponto de ser preciso atualmente receber de outras províncias gêneros de primeiras necessidades e antes produzíamos até para fornecer-lhes. Isso constitui certamente um mal, tanto mais porque os lucros avultadíssimos dessa indústria que absorve e aniquila todas as outras, longe de tenderem à criação da pequena propriedade com sua permanência e suas vantagens, e à divisão da riqueza, só dão em último resultado acumularem estas em poucas mãos, e pela maior parte estrangeiras, acarretando a miséria à grande massa daqueles que atrás dela abandonaram seus lares, os seus pequenos estabelecimentos e, talvez, as suas famílias, para se entregarem a uma vida de incertezas e privações e na qual os ganhos da véspera evaporam-se no dia seguinte (WEINSTEIN, Bárbara. A borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920) São Paulo: Hucitec, 1993 *apud* CRUZ, 2007, p 24)

Sobre a multiplicidade de atividades desenvolvidas pelos arigós, os quais Witkoski denominou de sertanejos acabocladados por se incorporarem ao modo de vida do povo amazônico, o autor enfatiza que este

[...] passará a viver, simultaneamente, da roça de subsistência e da criação de animal (ressalta-se a influência nordestina na criação de gado), do extrativismo vegetal (madeira, lenha, plantas medicinais, etc) e animal ( caça e pesca), influenciado, numa e noutra atividade, de modo decisivo, pelas técnicas dos primeiros habitantes e seus ancestrais- os ameríndios. (*idem, ibidem, p 95*)

O trabalho nas terras habitadas representava a posse, mesmo que temporal, em virtude de mudanças estratégicas de localização para garantir a sobrevivência e a segurança da família. É no trabalho, como disse Martins (1980), que fica estabelecido o direito da propriedade para os posseiros, mas que se contrapõe aos pressupostos da produção capitalista.

Silva (2010) também se reporta à educação obtida na convivência familiar e no fazer diário. Era o aprender ouvindo, observando, experimentando, ou seja, aprendia-se pelas histórias, pelos conselhos, pelo envolvimento no trabalho desde a mais tenra idade. Era aprender a fazer fazendo e convivendo. Para estes a roça, o rio e a floresta eram o caderno, assim como o cabo da enxada, o caniço e o terçado eram o lápis, pois com estes instrumentos e nestes espaços, produziam conhecimentos vitais à sua sobrevivência.

*A gente ficava olhando, depois já estávamos fazendo na brincadeira e cada um fazia de acordo com sua criatividade[...]Nossos pais nos ensinavam como nos comportar, rezar, trabalhar[...] Contar a gente aprendia desde cedo, brincando e ajudando nossos pais na coleta, principalmente dos frutos da seringueira[...] (FCB, 62 anos apud SILVA, 2010, p 80).*

O trabalho se configurava assim como um princípio educativo fundante, sendo nele e, por meio dele, que crianças, jovens e adultos se educavam e educavam em comunhão, obtendo saberes inerentes à vida e necessários à produção da vida, como assim se processou desde primórdios como enfatizou Saviani (2007).

Poucos tinham acesso à educação escolar, pois era escassa nas comunidades do rio Javari. Quando ofertada numa pequena habitação (na maioria do próprio docente) ou em uma pequena escola, com condições físicas e materiais precárias, desenvolvia-se um ensino unidocente voltado à alfabetização dos alunos, por meio do ensino da cartilha ABC e com cunho religioso, como propagado pelos capuchinhos que atuavam na região. As aulas eram ministradas por docente leigo, geralmente apenas com formação primária e, ficando ausente demasiado tempo, pouco ensinava.

A educação do seringueiro e de sua família estava vinculada intrínsecamente ao trabalho realizado nos diferentes espaços naturais, pois o Estado não garantia o acesso à escola e nem a permanência e sucesso do alunado, a partir de um ensino de qualidade. A educação escolar, já um direito expresso na Constituição brasileira, desde 1934, era negado aos que habitavam comunidades ribeirinhas, principalmente as mais longínquas da Amazônia.

A concentração das pequenas escolas existentes se dava nos povoados mais populosos como se processou em Remate de Males, Esperança, Ilha do Aramaçá, dentre outros. Em Esperança (atual sede do município de Benjamin Constant) os capuchinhos iniciam o atendimento escolar em 1910 e na Ilha do Aramaçá, mais precisamente no povoado Cristo Rei no início da década de 1930.

A atividade dos capuchinhos além de evangelizar e instruir também buscava incentivar práticas que favorecessem a alimentação, a construção de habitações, o desenvolvimento do espaço e a organização dos povoados, por isso fomentaram o trabalho com a agricultura, a pecuária, a produção de tijolos, a marcenaria, o engenho, artesanato e a produção de materiais de trabalho dos mais diversos.

Uma das grandes construções além de igreja e do seminário, já fruto do trabalho na olaria local foi o Educandário Nossa Senhora Imaculada Conceição, na década de 1940. A escola dirigida pelas irmãs capuchinhas oferecia o ensino primário, cursos de prenda do lar, bem como posteriormente se tornou a escola de formação dos educadores profissionais por meio do Curso das Normalistas e posteriormente do Magistério. A escola pautava seu ensino na pedagogia tradicional-conservadora e, por isso, a educação da população com acesso à escola, no município de Benjamin Constant, foi se desenvolvendo a partir das mesmas concepções e práticas em que os docentes foram formados, um ensino acrítico, pautado na religiosidade católica e inculcador da ideologia dominante.

Com isso a cidade, lócus da classe dominante e da circulação do capital, passa também a ser o lócus da educação escolar, da aquisição da cultura letrada, da preparação para o trabalho formal, do enaltecimento da fé e da ascensão social, enquanto que as localidades ribeirinhas ou rurais continuam consideradas como o ambiente de vida dos rudes, dos incultos, dos selvagens, dos pagãos, onde poucos tinham contato com a escrita e a leitura, mas que constituíam-se em grande maioria da população. A educação predominante, portanto, foi durante muitos anos, aquela adquirida no trabalho e pelo trabalho com a roça, com a pesca e com o extrativismo, pois mesmo que a escola fosse já reconhecida como uma necessidade e um direito, poucos tinham acesso a ela. (SILVA, 2010, p 106)

Enquanto nas cidades se desenvolvia o ensino escolar e o desenvolvimento econômico e social, oriundo do que era produzido pelos trabalhadores extrativistas da borracha, a exclusão social e a exploração do trabalhador e do fruto do seu trabalho se apresentava na vida dos seringueiros do rio Javari. No entanto, a condição de exploração e negação de direitos era secundarizada, frente às ameaças constantes das onças, jacarés, cobras e, principalmente dos nativos da região (outros excluídos), que viram suas terras serem ocupadas e exploradas pelos diferentes estranhos que se apropriaram do lugar e dos seus produtos naturais.

Vale dizer que os estranhos expropriavam os índios de suas terras, buscando uma terra para viver, conviver e trabalhar, uma terra prometida a eles pelo governo por suas políticas compensatórias, excludentes e contraditórias. O Estado e os capitalistas os colocaram um contra o outro (seringueiros versus indígenas) na luta pela terra voltada à produção e acumulação de riqueza, os transformaram em inimigos. A vida de um implicava na morte ou expulsão do outro. Assim, o perverso foi se apresentando historicamente desde a colonização e a contradição foi se apresentando ao ser imposta aos reais donos da terra a necessidade de lutar para se manter nela, o que deveria ser um direito adquirido.

A luta pela terra, entre nativo e o extrativista invasor, foi motivada pelo próprio Estado em prol da produção do capital e do desenvolvimento econômico do país. Transformou os desprovidos de terra e de riqueza material em escudos contra os índios enquanto desbravavam e exploravam a região empregando o discurso de integração nacional e estes passaram a ser vítimas ou algozes, a viver ou a morrer, assim como os índios que não aceitaram ser dominados. Segundo Marx (2011, p 400)

O comportamento em relação à terra como propriedade é sempre mediado pela ocupação, pacífica ou violenta, da terra pela tribo, pela comunidade, em qualquer forma mais ou menos natural, ou já historicamente mais desenvolvida [...] se as condições objetivas do seu trabalho são pressupostas como lhe pertencendo, ele próprio é subjetivamente pressuposto como membro de uma comunidade, pela qual sua relação com a terra é mediada. A sua relação com as condições objetivas do trabalho é mediada por sua existência como membro da comunidade; por outro lado; a existência efetiva da comunidade é determinada pela forma particular de sua propriedade sobre as condições objetivas do trabalho [...]

A luta pela terra, para viver e trabalhar, foi travada desde a chegada do estranho na região nos diferentes espaços de produção da vida e, pela sua ação sobre a natureza, a história da Amazônia, assim como a do município de Benjamin Constant, foi sendo construída, sua paisagem desenhada e sua gente diversificada, mesmo que em temporalidades, intensidades e ritmos distintos.

O município é um lugar construído ativa e contraditoriamente no campo amazônico, espaço onde os diferentes protagonistas foram expropriados ou fixados para produzir riqueza capital a partir da exploração, expropriação, luta, violência e sangue de inocentes, mas principalmente, um espaço voltado à produção da vida.

No entanto, no final da década de 1950 e, principalmente na década de 1960, a condição de pobreza e abandono se amplia com o declínio da produção da borracha. Além dos conflitos com indígenas, a falta de incentivo econômico para viver nas comunidades dos altos rios, provoca a saída de muitos soldados da borracha e demais seringueiros para a cidade habitando, principalmente, áreas às margens do rio. Nesse período, a Amazônia entra novamente em estagnação econômica, mas não deixa de ser alvo dos interesses capitalistas, por ser considerada fronteira de recursos, principalmente de terra, água e floresta, fontes de vida e produção de riqueza. É concebendo a região como espaço propício para expansão do capital nacional e internacional que são elaborados e implementados programas públicos de desenvolvimento da Amazônia, incentivando principalmente a iniciativa privada e a migração.

### **2.1. 2 As políticas desenvolvimentistas e suas implicações ao povos dos campos terra, água e floresta: da Operação Amazônia à atualidade**

Conhecer as políticas voltadas ao meio rural na Amazônia é importante para se constatar os efeitos do capitalismo na região e na vida dos povos locais. Para este fim, deve-se resgatar as políticas impositivas implementadas no período ditatorial onde se vislumbrou o desenvolvimentismo, o aceleramento do crescimento econômico do país e a expansão do capitalismo e das fronteiras.

As políticas desenvolvimentistas para a Amazônia impulsionadas a partir da década de 1960, com fins à produção capitalista, no que se refere ao setor agropecuário, foram voltadas ao agronegócio, ao grande latifúndio e não ao pequeno produtor rural, ao pequeno estabelecimento agrícola. Para refletir sobre os efeitos das políticas desenvolvimentistas também está sendo apresentada a realidade atual do trabalho no contexto rural amazônico, enfatizando o estado do Amazonas e o município de Benjamin Constant.

Abordar as políticas desenvolvimentistas para a região demanda iniciar considerando a Constituição Federal de 1946. A Carta Magna estabeleceu a destinação de 3% do total da receita dos impostos federais no período de 20 anos para a valorização econômica da região e sua integração nacional, influenciando políticas posteriores. Uma das políticas foi instituída pela Lei 1806 de 1953 que cria a Amazônia Legal, constituída por extensão da floresta amazônica em território nacional, o que corresponde atualmente aos seguintes estados: Amazonas, Pará,

Rondônia, Roraima, Acre, Amapá, Tocantins, Mato Grosso e oeste do Maranhão. A mesma lei criou a Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia (SPVEA) para incrementar ações desenvolvimentistas na região, mas ainda predominou à produção para a subsistência, na medida em que a burguesia extrativista da região norte não estava sendo eficaz para criar novas atividades econômicas, gerando estagnação da economia na Amazônia, enquanto a expansão capitalista estava em rápido desenvolvimento no centro-sul (WITKOSKI, 2007; MOURÃO, 2006).

A Amazônia tida como fronteira de recursos<sup>129</sup> foi se configurando como periferia do país do qual faz parte, extraindo e fornecendo matéria prima para as regiões urbanocêntricas e em processo de industrialização, mas também sendo concebida como espaço de reserva estratégico para a expansão e ampliação do grande latifúndio e do capital nacional e internacional. Sua grande extensão territorial e suas potencialidades naturais tornavam a região o lugar adequado para locação da mão de obra pobre, barata, desempregada e expropriada da terra pelo agronegócio em outras regiões e que encontrava-se em organização e luta pela reforma agrária, necessitando ser controlada, contingenciada, enviada para longe dos movimentos sociais do campo e reutilizada na produção da economia expansionista do país.

A Amazônia que foi sendo colonizada durante séculos para atender os interesses externos àqueles que nela viviam e se tornando mais sócio-diversa, considerando serem os povos nativos já diversos tanto em etnias quanto culturalmente. Com a nova fase migratória vai se constituindo, mais intensamente, uma realidade múltipla onde coexiste o singular e o diverso, o igual e o diferente, o progresso e o atraso, o moderno e o tradicional, a riqueza e a pobreza, a proteção e a degradação ambiental, o grande latifúndio e os sem-terra, a agricultura familiar e a agroindústria, o centro e a periferia do capital, o urbano e o rural, ou seja, espaços, paisagens, pessoas, grupos sociais, condições econômicas, fazeres, comportamentos e saberes diversos e contraditórios. Esses aspectos somados à grande biodiversidade do ecossistema regional fazem com que a Amazônia seja denominada de Amazônias. Considerando estes aspectos Souza (2019a) assevera um relativismo sobre os estudos que caracterizam a Amazônia, pois é um espaço de diversidade, heterogeneidade, diferenças e desigualdades, impossibilitando qualquer síntese possível. Dessa forma,

---

<sup>129</sup> A Amazônia Legal, pela extensão da área que abrange, comporta grande parte de toda a riqueza das formações florestais que compõem a floresta equatorial (floresta de terra firme, de várzea e de igapó, floresta semi-úmida), além de incluir em sua geografia [...] uma área de transição que comporta savanas ( ou cerrados) de terra firme- onde floresce todo tipo de vegetação de transição. Além disso, inclui, vegetações de dimensões mais restritas, tais como mangues, restingas, buritizais. Se comparada a Amazônia continental, devemos deduzir que abriga uma quantidade e qualidades menores de biodiversidade e sociodiversidade. Entretanto, apesar de menor, não deixa de ser fantástica a sua riqueza. (WITKOSKI, 2007,p 107-108)

A sociedade regional é um espaço de desigualdade e diversidade, embora seja uma dimensão da sociedade brasileira e que faz com que haja uma unidade contrária entre a região Amazônia e sua integração ao Estado Nacional. (MOURÃO, 2006, p 26)

Nesta assertiva, o desenvolvimento desigual e combinado entre a Amazônia e o sudeste brasileiro, por exemplo, é planejado para atender a lógica do modo de produção capitalista. E foi com este intuito que a partir da década de 1960, período de desenvolvimento da industrialização no país, da intensificação do capital financeiro internacional, dos conflitos políticos, sociais e agrários, bem como de aprovação do Estatuto da Terra e de políticas agrárias, as ações do governo militar se intensificaram na região, por meio da Operação Amazônia<sup>130</sup> (normatizada pela Lei 5.174/66), buscando interligá-la às regiões centrais da economia e da política nacional e distribuir as terras consideradas desabitadas para homens sem-terra. Os lemas: “Integrar para não entregar” e “terra sem homens para homens sem-terra”, representavam na verdade, objetivos econômicos e geopolíticos do governo ditatorial e da classe capitalista (SACRAMENTA & COSTA, 2009). Dentre as ações desenvolvimentistas implementadas a partir da década de 1960 na Amazônia destacam-se:

a) *A substituição da SPVEA pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) através da Lei Nº 5.174 de 1966 (a mesma da Operação Amazônia), com vistas a promover incentivos fiscais<sup>131</sup> e isenção de impostos para estabelecimentos industriais, agrícolas e de serviços básicos do setor privado nacional e internacional;*

b) *A criação do Banco de Crédito da Amazônia (BASA) por meio da Lei Nº 5.122 de 1966 em substituição ao Banco da Borracha, sendo instaladas unidades em diferentes cidades da região, uma das quais no município de Benjamin Constant, facilitando o financiamento das atividades produtivas no Alto Solimões;*

c) *A reestruturação, pelo decreto Nº 288 de 1967, da Zona Franca de Manaus (ZFM)<sup>132</sup> dirigida pela Suframa<sup>133</sup> (Superintendência da Zona Franca de Manaus) que se*

---

<sup>130</sup> A operação Amazônia estabelecia a criação de Pólos de Desenvolvimento; grupos de populações estáveis e autossuficientes, especialmente nas áreas de fronteira; estímulo a imigração; incentivos fiscais ao capital privado; desenvolvimento de infraestrutura; pesquisas potenciais de recursos naturais, dentre outros. (CRUZ, 2007)

<sup>131</sup> Os incentivos fiscais oferecidos pelo governo federal na Amazônia que se diferenciavam dos demais Estados e a isenção de impostos que se dava sobre o imposto sobre produtos industrializados (IPI), o imposto de importação (II), o ICMS, IPTU, sobre a taxa de limpeza pública e outros eram fortes atrativos aos capitalistas nacionais e estrangeiros que buscavam expandir suas empresas pelas periferias com disponibilidade de terra, matéria prima e mão de obra barata e com grande potencial econômico. (*idem, ibidem*)

<sup>132</sup> Vale ressaltar que a ZFM foi criada em 1957 pela Lei Nº 3.174, sua regulamentação em 1960 através da Lei 97.754, porém passou uma década para sua estruturação efetiva em 1967.

<sup>133</sup> No ato de criação da ZFM também foi criada a Suframa, uma entidade autárquica com personalidade jurídica e patrimônio próprio, gozando de autonomia administrativa e financeira. A Suframa objetiva dirigir esse modelo de desenvolvimento, com sede em Manaus e com atuação numa área de dez quilômetros quadrados, abrangendo Manaus e áreas circunvizinhas (*idem, ibidem*)

transformou em pólo de desenvolvimento na Amazônia e símbolo da integração mais intensa do mercado interno ao mercado global devido a implantação, por empresas nacionais e multinacionais de capital privado, de indústrias de setores diversos, ampliando a entrada do capital financeiro internacional e atendendo a nova divisão internacional do trabalho na região. A ZFM, segundo Mourão (2006,p 37), “[...] seria também uma medida geopolítica que responderia aos interesses nacionais aliados ao interesse do grande capital no sentido de ocupar a Amazônia, transformando a região em polo industrial, comercial e agropecuário.” Porém, a expansão maior se deu no número de indústrias, levando a criação do Pólo Industrial de Manaus e a utilização da mão de obra barata empregando na maioria mulheres, estas, como os demais trabalhadores manuais, com nenhuma ou pouca escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, todavia não priorizando ações específicas e efetivas para os trabalhadores do campo amazônico;

d) *A aprovação do Plano de Integração Nacional – PIN* (decreto Nº 1.106 de 16 de junho de 1970) que buscou promover a colonização da Amazônia com migrantes sem terras de outras regiões, a expansão do capital e a integração à economia nacional por meio de obras de infraestrutura como a Transamazônica;

e) *A criação do Proterra- Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste* (Decreto Nº 1.179 de 06 de julho de 1971) que juntamente ao PIN buscou promover o acesso à terras cultiváveis que fossem devolutas ou desapropriadas, visando gerar emprego com mão de obra barata dos migrantes, incentivando a produção agrícola para atender os interesses do agronegócio.

f) *Implantação do projeto Radar na Amazônia (RADAM)* com o intuito de fazer um estudo da Amazônia Legal por meio do uso de um sensor remoto que mapeasse a região fornecendo imagens aéreas dos aspectos geográficos, hidrográficos, climáticos, florestais, territoriais, dentre outros necessários a cartografia amazônica, contribuindo, dentre outros, para o planejamento das ações de colonização, exploração, expansão do capital industrial, comercial e agropecuário.

g) *Elaboração e aprovação do I Plano Nacional de Desenvolvimento- I PND* referente ao período de 1972 a 1974 que ampliou, por meio do Incra, a ocupação desordenada e sem infraestrutura básica da região, transformando-a em espaço de miséria e conflitos tanto com latifundiários e grileiros como com os povos indígenas que viviam o risco constante de ocupação e expropriação de suas terras;

h) *A criação do Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia-Polamazônia* em 25 de setembro de 1974 (Decreto Nº 74.607) com a finalidade de promover o

aproveitamento integrado das potencialidades agropecuárias, agroindustriais, florestais e minerais, em áreas prioritárias da região, dentre as quais a Juruá-Solimões;

i) *Elaboração e aprovação do II Plano Nacional de Desenvolvimento- II PND* que vigorou de 1975 a 1979 com políticas mais severas do Estado que, em parceria com as empresas privadas, intensificou as ações da Polamazônia, bem como do Programa de Desenvolvimento de Recursos Florestais, visando contribuir para substituir as importações de bens de capital e insumos, intensificando as exportações;

j) *Aprovação e implementação do III Plano Nacional de Desenvolvimento para o quinquênio 1980-1985* que levou à ampliação das indústrias, dos projetos agropecuários mecanizados, bem como de hidrelétricas, mineradoras e madeireiras na região;

k) *Elaboração e execução do I Plano de Desenvolvimento da Amazônia de 1986 a 1989* com vistas a interiorizar o desenvolvimento por meio de programas regionais, sub-regionais e inter-regionais de interesse nacional/regional. Entre os regionais vale citar o Programa de Apoio aos Municípios de Fronteira e o Programa Regional de Reforma Agrária; entre os sub-regionais o Programa Calha Norte e o PDRI- Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado<sup>134</sup>- Amazonas, Acre e Roraima; e entre programas inter-regionais de interesses comuns à Amazônia e Centro-oeste, o Polonoeste (TAVARES, 2018).

Diante das políticas desenvolvimentistas para a Amazônia que envolveram o estado do Amazonas, cabe aqui destacar as de implementação e desenvolvimento da ZFM e do processo de colonização por meio da “Reforma Agrária” com a criação processual de assentamentos e seus impactos no campesinato regional, estadual e local.

No Amazonas, com a ZFM o Pólo Industrial de Manaus se destacou entre os demais setores por se tornar o pólo dinamizador da economia, “internacionalizando mercados que se transpuseram às fronteiras nacionais”<sup>135</sup> e causando gradativamente o inchaço populacional na capital do Estado a partir de migrantes de outros estados brasileiros e dos municípios do interior do Amazonas, principalmente do contexto rural que se constituíram em mão de obra barata devido à grande procura por emprego nas indústrias do Distrito Industrial de Manaus e nos setores do comércio e de serviços. Como assevera Stedile (2011) o camponês amazônico cumpre, desta forma, o seu papel no capitalismo ao fornecer a grande reserva de mão de obra barata para a indústria na cidade. E assim a vida no campo vai se submetendo à vida urbana.

---

<sup>134</sup> O PDRI era financiado pelo Banco Mundial e tinha a finalidade de intensificar a produtividade agropecuária através de investimentos em tecnologia e serviços de infraestrutura. Era tido como importante estratégia para ações de colonização e assentamento para as regiões tidas como atrasadas (como a Amazônia) e nelas desenvolviam ações voltadas aos diferentes setores sociais, dentre os quais a educação.

<sup>135</sup> Hobsbawn (1996)

A urbanização na Amazônia, em grande parte, guarda profunda relação com a intervenção estatal, principalmente a partir da década de 1960. O controle da terra, a política de migração induzida é financiada pelo Estado e o incentivo a grandes empreendimentos asseguraram o desenvolvimento da fronteira urbana [...] A cidade, desse modo, assumiu o papel de mediação ente as políticas de desenvolvimento pensadas para a região e a ressocialização da população migrante a força de trabalho móvel, característico desse tipo de fronteira (PEREIRA, 2006, p 24)

A grande concentração de pessoas na área urbana nos diferentes estados da Amazônia a partir das políticas desenvolvimentistas e, mais especificamente, pela implementação da ZFM no Amazonas é verificada a partir dos censos demográficos de 1960 a 2010 que evidenciam a crescente urbanização em detrimento da vida no campo, ou seja, no meio rural.

**Quadro 03:** População da Região Norte e do Amazonas por situação de domicílio

Região/ Estado	1960		1970		1980		1991		2000		2010	
	Urb.	Rur	Urb.	Rur	Urb.	Rur	Urb.	Rur	Urb.	Rur	Urb.	Rur
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Região Norte	36	64	49	51	50,5	49,5	64	36	70	30	74	26
Amazonas	33	67	43	57	60	40	71	29	75	25	79	21

**Fonte:** IBGE Censo Demográfico de 1960, 1970, 1980, 2000, 2010

O quadro apresenta a predominância da população rural na região norte nas décadas de 1960 e 1970, porém a população urbana tornou-se maior a partir da década de 1980. Os índices de urbanização do estado são maiores que os índices de urbanização na região, o que se explica pela existência de grande densidade populacional na cidade de Manaus, em virtude da geração de emprego e renda ocorrida com o desenvolvimento do Polo Industrial da ZFM. Como disse Mourão (2006, p.131) “a industrialização no Amazonas através da Zona Franca de Manaus, vai impulsionar uma corrente migratória, do interior do estado para a capital, caracterizando o espaço amazônico como extremamente desigual”.

A ZFM realizou uma distribuição desigual dos recursos financeiros entre os polos, excluindo assim a população da periferia do campo e da cidade de Manaus, incluindo os municípios do interior do estado. Desta forma, o terceiro momento econômico da região se deu a partir da potencialização do setor industrial urbano, em detrimento do campo amazônico. Nesse contexto, a cidade se sobrepõe ao campo, o urbano ao rural em toda região, conforme pode ser verificado no quadro abaixo.

**Quadro 04:** População residente no Brasil, Amazônia Legal, Região Norte, unidades federativas da região, Mesorregião do Alto Solimões e do município de Benjamin Constant e situação de domicílio

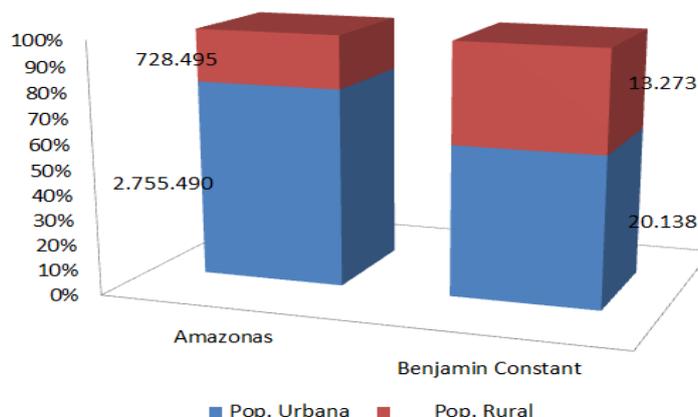
Região/Estado	População Urbana		População Rural		Total
	Quantitativo	%	Quantitativo	%	
<b>Brasil</b>	<b>160.925.792</b>	<b>84%</b>	<b>29.830.007</b>	<b>16%</b>	<b>190.755.799</b>
Amazônia legal <sup>136</sup>	18.294.459	72%	7.179.906	28%	25.474.365
<b>Região Norte</b>	<b>11.664.509</b>	<b>74%</b>	<b>4.199.945</b>	<b>26%</b>	<b>15.864.454</b>
Pará	5.191.559	68%	2.389.492	32%	7.581.051
Acre	532.279	73%	201.208	27%	733.487
Tocantins	1.090.106	79%	293.339	21%	1.383.445
Roraima	344.859	77%	105.620	23%	450.479
Amapá	601.036	90%	68.490	10%	669.526
Rondônia	1.149.180	74%	413.229	26%	1.562.409
<b>Amazonas<sup>137</sup></b>	<b>2.755.490</b>	<b>79%</b>	<b>728.495</b>	<b>21%</b>	<b>3.483.985</b>
Mesorregião do Alto Solimões	130.061	58%	94.007	42%	224.068
<b>Benjamin Constant</b>	<b>20.132</b>	<b>60%</b>	<b>13.259</b>	<b>40%</b>	<b>33.391</b>

Fonte: IBGE (2010)

De acordo com o censo 2010 o Pará é o estado mais populoso da região norte e o Amazonas o segundo, sendo 52% da população residente em Manaus, ou seja, mais da metade da população do estado. Manaus tem apenas 1% da população residindo em área rural (9.109 habitantes) e sua população total é quase sete vezes maior que a população do Alto Solimões (com 9 municípios). No que corresponde ao município de Benjamin Constant, este possui 1% da população do estado e 15% da Mesorregião do Alto Solimões, possuindo uma população predominantemente urbana, porém com índice de população rural superior a do estado, conforme apresentado no gráfico abaixo.

<sup>136</sup> O quantitativo populacional da Amazônia Legal inclui o número de habitantes da Região Norte e os habitantes dos dois outros estados que compõem a Amazônia Legal, o Mato Grosso com 3.025.122hab e o Maranhão com 6.574.789hab (de todo estado e não apenas do oeste do estado), estes situados nas regiões Centro Oeste e Nordeste, respectivamente.

<sup>137</sup> A população do Estado do Amazonas representa 22% da população da Região Norte.

**Gráfico 02:** População Urbana e Rural do Amazonas e de Benjamin Constant.

**Fonte:** Censo IBGE (2010)

A região norte possui um quarto da população vivendo na zona rural, segundo o Instituto Amazônia<sup>138</sup> (2011), o que representa 12% da população rural do país, sendo o Pará o que possui o menor índice de urbanização, inferior a 70%, um dos estados brasileiros mais rurais, pois o grau de urbanização dos estados é de 71,8%. No Alto Solimões, porém, há apenas dois municípios com taxa de urbanização inferior à rural: São Paulo de Olivença e Atalaia do Norte, ambos com uma população rural equivalente a 55% de toda população local. Nos demais a quantidade da população urbana é maior. Em Tabatinga a taxa de urbanização é de 70%, Fonte Boa 66%, Benjamin Constant 60%, Jutai 59%, Santo Antônio do Içá 53%, Tonantins 52% e Amaturá 51%, no entanto, não se compara a cidade de Manaus que é de 99%. Para Picoli (2006, p. 70)

A urbanização (formação das cidades) faz parte do contexto histórico da formação capitalista e da concentração da riqueza. Lembremos que na história da humanidade, a construção da cidade constituiu-se em um decisivo instrumento de dominação para as nações conquistadoras, sendo nessa fase que se organiza e se desenvolve a reprodução do sistema capitalista[...] A cidade é o centro do capital. Dessa forma “a cidade se torna, em lugar da terra, o grande laboratório das forças sociais” (LEFEBVRE, 1999, p.86). Nesse contexto, a terra faz parte das forças produtivas “a cidade representa uma força produtiva, mas não um meio de produção, um instrumento” (idem, p.91) e suporte do aparelho produtivo.

A partir dos dados, se verifica o predomínio da vida urbana sobre a vida no campo amazônico, a supremacia da cidade sobre a comunidade rural, da capital do estado sobre os demais municípios. As desigualdades espaciais são notórias. A economia passa a se concentrar nos grandes centros urbanos, nos espaços de produção do capital principalmente industrial e de serviços, de implementação de políticas públicas, dentre as quais as educacionais, ou seja, na

<sup>138</sup> Site pib.socioambiental.org e fonte: Amazônia <http://www.amazonia.org.br> publicado em 29 de abril de 2011)

cidade urbanizada e desenvolvida, enquanto os espaços de produção agrícola e extrativista, as periferias do capital, as cidades interioranas, principalmente os espaços rurais e a vida do campo ficam em condição de atraso e abandono.

Para Marx e Engels (1989 apud SOUZA, 2014, p 256) na cidade estão “[...] os instrumentos de produção do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que no campo evidencia o oposto, o isolamento e a dispersão [...]”. Os autores também enfatizam que na cidade o capital valoriza o trabalho intelectual, enquanto no campo o trabalho manual, desta forma “[...] a separação entre a cidade e o campo configura também a divisão do trabalho material e intelectual” e essa “[...] oposição entre a cidade e o campo só pode existir no âmbito da propriedade privada”, base do desenvolvimento no modo de produção capitalista. De acordo com Marx & Engels (2011, p 137) a abolição da propriedade privada favorecia a combinação do campo com a cidade, bem como:

A associação universal de todos os membros da sociedade com vistas à exploração coletiva e ordenada das forças produtivas, à extensão da produção, a fim de que possa satisfazer as necessidades de todos, à abolição de uma situação na qual as necessidades de alguns só são satisfeitas às custas de outros, à eliminação completa das classes e dos antagonismos, ao desenvolvimento em todos os sentidos das faculdades de todos os membros da sociedade graças à educação baseada na indústria, às mudanças dos tipos de atividade, à participação de todos na felicidade criada por todos,

No entanto, enquanto a produção capitalista for hegemônica se privilegiará a propriedade privada que leva à desigualdade social, à luta de classes, à subordinação do trabalhador, à separação entre o campo e a cidade, à inferiorização das populações de localidades camponesas e à supremacia dos setores industrial e de serviços sobre o agropecuário, predominante nas localidades interioranas amazônicas.

A diferença entre os grandes centros urbanos e as cidades interioranas predominantemente rurais é evidenciada no PIB (Produto Interno Bruto) nacional, regional, estadual e local. É notório o diferencial entre o setor industrial e de serviços em relação ao agropecuário, bem como o PIB de Manaus em relação ao dos demais municípios do Amazonas, o que pode ser verificado no PIB do Amazonas. De acordo com Santos (2020)<sup>139</sup> em 2017 o setor industrial em Manaus representou 94,54% do Pib do setor no estado, seguido por Coari com apenas 1,56% e Itacoatiara com 0,45%. Ou seja, o setor industrial se concentra, quase em sua totalidade, na capital do Estado. No setor de serviço o Pib é 73,56% na capital, o que ocorre

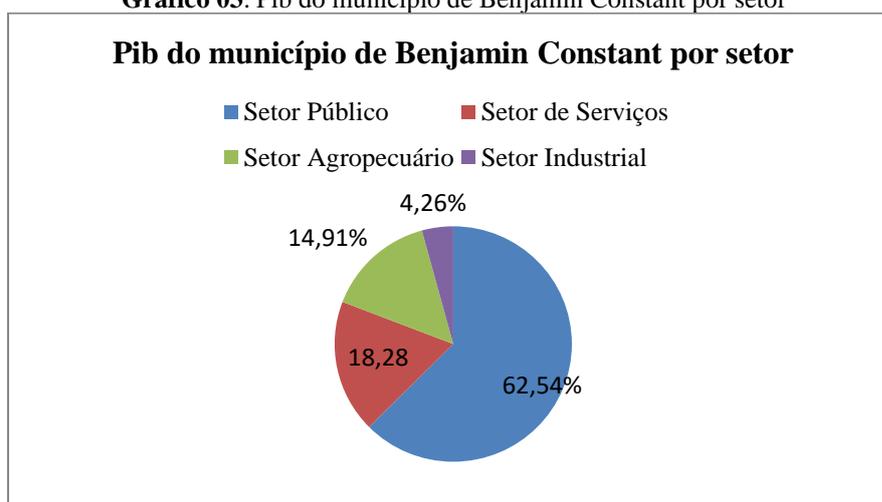
---

<sup>139</sup> Retirado do site [www.infoAmazonia.uol.noticias.br](http://www.infoAmazonia.uol.noticias.br) e escrito por Izabel Santos produzido em 02 de setembro de 2020.

em localidades urbanizadas de concentração do capital industrial e de grande fluxo de pessoas. No quadro nacional, Manaus tem o maior Pib do setor de serviços dos estados do norte e nordeste, sendo o 8º do país. Em relação aos demais estados, Manaus tem 50,2% no setor de serviços e 27,9% no setor industrial. O quadro se diferencia no setor agropecuário. Neste setor Manaus tem apenas 6% do PIB nacional, estando em 5º lugar no setor agropecuário, sendo os três primeiros os municípios de Manacapuru com 13,3%, Itacoatiara com 8,37% e Codajás com 5,40%.

Os municípios mais distantes geograficamente da capital do estado apresentam um baixo Pib em relação ao da capital. Benjamin Constant, por exemplo, representa 0,29% do Pib do estado, o que demonstra o baixo desenvolvimento econômico da localidade. O maior Pib do município por setor é também o de serviço (80,82%), destacando-se o Pib do serviço público (62,54%), seguido do comércio, do agropecuário e, por último, o industrial.

**Gráfico 03:** Pib do município de Benjamin Constant por setor



Fonte: Sebrae/Am (2019)<sup>140</sup>

Esses dados se explicam, pois atualmente o município que possui uma população estimada, segundo IBGE (2020), em 43.935 habitantes distribuídos na sede do município e nas 62 comunidades rurais (21 destas legalmente reconhecidas como indígenas) é constituído de diferentes instituições, na maioria públicas.

A Prefeitura Municipal (PM/BCT) é a que mais gera emprego e renda, como nos demais municípios do interior do estado e do Alto Solimões, buscando atender a população com os serviços nas áreas de: educação, saúde, habitação, segurança, limpeza e obras, assistência técnica agrícola, assistência e previdência social, transporte, comunicação e esporte, atendendo a população da área urbana e da rural, indígenas e não indígenas. Cabe dizer que no ano de 2020

<sup>140</sup> Retirado de <http://www.datasebrae.com.br>

estavam vinculados ao serviço público municipal 2.219 funcionários, sendo 1324 efetivos-estatutários, 169 comissionados, 724 temporários e 02 agentes políticos (prefeito e vice), segundo setor de pessoal da PM/BCT.

Além da PM/BCT o setor público também é constituído por meio de instituições, de âmbito estadual e federal, voltadas a serviços específicos como o Instituto de Natureza e Cultura- INC/UFAM/BCT, a Seduc e o Cetam na área de educação; a Fundação Nacional de Saúde- Funasa, a Secretaria de Estado de Saúde- SES/AM e a Fundação de Vigilância em Saúde- FVS na área de saúde; o Idam e ADS no setor agropecuários; a Polícia Civil e a Militar na área da segurança, bem como outras instituições como Empresa de correios, INSS, cartórios, departamentos da Funai, escritório do Incra (este já extinto legalmente, mas não efetivamente) e Câmara de vereadores. “Os recursos obtidos com o pagamento dos funcionários públicos [...] somados aos recursos obtidos com o pagamento do Bolsa Família, fazem mover os comércios e serviços na sede da cidade.” (SILVA, 2010, p 92)

O Bolsa Família, citado pela autora, é de fundamental importância a milhares de munícipes. No ano de 2020 foram 5.334 famílias beneficiadas e 7.734 inseridas no sistema do CadÚnico. O valor recebido é para muitos a única renda obtida mensalmente e faz circular quase um milhão e meio de reais no município, recrudescendo o comércio local e o setor de serviços.

O setor de serviços privados é composto por agência do Bradesco, posto correspondente do Banco do Brasil, Lotérica vinculada à Caixa Econômica Federal, igrejas, escolas particulares, museu indígena Tikuna, consultórios médicos, farmácias, Emissora de rádio, bares e restaurantes, lanchonetes, hotéis, comércios em geral, lojas diversificadas, salões de beleza, academias, dentre outros que geram emprego e renda na cidade.

Já no setor industrial, que possui o menor Pib municipal, a possibilidade de geração de emprego e renda é reduzida, devido o a pequena produção e o pouco número de indústrias existentes sendo 2 olarias, 03 serrarias, 01 fábrica de polpa de frutas e 01 fábrica de gelo, funcionando com um número ínfimo de funcionários. As indústrias locais não utilizam tecnologias avançadas para viabilizar o processo produtivo, bem como não produzem em grande escala, esta uma realidade totalmente distinta das décadas de 1970, 1980 e 1990 no município e em todo Alto Solimões.

Nas décadas de 1970 a início de 1990, devido as políticas desenvolvimentistas e a “forte área de florestas naturais, com árvores exuberantes e madeira nobre, o que proporcionava aos madeireiros, altas taxas de lucratividade através da comercialização” (PICOLI, 2006, p.67) foram direcionados financiamentos para intensificar o extrativismo da madeira e implantar

indústrias madeireiras na região, favorecendo a geração de trabalho e renda à população local, tanto na cidade quanto no campo.

Até o início da década de 90, o mercado de trabalho era composto na grande maioria por funcionários de indústrias madeireiras que chegaram a empregar mais de 1.800 funcionários, sendo que a maior delas era a INCOM (Indústria e Comércio de Madeira LTDA). As empresas madeireiras contratavam funcionários para a realização das atividades de extração, comando de embarcações, transporte, serragem, processamento, classificador, laminador, carregador, guincheiro, canteador, desdobrador, venda, marcenaria, gerencia, serviços gerais, dentre outras. Chegaram a funcionar 04 grandes empresas de financiamento, serragem e transformação de madeira na cidade, além de 01 na cidade de Petrópolis-Peru (a LASA) que também funcionava e contratava os trabalhadores brasileiros para serragem da madeira e produção do compensado, seu grande produto de exportação (SILVA, 2010, p 86)

A cidade se transformou em espaço de desenvolvimento, de progresso, de vida social e produção do saber escolar, pois as indústrias madeireiras que localizavam-se na área urbana do município, por meio de estímulos e favores fiscais e creditícios, promoveram geração de emprego e renda e impulsionaram o comércio, o estabelecimento de instituições de serviços públicos e privados e a grande produção do capital industrial, comercial, financeiro, cultural e intelectual, dando ao município o título de Cidade Cultural do Alto Solimões.

Frente ao exposto, constata-se que o trabalho em meio a natureza vem historicamente mobilizando o capital na região e aperfeiçoando e modernizando todos os setores econômicos, inclusive o industrial, o que confirma a terra (onde se inclui a água e a floresta) como principal objeto do processo de trabalho como disse Marx (1988), devido dela serem oriundos os elementos e materiais que favorecem a reprodução metabólica do capital.

No entanto, o meio rural, espaço onde o trabalho em contato com a natureza se processa é subjugado ao capital que o transforma em cenário do trabalho inferiorizado, do trabalhador braçal, bruto e pobre (mesmo sendo ele o real produtor da riqueza) e do humano inculto para o qual a formação escolar é negada ou limitada, sendo o conhecimento da natureza e do trabalho que realizam, a única forma de educação que muitos ainda têm acesso.

Nessa condição, muitos dos trabalhadores do setor primário adquirem um sentimento de inferioridade, de inanição, não aceitando, como digna, a vida no campo. Souza (2014, p 256) enfatiza que: “O antagonismo cidade-campo é causado pela reprodução do capital, presente em todos os espaços. Não causa miséria apenas no campo, mas também na cidade [...]”. A autora também cita Engels que defendia a necessidade de transposição desse antagonismo, em prol da fusão entre esses espaços, pois “o envenenamento do ar, da água e da terra só pode cessar com a fusão da cidade e campo, e só essa fusão vai alterar a situação das massas que agora definham nas cidades” (ENGELS apud SOUZA, 2014, p 256)

Ambos os espaços campo e cidade são importantes e constituem-se como continuum, pois se relacionam dialeticamente, se interligam, se complementam, porém sendo utilizados de acordo como os interesses da classe econômica e politicamente dominante, em detrimento das necessidades reais das populações que os compõem, principalmente as populações tradicionais amazônicas.

Um exemplo foi a forma como as atividades extrativistas na Amazônia foram motivadas por políticas de incentivos e financiamentos e depois proibidas, buscando sempre atender os interesses internacionais de produção do capital ou os interesses de grandes capitalistas nacionais que financiam políticos para estabelecer ações que coíbem o extrativismo por comunidades tradicionais que realizam as atividades de modo sustentável e para a subsistência, bem como para facilitar práticas extrativistas ilegais financiadas pelo grande latifundiário e empresários do setor agropecuário e extrativista, como se processou com a denúncia, em 2021, contra o ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles, acusado de fazer parte de um esquema de facilitação ao contrabando de produtos florestais.<sup>141</sup>

Sobre essa questão cabe aqui rememorar que a atividade madeireira na Amazônia no início da década de 1990, por pressão internacional e nacional, foi proibida. O governo passou a exigir o plano de manejo florestal para sua realização, coibindo as práticas nas unidades de conservação e nos territórios indígenas que foram demarcados, como todo o Vale do Javari, ocorrendo o “fechamento” dos rios para impedir o acesso de extrativistas nas áreas demarcadas. Os ribeirinhos extrativistas sem escolaridade, sem recurso financeiro e sem a posse de propriedades de terras para realizar o plano de manejo, ficam impossibilitados de realizar a atividade. “Aquilo que os ribeirinhos foram levados a aprender e a considerar como legal e cultural necessário a obtenção do básico para sua subsistência e que durante tantos anos o governo incentivou, passa a ser proibido” (SILVA, 2010, p 87). Nessa nova conjuntura a economia na região, em especial nas localidades extrativistas, volta a estagnar.

Segundo a ODM (Objetivos do Desenvolvimento do milênio) de 1991 a 2000, houve aumento da pobreza em 6,0% sendo que o aumento necessário de renda para as pessoas ultrapassarem a linha da pobreza era de 63,1% em 2000, o que representou um aumento de 12% em relação a 1990. A ODM demonstra que 25,7% da população encontrava-se entre a indigência e a pobreza e 24,1% acima da linha da pobreza. Isso levou a revista VEJA a publicar, no ano de 2003, um artigo que descrevia o Alto Solimões como a segunda região mais miserável do Brasil, tendo um IDH de 0,48 (*idem, ibidem*, p 89)

Vale lembrar que a década de 1990 se configurou como um período de estagnação econômica não somente em Benjamin e no Alto Solimões, mas em todo o Brasil, pois essa fase

---

<sup>141</sup> Retirado de <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/denuncia-dos-eua-motivou-abertura-de-investigacao-contra-salles/> em 19 de abril de 2021.

marca também o fortalecimento do imperialismo do capital financeiro internacional, o reformismo da economia global, a reabertura do mercado interno ao mercado mundial com a aprovação das Áreas de Livre Comércio- ALC que intensificou as importações e da política de privatização dos órgãos, empreendimentos e instituições públicas, ou seja, da diminuição do papel do Estado no atendimento aos direitos sociais do povo brasileiro. É o período que dá início à terceira e atual fase da ZFM, conforme pontuou Mourão (2006).

Segundo Hárvey (2009) o Estado monetiza, mercantiliza e privatiza suas funções e gera uma acumulação por despossessão, na medida que vende empresas públicas a grupos privados, estes geralmente privilegiados com financiamentos públicos ou incentivos fiscais. Nesta década ocorre uma crise nacional, pois as políticas implementadas causam fortes impactos à economia brasileira, gerando a desvalorização do capital interno e dos produtos nacionais e ampliando a dependência do financiamento externo, a dívida externa do país e o desemprego e, por consequência, as desigualdades econômicas e sociais, tanto em aspectos humanos quanto geográficos, reduzindo assim, como disse Silva (2003), os modos democráticos da vida política nacional, regional e local.

Assim com a nova crise econômica nacional, o declínio da atividade extrativista da madeira no Alto Solimões e fechamento de indústrias do setor na cidade, o modo de vida urbano que se precariza passa a impossibilitar o sustento de muitas famílias e estas, em sua maioria, retorna ao território rural de terra não demarcada com a finalidade de viver e trabalhar na agricultura de várzea e de terra firme, bem como pescar, caçar e praticar o extrativismo de subsistência, se reinserindo na população ribeirinha na região, mas se distanciando dos serviços públicos, principalmente, de educação e saúde.

Então, como se processou historicamente no campesinato amazônico, as populações vão buscando localidades ribeirinhas e reinserem-se nas atividades enraizadas na história das populações locais e no seu cotidiano, estas realizadas em intensidades diferentes em distintos períodos, mas sempre presentes na vida da população dos rincões da Amazônia.

Por isso, cabe destacar a importância do setor primário para o abastecimento dos municípios com alimentos e ao desenvolvimento da economia local, sendo que tanto os moradores de comunidades rurais quanto de cidades que moram às margens dos rios desenvolvem atividades vinculadas à terra, à água e à floresta, pois cultivam roçados, pescam, caçam e extraem produtos naturais para fins de subsistência, sendo parte da produção comercializada na feira e no mercado municipal.

A realidade apresentada a partir das atividades primárias do município de Benjamin Constant comuns a outras localidades ribeirinhas amazônicas, evidencia a existência de um

campesinato diferente, de um campo diferente, pois conforme enfatizado por Fraxe (2004), Noda (2007) e mais intensamente por Witkoski (2007), há uma multiplicidade de atividades de trabalho que são desenvolvidas na terra (agricultura familiar), floresta (coleta, extração e caça) e água (pesca) de forma simultânea e estas atividades se articulam e se complementam dialeticamente, favorecendo a produção da existência dos camponeses-ribeirinhos das comunidades amazônicas.

Essas práticas são realizadas, no âmbito das comunidades, considerando o trabalho coletivo familiar, o ciclo das atividades produtivas que atendem ao calendário hidrográfico e sua aparente autonomia com relação ao uso do tempo e do espaço, ao ritmo de trabalho e às finalidades e técnicas específicas de cultivar a terra de várzea (baixa e alta) e a terra firme, de pescar e de realizar o extrativismo vegetal.

Na terra firme, cultivam árvores frutíferas e cítricas, por serem de cultura permanente como abacate, açaí, acerola, cacau, caju, coco-da-baía, cupuaçu, dendê, goiaba, graviola, laranja, limão, manga, mamão, maracujá, pupunha, hortaliças (em casas de vegetação), e especialmente banana de tipos variados. A produção da banana é a maior da lavoura permanente e, segundo Censo Agropecuário (2017) foram produzidas 3.064 toneladas do produto, onde os produtores arrecadaram o valor de R\$ 3.839.000.

**Figura 16:** Produção agrícola em terra firme



**Fonte:** A pesquisadora (2020)

Entretanto, a agricultura de terra firme enfrenta problemas, pois dependendo da distância os agricultores têm dificuldade de realizar o escoamento da produção que já é muito pequena pela pouca fertilidade do solo e pelas pragas enfrentadas, servindo a produção mais para a manutenção da família.

Todavia, na terra de várzea onde são mais cultivadas lavouras temporárias se produz arroz, cana-de-açúcar, melância, melão, maxixe, jerimum/abóbora, abacaxi, pepino, feijão, tomate, pimentão, hortaliças, milho e em maior quantidade a macaxeira que teve uma produção de 6.03 toneladas, contabilizando R\$ 7.244.000 para os agricultores (CENSO AGROPECUÁRIO, 2017).

**Figura 17:** Produção agrícola em terra de várzea



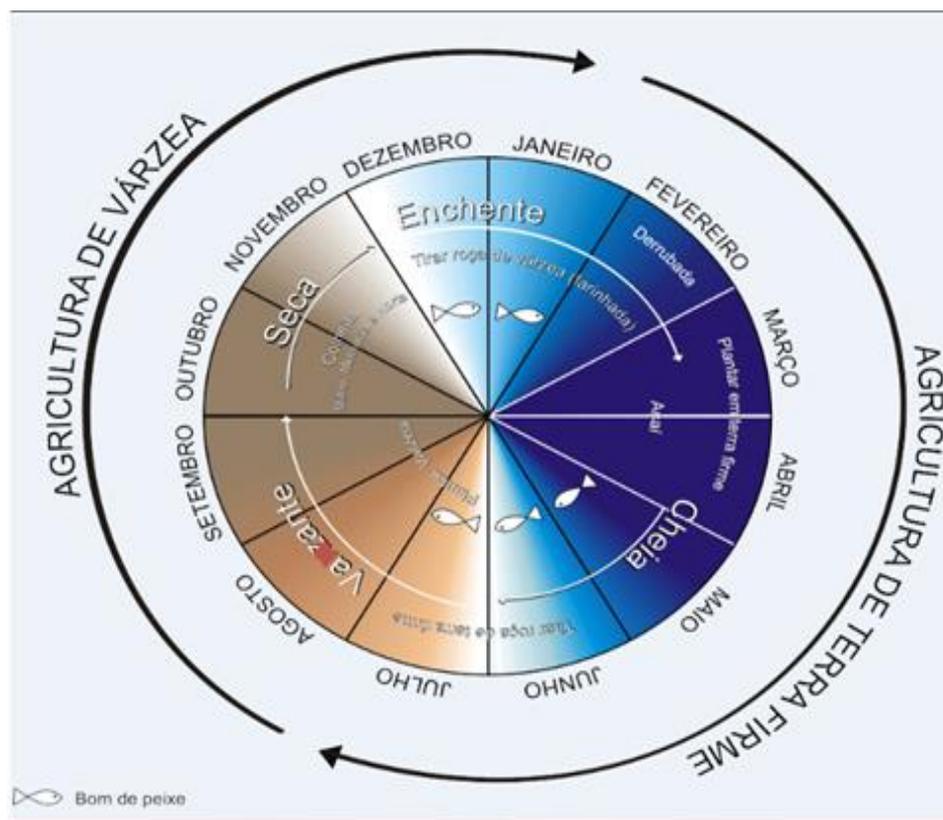
**Fonte:** A pesquisadora (2020)

A produção em terra de várzea é adquirida com maior quantidade e melhor qualidade, devido a fertilização do solo e morte de pragas, favorecidas pelas enchentes do rio a partir dos sedimentos deixados.

No ciclo das águas do rio Solimões /Amazonas, a subida das águas é lenta, ocorrendo de dezembro ao fim de abril- e dura, em média, oito meses. A descida das águas, marcada pela vazante, inicia-se, subitamente, em agosto, tendo seu fim em setembro. Ao juntarmos os meses de vazante e seca, temos um ciclo que dura em torno de 100 a 120 dias- a metade do tempo que demora o rio para cumprir a estação da enchente e da cheia, juntos. (WITKOSKI, 2007, p 116)

O ciclo das águas no rio Solimões, ou seja, o calendário hidrográfico resultante da dinâmica natural, favorece o ciclo das atividades produtivas em comunidades ribeirinhas e determina as práticas agrícolas na terra de várzea e na terra firme, assim como o período de abundância e escassez do pescado e de frutos da floresta, conforme apresentado na figura representativa abaixo.

**Figura 18** - Ciclo das atividades produtivas de comunidades ribeirinhas e calendário hidrográfico



Fonte: Silva (2010)

Dessa forma, a subida e a descida das águas vão determinando as atividades produtivas dos produtores do município e da região, principalmente em comunidades ribeirinhas<sup>142</sup> e vem confirmando, o que disse Leandro Tocantins (2000): “o rio comanda a vida na Amazônia”. A partir da realimentação da terra pelas águas durante as enchentes e cheias, ela ressurgiu na vazante e na seca, fazendo brotar com força e vitalidade a vegetação e tudo nela plantado, gerando vida e alimentando o povo que nela produz a existência, o trabalhador ribeirinho.

No entanto, mesmo frente a importância das atividades do setor agropecuário, o Estado vem negando as trabalhadoras e trabalhadores desse setor o direito de acesso às políticas de financiamento e suporte técnico e vem garantindo os recursos públicos apenas ao grande latifundiário e a agroindústria, atendendo o interesse do grande capital, pois vislumbra o agronegócio, onde se detém a propriedade privada dos meios de produção, se proletariza e expropria o trabalhador do campo da terra e do produto do trabalho e se realiza uma produção agrícola monocultural para o mercado internacional.

<sup>142</sup> 55% da população rural do estado do Amazonas vive em área de várzea. (informação obtida em <http://www.amazonas.am.gov.br> )

Martins (1993) assevera que o capital se apropria da terra para transformá-la em terra de negócio e de exploração do trabalhador e do seu trabalho; diferente do trabalhador que se apossa da terra para transformá-la em terra de trabalho, gerando, por isso, constantes conflitos um com o outro e negando um ao outro.

Objetivando o avanço do agronegócio, a produção de materiais necessários à indústria, a obtenção de um exército de reserva para os diferentes setores econômicos (industrial, de serviço e agropecuário), a minimização dos conflitos no campo em âmbito nacional e, principalmente, a expansão do capitalismo na região, o governo brasileiro implementou políticas de colonização.

As políticas de colonização possibilitaram a obtenção de mão de obra barata constituída, principalmente, pelos camponeses sem terra e sem trabalho que foram trazidos pelos programas de colonização e “reforma agrária”, favorecendo a ocupação do território amazônico por pessoas sem terra. Sobre essa questão Sacramento & Costa (2009, p. 07) ressaltam: “Será que não havia mesmo homem nas terras da Amazônia? E no Nordeste, não havia terras para os nordestinos? O próprio Estado desconsidera a condição de ser (ser gente, ser humano, ser social, ser cidadão) em favor do capital, da ganância, da sede de dominação[...]”.

Constata-se que, a população do meio rural da Região Norte (26%), em parte, é oriunda das políticas instituídas a partir da década de 1960 que promoveram a distribuição de terras e a criação de assentamentos<sup>143</sup>. No Amazonas, os assentamentos foram criados desde a década de 1970, sendo intensificados na primeira década do século XXI como pode ser constatado em Oliveira (2016).

**Quadro 05:** Quantidade de assentamentos rurais do Amazonas criados desde a década de 1970

Período	Nº de Assentamentos
1970-1979	02
1980-1989	10
1990-1999	23
2000-2009	102 <sup>144</sup>
2010 – 2016	08
Total	145

**Fonte:** Oliveira (2016)

<sup>143</sup> Segundo o Incra (2017), a região norte possui 2.161 assentamentos e 430.962 famílias assentadas, sendo a maioria no Pará (1.132 assentamentos e 247.410 famílias assentadas), seu estado mais rural com 32%. No estado do Amazonas, com apenas 21 % da população vivendo no meio rural, poucos assentamentos foram criados, pois possui apenas 145 projetos de assentamentos rurais e 57.234 famílias assentadas.

<sup>144</sup> Nestes foram assentadas 38.984 famílias. As políticas agrárias e do setor agropecuário, voltaram a ser viabilizadas no governo do Partido dos Trabalhadores, principalmente no governo Lula, que intensificou a criação de assentamentos rurais para trabalhadores sem-terra, bem como regularizou a situação fundiária em áreas invadidas ou ainda não regularizadas.

É importante ressaltar que os assentamentos instalados pelo Incra são alvos principais de políticas públicas para o meio rural nos mais diferentes setores: produção, educação, saúde, infraestrutura, habitação, água, iluminação pública, assistência social, dentre outros, pois são resultantes de uma política vinculada ao desenvolvimento regional e fomentadora da produção agrícola familiar, no entanto, muitas famílias vivem em situação de vulnerabilidade, pois as políticas não vêm sendo efetivamente implementadas nesses espaços. Das famílias dos assentamentos da região norte, por exemplo, 173.145 famílias recebem o auxílio do Programa Bolsa Família (PBF), sendo destas 26.374 no estado do Amazonas. De acordo com os dados do CadÚnico, apontados pelo Incra (2017), as famílias assentadas beneficiadas, em sua maioria, têm uma renda mensal inferior a 77 reais por pessoa da família e o índice é ainda maior se forem consideradas todas as famílias cadastradas que não são contempladas pelo PBF.

Algumas famílias e assentamentos também são contempladas em outros programas federais, conforme Incra (2017) como: Minha Casa Minha Vida (no Amazonas apenas 57 famílias), Bolsa Verde (contemplado no Amazonas apenas 33 assentamentos e nestes 3.286 famílias beneficiadas), PAA- Programa de Aquisição de Alimentos (somente em 47 assentamentos amazonenses, beneficiando 523 famílias), Território de Cidadania<sup>145</sup>, Pronaf, Crédito Instalação<sup>146</sup> (modalidades: Apoio Inicial, Fomento e Fomento Mulher), Ater- Assistência Técnica e Extensão Rural (apenas para 455 famílias de 04 assentamentos do Amazonas), dentre outros, porém não em sua universalidade.

Outro aspecto é que o Censo Agropecuário (2017) mostra que há baixo índice de produtores com acesso ao financiamento<sup>147</sup> do governo, pois mesmo frente às políticas de apoio financeiro ao setor, somente 30% o obtém (no estado) por meio do Pronaf, bem como de programas de fomento, do Incra/assentamentos e de outros programas de âmbito federal, estadual e municipal. No que tange ao financiamento privado o acesso dos produtores amazonenses é ínfimo, na medida em que 94% não recebem. Os 6% que recebem utilizam os recursos principalmente para fins de investimento e manutenção dos estabelecimentos e também ao custeio e à comercialização dos produtos.

---

<sup>145</sup> O Programa Territórios da Cidadania foi criado em 2008, no Governo Lula, visando combater as desigualdades regionais por meio de investimento em infraestrutura e assistência para assentamentos rurais, agricultores familiares e pescadores, intensificação também o atendimento desses trabalhadores, principalmente de assentamentos, pelos programas Pronaf, Luz para Todos, Bolsa Família, Saúde da família, Farmácia popular, Brasil sorridente, dentre outros. No Amazonas foram inicialmente contemplados os do Baixo Amazonas e do entorno de Manaus. ( Informações obtidas em [www.am.gov.br](http://www.am.gov.br) publicada em 25 de fevereiro de 2008.)

<sup>146</sup> O decreto 9424 de 26 de junho de 2018 regulamentou o inciso V do caput art. 17 da lei 8629 de 21 de fevereiro de 1993 que dispõe sobre a concessão de créditos de instalação de projetos de assentamento aos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária- PNRA que torna competência do Incra a concessão.

<sup>147</sup> Em Benjamin Constant apenas 2% dos produtores receberam financiamentos. Os produtores de Benjamin Constant não chegam a ter acesso a esse tipo de financiamento.

Os dados do Censo incluem os produtores dos Assentamentos Federais (PA), dos Projetos de Assentamento Agroextrativista (PAE), dos Projetos de Desenvolvimento Sustentável (PDS), do Projeto de Assentamento Florestal (PAF), das Reservas Extrativistas (RESEX), das Reservas de Desenvolvimento Sustentável (RDS) e do Projeto de Assentamento Casulo (PCA), tipos de assentamentos resultantes das políticas de reforma agrária da região norte, do estado do Amazonas e da Mesorregião do Alto Solimões.

No Alto Solimões foram criados 14 assentamentos, sendo três no município de Benjamin Constant, conforme quadro a seguir:

**Quadro 06:** Assentamentos criados no Alto Solimões pela UAAS/INCRA

Município	Assentamento	Nº de Famílias assentadas	Área(ha)	Ano
Atalaia do Norte	PA Bóia	237	6852,0712	19/12/2002
Benjamin Constant	PAE Ilha do Aramaçá	393	10781	29/11/2007
	PAE Lago do São Rafael	55	71359,8592	03/11/2011
	PA Crajari	213	13750	11/12/1986
São Paulo de Olivença	Assentamento Casulo	160	1002,9473	27/12/2007
	PCA São Paulo de Olivença			
Amaturá	PAE Guarani	320	9621,6935	30/12/2008
Santo Antônio do Içá	PAE Vila Alterosa do Jui	566	45049,9032	30/12/2008
	PAF Rio Içá	166	47640,1607	30/12/2008
Tabatinga	PA Urumutum	65	3527,713	12/05/1987
	PDS Rio Tacana	136	3584,0293	27/12/2007
Jutai	RDS Cujubim	25	2450381,0558	03/10/2005
	Resex Rio Jutai	284	275532,88	17/12/2002
Fonte Boa	Resex Auati/Paraná	219	146950,58	11/12/2001
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>2839</b>	<b>3.087.246,1802</b>	-

Fonte: Oliveira (2016)

Os PAEs (Ilha do Aramaçá e Lago de São Rafael) são constituídos por comunidades ribeirinhas e o PA (Crajari) é um assentamento de estrada não asfaltada e de difícil acesso em épocas de chuva. As famílias assentadas são contempladas, principalmente, pelo Bolsa família, programas de fomento, Ater e Pronaf, mas não em sua universalidade mesmo que as condições da maioria sejam precárias, o que implica na qualidade de vida da população.

Destarte, vale trazer à baila dados positivos do Censo Agropecuário (2017) obtidos com as políticas de Reforma Agrária no Amazonas, pois estas favoreceram:

- O crescimento de 21% do número de estabelecimentos e de 10% da área dos estabelecimentos em relação a 2006. Estes índices correspondem aos 80.959 estabelecimentos agropecuários, dentro de uma área de 4.018.578 hectares, sendo que 1.212 dos estabelecimentos são em Benjamin Constant;
- O aumento do número de estabelecimentos legais, sendo 76,69% de proprietários legítimos, 9,06% de concessionários ou assentados que aguardam titulação, 6, 86% de ocupantes, 1,56% de arrendatários e parceiros e 3,85% são de produtores sem área. No município 99%

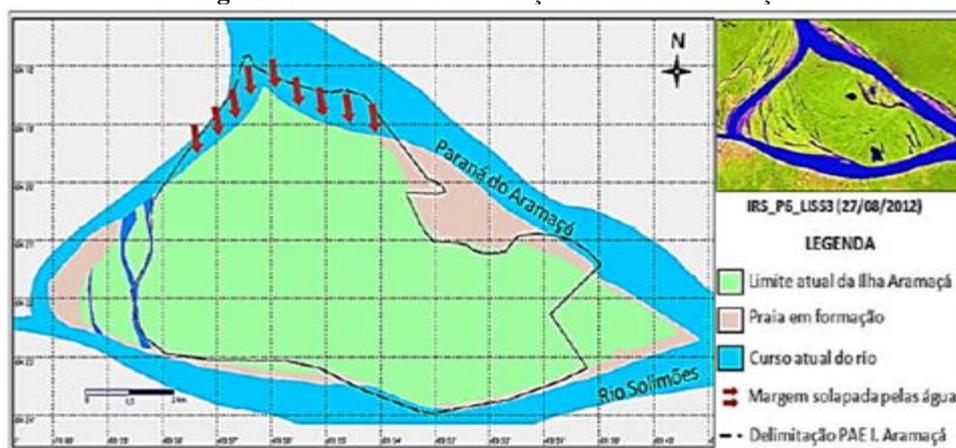
dos produtores dos estabelecimentos são proprietários da terra, 1% se distribui entre concessionários e assentados esperando liberação da terra e ocupantes e produtores sem-terra;

- c) A concentração de 91,78% das terras dos estabelecimentos nas mãos de proprietários legais no estado e 99% no município.

Essa é uma realidade constatada também com os assentados da PAE- Ilha do Aramaçá, pois possuem a documentação da terra em que vivem e trabalham. Cabe aqui uma breve descrição deste assentamento para se conhecer aspectos da organização e condição de vida dos assentados no contexto ribeirinho amazônico, principalmente por ser o local onde está situada a Comunidade São Miguel.

A ilha<sup>148</sup> é um ecossistema de várzea com uma extensão de 10.781km<sup>2</sup> transformada em PAE em 29 de novembro de 2007, assentando 395 famílias, mas com capacidade para 450, segundo o Incra (2017).

**Figura 19:** Extensão e localização da ilha do Aramaçá



**Fonte:** Martins (2016)

Atualmente a ilha do Aramaçá possui 13 comunidades (apresentadas no quadro abaixo) que no geral, em 2020, contabilizavam 974 moradores<sup>149</sup>. As comunidades com maior densidade populacional são: São Miguel (224 hab), Santa Luzia (190 hab), São Gabriel (128 hab) e

<sup>148</sup> A ilha, tem uma geomorfologia formada por terra firme e terra de várzea, sofrendo alterações devido o processo de erosão e sedimentação constantes, oriundo da subida e descida das águas, pois “ a dinâmica das águas determina a morfologia do leito do rio e a estrutura da planície de inundação e, dessa forma, os moradores da Ilha do Aramaçá podem observar, anualmente, [...] transformações paisagísticas ocorridas na Ilha” (MARTINS, 2016,p 34). Dessa forma, a paisagem muda, sob comando do rio, a partir da subida e a descida das águas e como disse Martins (2016) essa geomorfologia levou os moradores locais a denominarem toda a ilha do Aramaçá como “a ilha que anda”.

<sup>149</sup> Número de habitantes obtidos do SIAB- Sistema de Informação de Atenção Básica da Secretaria de Assistência a Saúde- DAB- DATASUS em 10/08/2020.

Esperança do Solimões (114 hab.). Comparando aos dados dos domiciliados na zona rural no município de Benjamin Constant conforme IBGE (2010), a ilha do Aramaçá possui 7% da população rural do município e a comunidade da ilha com maior número de habitantes, São Miguel, representa 2%.

As demais nove comunidades possuem entre 60 e 15 habitantes, sendo que nestas o número de moradores vem diminuindo gradativamente. Sobre a diminuição do número de moradores, vale citar Cristo Rei (60 em 2016 e 41 em 2020), São José (99 em 2016 e 38 em 2020), São Raimundo III (44 em 2016 e 35 em 2020), Bom Sítio (70 em 2016 e 58 em 2020), Santa Maria (55 em 2016 e 15 em 2020). Com relação às comunidades de Pesqueira, Novo Lugar e São Raimundo não foi possível. Porém, segundo informação do coordenador dos agentes de saúde do município de Benjamin Constant, estas comunidades possuem poucos habitantes e alguns não residem efetivamente no lugar. Os dados recentes foram obtidos pela própria equipe da Secretaria Municipal de Saúde, em comunidades sem assistência do agente de saúde. É o caso de pesqueira que em 2020 possuía 22 moradores e até mesmo o presidente não mora na comunidade, residindo na cidade. Para muitos, a comunidade é apenas local de trabalho, mas não de moradia.

O quadro abaixo apresenta as 13 comunidades da ilha do Aramaçá, bem como a população, o número de famílias e de residências dos anos de 2016 e 2020.

**Quadro 07:** Comunidades da ilha do Aramaçá e censo demográfico

<b>COMUNIDADES DA ILHA DO ARAMAÇÁ</b>						
Comunidade	População Geral		Nº de famílias		Nº de Residências	
	2016	2020	2016	2020	2016	2020
1- Cristo Rei	60	41	17	10	17	10
2- São José	99	38	25	18	23	18
3- Santa Luzia	183	190	42	38	42	38
4- São Gabriel	162	128	29	28	26	26
5- Esperança do Solimões	108	114	23	17	23	17
6- Pesqueira	----	22	----	08	----	08
7- Santa Maria	59	15	14	04	10	04
8- São Miguel	172	224	33	40	30	35
9- Novo Lugar	----	41	----	11	----	11
10- São Raimundo II	42	48	13	16	11	16
11- São Raimundo	----	20	----	08	----	08
12- São Raimundo III	44	35	10	09	10	09
13- Bom Sítio	70	58	14	11	11	11
<b>TOTAL</b>	-----	<b>974</b>	-----	<b>218</b>	-----	<b>211</b>

Fonte: SIAB- DAB- DATASUS (2016, 2020)

Conforme pode ser verificado no quadro acima há comunidades que obtiveram aumento populacional entre 2016 e 2020 e, por consequência, também ampliaram o número de famílias e de residências nas localidades. É o caso de São Miguel e São Raimundo II. Outras tiveram aumento na população, mas diminuição no número de famílias e residências, como Santa Luzia e Esperança do Solimões. Segundo o enfermeiro responsável pelos agentes de saúde isso se deve ao aumento do número de crianças de famílias que permaneceram na ilha, enquanto outros abandonaram definitivamente o local, não retornando às residências que, já em estado precário, foram sendo retiradas para uso agrícola do local por outros moradores.

O número de famílias que residem na ilha é inferior ao apresentado pelo Incra em 2017 que apresenta o número de 395 famílias assentadas, ou seja, os dados atuais mostram 177 famílias a menos da quantidade apresentada. Um dos fatores dessa diminuição é o êxodo rural latente nas comunidades da ilha, pois apenas duas, como já apresentadas, tiveram aumento populacional e de famílias. O êxodo rural ainda se processa, como evidenciado por Engels (2010; 1981) e Marx & Engels (1999), pela pauperização da realidade camponesa, esta nos dias atuais oriundas da negação dos direitos sociais constitucionalmente garantidos, mas omitida estrategicamente pelo Estado capitalista, para garantir a submissão do campo à cidade e a obtenção de terras para o agronegócio ou outros fins de obtenção de capital.

A população das comunidades apresentam grande diversidade étnico-cultural, pois constitui-se por pessoas não-indígenas e indígenas das etnias cocama e tikuna, estes de nacionalidades brasileira, peruana e colombiana, considerando a localização em área da tríplice fronteira amazônica, bem como descendentes de nordestinos como os fundadores da comunidade São Miguel. Essa diversidade étnica-socio-cultural é oriunda da diversidade dos povos indígenas existentes e dos fatores aqui apresentados por Silva (2004), Mourão(2006), Cruz (2007), Souza (2019) para ocupação, exploração e uso do território amazônico com vistas a atender aos interesses do grande capital nacional e internacional na região. Vale lembrar que uma das ações para este fim foram as políticas de colonização ou políticas migratórias estrategicamente desestruturadas. Estas ampliaram a pobreza e a desigualdade social e levou os migrantes a habitar terras às margens dos rios não ocupadas pelo trabalho humano, com fins de produzir a existência em contato com a natureza, como assim foram ensinados pelos indígenas autóctones e os caboclos ribeirinhos locais.

Outro aspecto comum entre as comunidades do Assentamento ilha do Aramaçá são as práticas de trabalho desenvolvidas para manutenção da família, destacando-se as práticas agrícolas, a pesca e a coleta na floresta. Porém, as famílias também contam com os benefícios do Bolsa família, do Bolsa Verde e do Seguro Defeso. Com relação ao Bolsa verde, o Incra

informou, em 2017, terem sido atendidas 50 famílias na ilha. No que se refere ao Bolsa família-BF- são contempladas 83 famílias nas sete comunidades em que há controle dos dados pelos agentes de saúde, sendo elas: São Gabriel, São Miguel, Novo Lugar, São Raimundo II, Esperança do Solimões, Cristo Rei e Bom Sítio. Vale destacar que o maior número de beneficiados está em São Miguel, onde das 40 famílias existentes 28 recebem o BF, ou seja, 58%. Isso demonstra que a renda das famílias é considerada insuficiente para garantir a manutenção daqueles que a constituem.

A partir do que foi apresentado sobre o Assentamento Ilha do Aramaçá, verifica-se que a reforma agrária para o governo é o mero assentamento dos sem-terra ou a regularização das terras, mas o verdadeiro significado é o que ecoa das vozes dos sem-terra e que foi apresentado por Francisco Julião (*apud* STEDILE, 2012, p. 194).

[...] A reforma agrária é o direito a terra para o camponês trabalhar. É a luta contra o latifúndio. É a criação da média e da pequena propriedade. É a escola para o camponês aprender. É o remédio para o camponês se curar. É a água para o camponês beber. É a semente para o camponês plantar. É o adubo para dar boa safra. É o arado contra a enxada. É o agrônomo indo ensinar o camponês a cultivar a terra e a defendê-la da erosão. É o fim da seca no Nordeste. É a luta contra o travessão que acabou com a ação do bode e do carneiro. É a faixa verde em torno das cidades e à beira das estradas de ferro e de rodagem. É o dinheiro emprestado em longo prazo e a juros de seis por cento ao ano. É o transporte barato para a feira. É o salário justo contra a exploração. É a liberdade contra a escravidão.

Nesse sentido, a Reforma Agrária almejada por Francisco Julião e, atualmente, pelos movimentos sociais do campo, não vem se processando. A realidade do campo amazônico, por exemplo, é de pobreza e abandono, pois poucos são contemplados com as ações dos programas governamentais, conforme os dados dos programas federais (Ater, Bolsa Verde, PAA e outros) implantados nos assentamentos do Amazonas. As ações beneficiam uma pequena parcela de trabalhadores rurais, de assentados e de assentamentos, porém precisam atingir a universalidade do campo, pois todos têm direito ao pleno exercício da cidadania e a obtenção de uma vida com qualidade social. Todavia, “as condições de vida dos camponeses nunca atingirão o essencial com a posse da terra, pois continuarão expropriados pelo capital” (SOUZA, 2014, p. 256).

Dessa forma, o campo no âmbito nacional, regional, estadual ou local vem sendo abandonado pelo Estado pela ineficiência de políticas públicas inclusivas e, por isso, também por um grande percentual de seus habitantes que buscam na área urbana dos pequenos municípios e principalmente na “cidade grande” melhores condições de vida.

Isso se processa, pois mesmo frente a importância das atividades do setor primário na região, considera-se que no trabalho do campo no Amazonas e no município vem se investindo,

de forma ineficaz e unilateral, não contemplando nativos e tapuios, nas ações efetivas e eficientes para atingir maior produtividade e desenvolvimento econômico do setor, assim como não se estar considerando as peculiaridades regionais e os saberes produzidos a partir do trabalho com a terra, a água e a floresta.

As populações do campo amazônico, principalmente as ribeirinhas, que vivem da agricultura familiar, da pesca, da caça e do extrativismo vegetal e que alimentam a cidade, vêm sendo marginalizadas, negligenciadas e exploradas, tanto como trabalhadores, quanto pelo valor pago ao produto do seu trabalho, bem como excluídas do direito à educação escolar de qualidade, propiciadora do fortalecimento de sua relação com a natureza e de seus saberes e modos específicos de produzir a existência.

#### 2.1.2.1 A educação escolar em comunidades rurais da Amazônia: remando contra a correnteza

A busca pela ocupação e “desenvolvimento” da Amazônia, desde a década de 1960, demandou novos processos em prol da produção da mais valia para atender a nova demanda de mercado e os interesses dos capitalistas nacionais e internacionais, representados e apoiados pelo Estado, como já apresentado. Para isso, a educação também foi contemplada entre as políticas do período, buscando preparar a mão de obra barata para o trabalho emergente desenvolvido nos setores industriais, de serviços e agropecuários.

Como o setor industrial e de serviços lograram maior êxito, os locais onde estes se processavam, os grandes centros urbanos/as, principalmente, as cidades capitais dos estados, também se tornaram os alvos para implementação das políticas públicas de promoção humana, econômica e social. No entanto, os trabalhadores rurais também passam a exigir a escola para seus filhos em suas próprias comunidades, mas quando a obtinham apenas servia para o precário ensino da leitura e da escrita, por meio de programas de alfabetização de jovens e adultos e do curso primário, como se processou com o ruralismo pedagógico, pois a visão disseminada é que não precisavam de maior escolaridade para trabalharem nas terras, nas águas e na floresta, produzindo o alimento das cidades, mas se mantendo no campo para não aumentar o inchaço populacional e a pobreza dos centros urbanos, espaço de vivência da sociedade elitizada, como já enfatizado no capítulo anterior.

O campo é assim tido como lugar de atraso, espaço de vivência de pequeno grupo de pessoas a serem (re)educadas e, segundo Arroyo (1999, p 29), apenas é considerado quando “lembram de situações anormais das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas anormalidades. Não reconhecem a especificidade do campo.”

Frente ao exposto, constata-se que as iniciativas tomadas para a educação das populações do campo amazônico não objetivaram à sua formação política, intelectual, profissional e cidadã, pois, como foi enfatizado, as políticas desenvolvimentistas direcionaram-se à preparação precária apenas para sua fixação no meio rural, constituindo-se como ações paliativas. Dentre as ações destacaram-se:

- a) as financiadas pela Sudam e pelo PDRI que apoiaram ações educativas no Amazonas, mas com intuito de atender o desenvolvimento econômico da região, das zonas francas de Manaus e não à valorização e ao fortalecimento dos saberes e fazeres dos diferentes povos, dentre os quais os ribeirinhos, desconsiderando que tudo produzido na indústria é oriundo do mundo agropecuário ou dos recursos naturais que, em sua maioria, é resultante do trabalho dos pequenos produtores agrícolas e extrativistas;
- b) A Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/1971) que propiciou ações como os programas educacionais ditatoriais oriundos das políticas desenvolvimentistas, dentre os quais o PROMUNICIPIO, PRONASEC e o Projeto SUDHÉVEA, que não obtiveram êxito.
- c) E o IERAM- Instituto de Educação Rural do Amazonas criado em 1981, a partir da lei Nº 1.469 e que contava com recursos estaduais e federais (do MEC e INCRA), mas também de instituições financiadas pelo Banco Mundial e BIRD como a SUDAM e o PDRI. Todavia com modelo pedagógico tradicional e desconexas da realidade do aluno e de sua transformação. Um dos programas que atendeu professores de escolas rurais (SEMED-IERAM) em Benjamin Constant foi o ProRural que propiciou a formação didático-pedagógica dos profissionais que atuavam principalmente em classes multisseriadas e não possuíam habilitação em magistério. Nesse período o Amazonas possuía apenas cerca de 12,17% com primeiro grau completo e 41,74% não possuíam nem o ensino primário completo (CHAGAS, 1998).

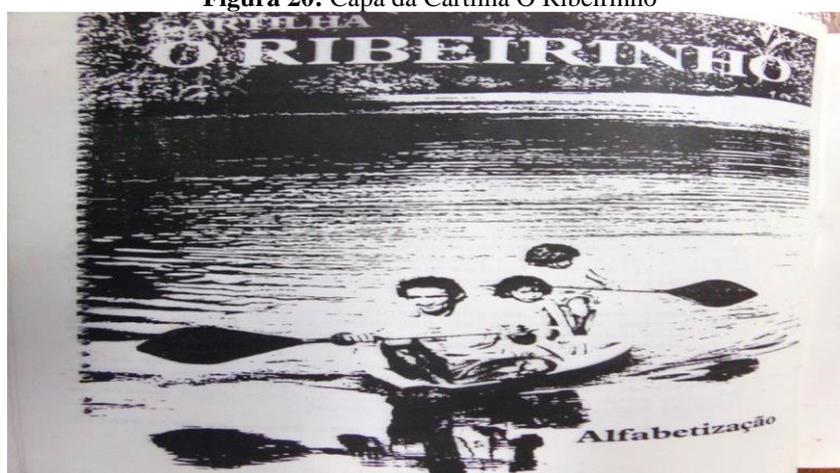
Destarte, concomitante também foram realizadas ações de educação popular com fins à alfabetização, a partir do MEB e do MOBREAL também desenvolvidos em Benjamin Constant desde o final da década de 1970 até meados de 1990. Os programas contribuíram com a alfabetização de muitos amazônidas, somando-se às ações da Seduc/IERAM e das Semeds.

No entanto, o MEB se destacou sobre o Mobral por ter desenvolvido uma ação educativa que buscou favorecer a conscientização, a mudança de atitude e a instrumentalização das comunidades, dentre as quais as comunidades ribeirinhas (MEB, 1982). As finalidades do MEB vão além da instrução ou do processo alfabetizatório, considerando que “preparou um terreno

fértil e um pessoal competente para assimilar e renovar métodos e materiais destinados à educação de adultos” (FÁVERO, 1986, p 284), como é o caso das cartilhas. Para as populações da várzea amazônica, como as do Alto Solimões, foi desenvolvido um programa específico que deu nome a cartilha de alfabetização do MEB em 1986, “O Ribeirinho”<sup>150</sup>.

A cartilha abordava palavras geradoras de diálogos obtidos nas rodas de cultura, trabalhando palavras do cotidiano e do contexto dos alunos, propiciando não somente o conhecimento da escrita, do cálculo e da leitura das palavras, mas a leitura do mundo, da realidade em que se inserem. Dentre as palavras geradoras estavam comunidade, trabalho comunitário, mutirão, farinha, mata, canoa, capela, tucunaré, dentre outras.

**Figura 20:** Capa da Cartilha O Ribeirinho



**Fonte:** Caderno - MEB Nº02 (1986)

A partir da alfabetização com ensino contextualizado e dialógico, o MEB também desenvolveu trabalhos voltados à valorização do trabalho comunitário coletivo<sup>151</sup>; ao fortalecimento da vida em comunidade; à organização das populações do meio rural, por meio de associações e sindicatos específicos tanto por tipo de contexto (ribeirinho, quilombola, assentamento, vicinais, indígenas, dentre outros) quanto por tipo de atividade (seringueiros, madeireiros, pescadores, castanheiros, extrativistas, agricultores, etc); e à criação de projetos coletivos como os bancos de sementes<sup>152</sup> existentes até hoje em comunidades ribeirinhas do município de Benjamin Constant, dentre as quais a comunidade São Miguel na Ilha do Aramaçá.

<sup>150</sup> Participou da elaboração da cartilha a Coordenação Departamental do MEB de São Paulo de Olivença – Alto Solimões-AM.

<sup>151</sup> No trabalho que vislumbrava a conscientização no processo de alfabetização de adultos, em 1963, o MEB elaborou dois livros: O saber para viver e Viver é lutar. Em 1965 produziu o conjunto didático o Mutirão, sendo produzido o Mutirão 01 para aqueles em processo de alfabetização e o Mutirão 02 para os recém alfabetizados produzidos a partir do levantamento das atividades típicas do sistema de produção no qual os camponeses se inseriam, fixaram-se as tarefas básicas (limpa, capina, etc.) ( FÁVERO, 1986, p 288)

<sup>152</sup> O Banco de sementes intercomunitário surgiu com as iniciativas do MEB também em Benjamin Constant e essa iniciativa foi incentivada por outros projetos, programas e instituições como o PRODESAS, a ISCO, a Sempro/BCT, o Idam, dentre outros . “O Banco da Semente ficava na comunidade Guanabara II e atendia 12 comunidades. Porém pela questão da distância geográfica entre algumas localidades o que dificultava o

Além das ações anteriormente apresentadas, cabe citar que, na década de 1980, período de luta pela redemocratização do país, foram realizadas discussões sobre a educação escolar no meio rural no estado do Amazonas, destacando-se o I Encontro sobre Educação Rural no Amazonas organizado pela Faculdade de Educação- FAGED/UFAM, realizado em 5, 6 e 7 de maio de 1982. O evento resultou na produção de um relatório denominado REEMRAM (Relatório do Encontro sobre Educação Rural no Amazonas) que apresenta informações sobre realidade da educação em escola de comunidade rural, dentre as quais: a) realização de aulas em pequenos grupos escolares ou nas casas de escola<sup>153</sup>; b) precariedade da condição de trabalho e formação dos professores; c) promoção de ensino livresco, desvinculado do meio rural; e d) desvalorização e negação do trabalho ribeirinho, do seu modo específico de produzir a existência.

Os conhecimentos mecânicos, acríticos e apolíticos fomentados na educação escolar do meio rural favoreciam apenas a despolitização dos sujeitos amazônidas e legitimavam a sua subjugação (GHEDIN, 2008). O/a professor/a, a serviço do Estado<sup>154</sup>, impregnava conhecimentos defendidos pela classe dominante e oriundos da cidade, rejeitando e negando os conhecimentos tradicionalmente construídos a partir de sua intrínseca relação com os diferentes espaços naturais, a biodiversidade e as múltiplas práticas de produção da existência desenvolvidas. Isso se dava, pois o trabalho educativo centrava-se no ensino, na mera transmissão dos conhecimentos organizados na cartilha ou livro didático, oriundo de realidades alheias a dos/as alunos/as. Essa questão é constatada na fala apresentada no REEMRAM (1982 apud VASCONCELOS, 2017, p 98)

*[...] A escola, inclusive, nem valoriza tanto o trabalho na agricultura [...] O homem vive na agricultura, mas não estuda a agricultura [...] até eu vejo uma falha: não estimula o estudo da agricultura. Já depois do homem, forçado pelas circunstâncias, é que ele começa a fazer cursos, mas cursos assim de três dias de treinamento, de capacitação de monitores agrícolas. Aí eu vejo que a escola não corresponde às expectativas do futuro*

O trabalho vem sendo desvinculado do processo educativo nas escolas que atendem as populações que têm o trabalho como princípio educativo/formativo desde a mais tenra idade.

---

deslocamento apenas para buscar sementes ou para fiscalizar a execução do projeto, as lideranças comunitárias resolveram descentralizá-lo. Estes se dividiram em campos de multiplicação, produziram maior quantidade de sementes e se dividiram. Atualmente são denominados de Banco de Sementes familiares e praticamente todas as comunidades que cultivam grãos possuem o seu. na Ilha do Aramaçá existe nas comunidades Santa Luzia, São José, São Gabriel, Pesqueira e São Miguel.” (Fala do Secretário da Sempro/BCT. Caderno de campo, 2020)

<sup>153</sup> As casas de escola eram as casas dos professores, locais em que residiam enquanto estavam nas comunidades e que se transformavam em espaços educativos escolares, geralmente unidocentes.

<sup>154</sup> O trabalho representa para o professor uma submissão ao capital, um processo de produção de valor em que seu lugar é demarcado pela produção que valoriza esse mesmo capital, sem que ele obtenha benefício referente ao seu trabalho, ou seja, o professor trabalha para valorizar o capital que não é seu, mas da máquina que não pode parar, o Estado (NOGUEIRA, 2017, p 191).

Com isso, há uma desvalorização da cultura<sup>155</sup> que lhe é própria, uma invisibilidade da identidade dos sujeitos do campo amazônico no currículo da escola local e um silenciamento forçado de suas vozes para que não ecoem em prol da sua organização e luta pelo fortalecimento de suas práticas culturais e de sua identidade, bem como pela elaboração de políticas públicas que atendam às suas necessidades, peculiaridades e garantam à sua cidadania enquanto sujeitos de direitos, protagonistas da sua própria história e participantes ativos de projetos democráticos inclusivos e emancipatórios.

Os/as trabalhadores/as das terras, águas e florestas foram sendo negligenciados, excluídos em favorecimento daqueles que utilizam esses espaços naturais como campos de negócio. Porém, a educação escolar que vêm reproduzindo a ideologia dominante para expansão e legitimação do modo de produção capitalista também é concebida como importante elemento de inclusão, transformação, politização e emancipação humana (GHEDIN, 2008). Cabe, assim, serem feitas mudanças na prática e na postura pedagógica dos/as professores/as e aprovadas políticas que legitimem e ditem diretrizes e financiamento para infraestrutura escolar adequada e inclusiva, formação inicial e continuada de docentes e técnicos, obtenção de material didático-pedagógico e de tecnologia moderna, produção de materiais específicos e, principalmente, que garantam a interação entre o espaço escola e o espaço comunidade e entre as práticas educativas e laborais desenvolvidas nesses dois espaços tão significativos à formação educacional dos sujeitos do campo. No entanto, isso não se processa, pois conforme Arroyo (1999, p 29)

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou 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 o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.

A valorização das múltiplas atividades laborais e dos espaços de vivência e produção da vida do trabalhador do campo no contexto do trabalho educativo das escolas implantadas nas comunidades rurais é necessária ao fortalecimento da identidade cultural de seus/suas moradores/as e à sua formação humana, social e profissional, pois estes não se consideram desvinculados da natureza, da comunidade e da produção familiar na roça, na pesca e na coleta vegetal.

*Para nós, ribeirinhos, é toda aquela pessoa que depende da água para viver.”  
“Nós construímos nossa identidade quando nos organizamos para lutar pela vida, pela terra, pela água.” “O povo da floresta de hoje continua com a prática de usar os recursos naturais de várzeas e de terra firme.” “O povo*

---

<sup>155</sup> Isso se dá, pois “o capital avança sobre todos os espaços, sobre todas as dimensões da vida humana, inclusive busca a unificação da cultura dos diferentes povos do mundo [...]” (SOUZA, 2014, p 265)

*ribeirinho não conhece sua própria identidade.” “A gente não precisa só de peixe e farinha, mas de incentivo, de educação.” “O ribeirinho vive na partilha, na agricultura.” “O ribeirinho produz para viver, diferentes dos pescadores e madeireiros que trabalham para ter no comércio.” (CPT/AM, 2004 apud VASCONCELOS, 2017, p 155)<sup>156</sup>*

Os relatos obtidos pela CPT<sup>157</sup>/Am, no XX Encontro dos Ribeirinhos e Ribeirinhas e II Seminário sobre Identidade Ribeirinha realizados em 2004, trazem à tona matrizes pedagógicas que deveriam ser contempladas no currículo escolar, dentre os quais: identidade cultural; trabalho e cultura; terra, água e floresta do trabalho; produção familiar; o rio e o modo de vida ribeirinho; terra de várzea e terra firme; mutirão/ajuri; trabalho ribeirinho, natureza e sustentabilidade; organização e movimento social; o campo ribeirinho; dentre outras.

Hage (2019)<sup>158</sup> chama a atenção para a necessidade de valorização da natureza e da pessoa humana se considerar parte dela, assim como o povo nativo da região, ao invés de se naturalizar a sua inferiorização e degradação. Porém, a educação propagada não objetiva fazer as pessoas se considerarem natureza, mas alguém superior a ela por ser racional e “civilizado”, podendo, por isso, com o uso de tecnologias avançadas, destruí-la, justificadamente, desde que atenda os interesses do mercado capitalista, como se a natureza somente existisse para servi-las. Àquelas que, contraditoriamente, vivem e produzem a existência em convívio e “harmonia” com a natureza são tidas como populações atrasadas, miseráveis, incultas e sem qualidade de vida. Ordem, sucesso e beleza estão no urbano e não no rural (lugar onde tudo é mato, água e pedra), conforme concepção de ordenamento espacial ensinada e aprendida na sociedade. Segundo Hage, ocorre, assim, a disseminação de uma visão silenciadora que não reconhece toda a diversidade social e cultural em nossa região e nem valoriza os saberes daqueles que vivem na natureza, são natureza e cuidam da natureza.

O ecoar das vozes dos/as ribeirinhos/as é reflexo das diferentes vozes e das lutas dos movimentos e organizações dos/as trabalhadores/as do campo no Brasil, que se fortaleceram na década de 1990 e demandaram a aprovação de políticas específicas para os diferentes povos do campo no país, dentre as quais na área da educação escolar, como apresentado no capítulo anterior desta tese.

---

<sup>156</sup> Relatos retirados do documento da Comissão da Pastoral da Terra/CPT, no Amazonas, que coordena os Encontros dos Ribeirinhos que iniciou em 1983 como Encontro dos Pescadores, depois apenas dos ribeirinhos ou de pescadores e ribeirinhos ou de agricultores e ribeirinhos até culminar, em 2012, no XXI Encontro dos Ribeirinhos e Ribeirinhas. A CPT/Am atua também na mesorregião do Alto Solimões com sede em São Paulo de Olivença.

<sup>157</sup> A CPT existe no Amazonas desde 1977 e vem atuando em defesa dos/as trabalhadores/as do contexto rural, contribuindo na somente na luta pelo direito à terra para morar e trabalhar, mas também pelos direitos sociais dos povos do campo amazônico, dentre os quais a educação.

<sup>158</sup> Reflexões propiciadas pelo prof. Dr. Salomão Hage da UFPA durante a Conferência de abertura do II Seminário da Educação do Campo no Alto Solimões, organizado pelo Obecas e realizado em 2019 no Instituto de Natureza e Cultura da UFAM em Benjamin Constant/AM.

Mediante o exposto, torna-se importante fazer uma breve apresentação das ações e programas que trataram da educação do campo no Amazonas e em Benjamin Constant, destacando-se:

- a) O I Seminário de Desenvolvimento Rural da Escola Agrotécnica Federal de Manaus que discutiu a Pedagogia da Alternância e a CFR (em 1996), propostas pelos movimentos sociais do campo
- b) A implantação em 1999 do Programa Escola Ativa/PEA (convênio entre Seduc/Am, Fundescola/FNDE/Mec, Banco Mundial/BM<sup>159</sup> e BIRD-Banco Interamericano de Desenvolvimento), um programa imposto às escolas do campo, inclusive nos municípios do Amazonas (após 2 anos da implantação do programa em nível nacional), como metodologia de ensino às salas multisseriadas<sup>160</sup> (unidocentes e heterogêneas) que atendeu 57 municípios e 3.579 professores no estado até 2011. Esse programa foi aderido pelas Semeds de cinco municípios do Alto Solimões: Tabatinga, São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá, Jutai e Benjamin Constant. No entanto, de acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo-FONEC (2011), a metodologia do “aprender a aprender” trouxe várias consequências negativas, entre elas: “o esvaziamento dos conteúdos clássicos na escola e a não elevação do pensamento crítico dos alunos” (apud COELHO, 2017, p 98);
- c) As ações do NEPE/FACED/UFAM, criado em 1989, dentre as quais: Alfabetização de Jovens e Adultos, palestras para trabalhadores/as rurais, alfabetização para mulheres Sateré-maué, curso método Paulo Freire de alfabetização de adultos, assessoria à CPT, pesquisa Brigada da Alfabetização: alternativas metodológicas em alfabetização de adultos, dentre outros (VASCONCELOS, 2017). Desta maneira, vem atuando ativamente na educação dos trabalhadores e trabalhadoras das comunidades rurais e na qualificação de docentes das escolas desse contexto, principalmente em assentamentos do Incra;
- d) A elaboração e implementação, pelo NEPE/UFAM por meio do convênio PRONERA/INCRA, de um *projeto voltado à Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental em Assentamentos* realizado de 2001 a 2003, utilizando metodologias específicas fomentadoras de discussões e reflexões sobre a realidade dos assentados, seu cotidiano e sua autonomia;

---

<sup>159</sup> Como programa financiado pelo BM, Souza (2014, p 194) diz ser o PEA uma política que “reproduz um discurso de participação, de decisão, de livre iniciativa, de autonomia, de liberdade, igualdade, justiça, qualidade, etc. Muitos destes conceitos foram criados a partir de outras concepções antagônicas, que moveram e movem a luta de classes [...] é a tentativa de confundir, de tentar ocultar por trás desses conceitos os verdadeiros objetivos da educação [...]

<sup>160</sup> Professores que atuavam em turmas multisseriadas também participaram, pois estes também poderiam ser lotados, em anos distintos, em turmas multisseriadas, devido as necessidades de turmas serem formadas com alunos de idades e séries distintas em escolas de determinadas comunidades (impedindo assim o deslocamento a outras escolas em comunidades mais longínquas), alunos estes que no ano anterior fizeram parte de turma seriada.

- e) *O Curso de Formação de Educadores do Campo para o Ensino Fundamental em nível superior*, via UEA, em 2004, desenvolvendo uma formação pedagógica, política, teórico-prática, dialógica e revolucionária, princípios estes do Pronera. O curso atendeu cem (100) docentes do Amazonas e cem (100) de Roraima;
- f) *O Projeto Educação de Jovens e diversidade cultural: inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Amazonas*. O projeto foi realizado pelo NEPE/UFAM, com a renovação do convênio em 2004, atendendo com o I segmento da EJA mais 536 alunos em 06 assentamentos, sendo 02 em Presidente Figueiredo, 01 em Manaus, 01 em Rio Preto da Eva, 01 em Itacoatiara e 01 em Careiro;
- g) *O Seminário de Educação do Campo e o II Encontro de Educação do Campo e da Floresta da Região Norte* realizados em 2004 pelo PRONERA/INCRA com a contribuição da UEA, da UFAM e de outras instituições educacionais;
- h) *O I Seminário de formação de professores do campo* que ocorreu em 2007 e foi organizado pelo Curso de Formação de Professores do convênio UEA/INCRA/PRONERA, estando entre os organizadores o prof. Dr. Evandro Ghedin e a profa. Dra. Heloísa Borges. O evento constituiu-se como espaço de apresentações, discussões, reflexões e proposições sobre a prática pedagógica nas escolas do campo na região;
- i) *O Projeto Educampo I (1ª e 2ª etapa do ensino fundamental) para jovens e adultos de assentamentos* realizado de 2007 a 2010 pela UEA em convênio com Pronera e Seduc;
- j) *O II Seminário de Formação de professores do campo* realizado em 2008;
- k) *O Curso de Especialização Educação do Campo com ênfase no Projovem Campo Saberes da Terra* desenvolvido de 2009 a 2013 pela UEA. Este foi possível devido o convênio UEA/FNDE/SECADI/MEC. O curso possibilitou a pós graduação de 147 graduados em licenciatura e 22 técnicos, agrotécnicos ou licenciados na área de agrárias. A UEA realizou o curso em 15 municípios, estes atendidos em 05 turmas centradas nos polos da UEA, mas nenhuma turma no Alto Solimões, mesmo considerando a existência de um Centro Superior da instituição na cidade de Tabatinga;
- l) Implantação do *Programa Escola da Terra- Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo* em 2013, por intermédio do convênio UFAM/MEC/FNDE/SECADI/SEDUC-AM/SEMEDs com a finalidade de desenvolver uma formação pedagógica embasada em teorias e metodologias educativas favorecedoras da integração entre o saber tradicional, o saber científico e o trabalho do campo. O programa atendeu 42 municípios do Amazonas e 2.592 docentes entre 2014 e 2017. Dentre os municípios contemplados está Benjamin Constant. Neste município, duas professoras da escola São Miguel que participaram do

curso, ressaltaram a importância da formação na melhoria da prática pedagógica em turma multisseriada e na sua concepção sobre a educação em escolas do campo amazônico, enfatizando, em virtude, o interesse de realizar o curso a nível de especialização ou nova graduação;

m) *Implantação do curso de especialização em Educação do campo, na modalidade de ensino à distância de 2014 a 2015 pelo IFAM nos polos de Manaus, Tefé, Manacapuru e Parintins. O polo de Tabatinga não foi contemplado;*

n) Realização do *II Seminário da Educação do Campo e a Escola da Terra no Contexto Amazônico* em 2015, onde foram tecidas reflexões e discussões sobre o trabalho desenvolvido pelo Programa Escola da Terra no e sobre os desafios enfrentados para as práticas pedagógicas em classes multisseriadas, enfatizando a grande extensão geográfica e a sociodiversidade cultural da região;

o) Realização do *III Seminário da Educação do Campo*, em 2017, com o tema *Conquistas no Campo do Amazonas*, organizado pelo Programa Escola da Terra;

p) dentre outros;

Mediante ao exposto, constata-se que desde o início do século XXI e com os convênios firmados entre as principais instituições formadoras (UFAM,UEA) e os órgãos federais, estaduais e municipais, foram realizados encontros, seminários, conferências e fóruns para discutir a questão da educação do campo amazônico e apresentar pesquisas, projetos e relatos de experiências educativas/formativas que vêm favorecendo à produção de teses, dissertações, artigos, revistas e livros e, assim, despertando o interesse de pesquisadores/as e embasando e intensificando outros estudos sobre a temática, como a tese ora apresentada.

No entanto, ainda nos dias atuais, a realidade educacional das populações do campo caracteriza as políticas públicas da educação voltadas à elas como letras mortas. Considera-se determinadas políticas educacionais como inócuas, pois estas não se efetivam na prática e não provocam alterações significativas na vida das populações que historicamente foram desprovidas desse direito, o que pode ser constatado nas informações do Censo Agropecuário (2017).

De acordo com o referido censo, os índices sobre a escolaridade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo do Estado do Amazonas/AM e do município de Benjamin Constant/BCT ainda são preocupantes, pois apontam para um significativo quantitativo de pessoas analfabetas ou analfabetas funcionais, tendo a maioria apenas frequentado cursos de

alfabetização e ensino primário e outros nunca adentrado uma escola. Segundo o censo, a fotografia da escolarização é:

- a) 20, 12% no estado e 24% no município nunca frequentaram a escola;
- b) 16,38 % participaram apenas de cursos de alfabetização em âmbito estadual e 12% em âmbito municipal;
- c) 11, 28%, no Amazonas e 4% em BCT possuíam apenas o antigo primário, atual anos iniciais do ensino fundamental;
- d) 31,72% cursaram o antigo ginásio ou o primeiro grau (ensino fundamental) fosse por meio de ensino regular (com maior índice- 30, 43% no AM e 31% em BCT) ou EJA/supletivo. Já no município o índice é de 33%;
- e) 16, 97% fizeram o ensino médio ou antigo 2º grau, fosse de forma regular (com maior índice- 15,07 no AM e 23% em BCT), técnico ou Eja/supletivo. O índice no município foi de 24%.
- f) e apenas 3,0% (em âmbitos estadual e municipal) possuem o ensino superior em nível de graduação.

Os dados acima demonstram que a educação escolar foi negada a muitos trabalhadores do campo. Comparando os índices educacionais dos produtores rurais no Brasil (apresentados no capítulo 1 desta tese), no Amazonas e em Benjamin Constant, constata-se que o analfabetismo e a pouca escolaridade ainda apresentam índices significativos, principalmente no contexto rural. Essa questão é notória e é contemplada na Meta 8 dos Planos Decenais, a única meta dos planos de educação que cita, explicitamente a educação do campo, por se reportar ao reingresso à escola à elevação da escolaridade média das populações de 18 a 29 anos do campo, assim como de outros grupos sociais como negros e indígenas (este contemplado no PME/BCT) e contextos geográficos mais pobres e de menor escolaridade.

Os altos índices de falta de escolaridade e de analfabetismo funcional são reflexos de espaços de grande vulnerabilidade onde predomina a pobreza, o desemprego, a saúde precária, a negação do direito a escola e a falta de uma educação de qualidade e que são demonstrados pelo baixo IDH- Índice de Desenvolvimento Humano, como os dos municípios do Alto Solimões. O IDH do município de Benjamin Constant (0, 574) é muito baixo, mas ainda representa o segundo maior da mesorregião, o maior é o de Tabatinga (0,616) e o menor o de Atalaia do Norte (0,450). Esses índices se refletem no IDHM- Educação de 2010, sendo os mais altos o de Tabatinga (0, 505) e Benjamin Constant (0, 471) e o menor o de Atalaia do Norte (0,259) (PNUD/ATLAS BRASIL, 2013)

Conforme IBGE (2010), dos 33.391 habitantes (destes 13.259 residentes em comunidades rurais, como já apresentado neste capítulo) 11.967 foram considerados analfabetos, estando a maior parte destes nas localidades rurais ou oriundos delas. Os baixos índices de desenvolvimento (que tem dentre outras causas, o analfabetismo), bem como os apresentados pelo censo agropecuário, em âmbito estadual e municipal, demonstram o descaso do governo com a educação escolar dos/as trabalhadores/as do campo, pois é quase 50% o percentual daqueles que não frequentaram a escola e que possuem apenas cursos de alfabetização ou o ensino primário, sendo o índice maior que o índice nacional.

Entre os produtores com a maior taxa de falta de escolaridade estão os que têm 45 anos ou mais. Para esses sujeitos do campo amazônico, o trabalho foi a única forma de educação que obtiveram, favorecendo a produção dos meios de sobrevivência e conhecimento pela utilização dos bens da natureza pelo trabalho. Desta forma, enquanto o humano produz a existência, ele vai se educando, sendo o trabalho assim constituído como um processo educativo (SAVIANI,2007; ARROYO,2008; FRIGOTTO & CIAVATTA, 2012; FRIGOTTO, 2017)

Trabalho e educação estão imbricados, formando uma unidade indissociável, porém o ato de se educar constitui-se em ato específico na prática social concreta como foi apresentado na descrição do trabalho e seu princípio educativo nas diferentes sociedades, pois o humano é resultante de dialética produção e reprodução histórica.

No caso do trabalho como princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano. Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida. A afirmação remete à produção do ser humano como um ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura de seu tempo. Trata-se, então, de, no processo de socialização, afirmar, o entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano – o trabalho – como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2012, p 751)

Para estes a educação como práxis social, obtida mediante a oralidade, a observação e o exercício prático da materialização da vida, foi a única a que tiveram acesso. Estes tiveram difícil acesso à escola tanto na infância quanto na adolescência e, enquanto adultos, continuam às vezes impedidos de frequentar a escola, em virtude da falta de escola e cursos para adultos, pois é predominante a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental regular em detrimento das demais séries e etapas escolares e da oferta da EJA. É a negação de um direito constituído constitucionalmente que vem a possibilitar a escolarização de todos os cidadãos com vistas ao fortalecimento e ampliação dos conhecimentos teórico-práticos.

Gramsci (1982) assevera a necessidade de formação intelectual do/a trabalhador/a para sua emancipação, pois como humano possuidor de conhecimentos inerentes ao processo de trabalho precisa ter consciência teórica de sua ação, ou seja, conhecer os fundamentos científicos de sua atividade, em busca de desenvolvê-la e dominá-la mais efetivamente e assim consciente e criticamente, emancipar-se.

No entanto, na sociedade capitalista a escolarização para ampliação dos conhecimentos e politização do trabalhador (GHEDIN, 2008) não é prioridade, sendo apenas atrelada à formação para o mercado de trabalho. Um trecho da carta escrita por Diderot à imperatriz da Rússia sobre a universalização da instrução propagada nos séculos XVII e XVIII apresenta o motivo do não investimento na educação do camponês: “[...] porque é mais difícil explorar um camponês que sabe ler do que um analfabeto”. No entanto, a escolarização no capitalismo vem para reproduzir as relações capitalistas, como disse Saviani (2007), separando trabalho e educação, ensino técnico e ensino humanístico.

Então, como está se processando a educação escolarizada no contexto rural amazônico? Com base na oferta da Educação Básica que deve ser universalizada às pessoas de 4 a 17 anos, bem como ampliada aos que não tiveram acesso ou puderam continuar estudando na idade certa (jovens e adultos), verifica-se que o real e o legal não estão em simbiose. A predominância do percentual de alunos de escolas urbanas sobre os das escolas rurais e das primeiras etapas de escolaridade (pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental) sobre as etapas finais da educação básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e a Eja no meio rural, podem ser verificadas no Censo da Educação Básica dos estados da Região Norte, sintetizado no quadro abaixo.

**Quadro 08:** Alunos da Educação Básica por etapa e modalidade da EJA das escolas urbanas e rurais da Região Norte e por UF da região

Etapas da EB	Zona	Região/Estado							
		Região Norte	AM	PA	RR	AP	AC	TO	RO
EI (creche)	Urb	153.905	26.677	66.739	5.832	4.181	10.773	25.797	13.906
	Rur	143.872	6.234	133.849	1.129	505	1.219	781	155
	<b>Total</b>	<b>297.777</b>	<b>32.911</b>	<b>200.588</b>	<b>6.961</b>	<b>4.686</b>	<b>11.992</b>	<b>26.578</b>	<b>14.061</b>
EI (Pré-escola)	Urb	380.333	96.404	160.138	15.548	18.403	21.104	36.523	32.213
	Rur	436.995	29.354	384.376	5.555	3.946	6.222	3.973	3.569
	<b>Total</b>	<b>817.328</b>	<b>125.758</b>	<b>544.514</b>	<b>21.103</b>	<b>22.349</b>	<b>27.326</b>	<b>40.496</b>	<b>35.782</b>
EF (Anos Iniciais)	Urb	1.209.540	299.840	516.729	41.491	62.479	58.176	114.336	116.489
	Rur	512.043	103.783	297.485	17.194	17.875	31.616	18.832	25.258
	<b>Total</b>	<b>1.721.583</b>	<b>403.623</b>	<b>814.214</b>	<b>58.685</b>	<b>80.354</b>	<b>89.792</b>	<b>133.168</b>	<b>141.747</b>
EF (Anos Finais)	Urb	969.926	226.347	419.361	33.619	45.942	45.987	95.070	103.600
	Rur	324.053	70.202	184.911	9.960	9.703	20.609	12.929	15.739
	<b>Total</b>	<b>1.293.979</b>	<b>296.549</b>	<b>604.272</b>	<b>43.579</b>	<b>55.645</b>	<b>66.596</b>	<b>107.999</b>	<b>119.339</b>
	Urb	686.854	171.472	321.035	19.038	28.463	30.247	58.682	57.917
	Rur	94.540	33.656	35.239	4.549	4.524	7.869	5.039	3.664

EM <sup>161</sup>	<b>Total</b>	<b>781.394</b>	<b>205.128</b>	<b>356.274</b>	<b>23.587</b>	<b>32.987</b>	<b>38.116</b>	<b>63.721</b>	<b>61.581</b>
EJA (EF)	Urb	165.641	37.724	82.832	2.351	10.509	10.624	6.414	15.187
	Rur	54.272	14.255	29.128	762	2.201	6.134	1.128	664
	<b>Total</b>	<b>219.913</b>	<b>51.979</b>	<b>111.960</b>	<b>3.113</b>	<b>12.710</b>	<b>16.758</b>	<b>7.542</b>	<b>15.851</b>
EJA (EM)	Urb	118.619	20.966	50.906	4.579	7.379	8.225	8291	18.273
	Rur	6.638	1.187	2.093	997	772	935	421	233
	<b>Total</b>	<b>125.257</b>	<b>22.153</b>	<b>52.999</b>	<b>5.576</b>	<b>8.151</b>	<b>9.160</b>	<b>8.712</b>	<b>18.506</b>
TOTAL	Urb	3.624.818	879.430	1.617.740	122.458	117.356	185.136	345.113	357.585
		<b>70%</b>	<b>77%</b>	<b>60%</b>	<b>75%</b>	<b>75%</b>	<b>71%</b>	<b>89%</b>	<b>88%</b>
	Rur	1.572.414	258.672	1.067.081	40.146	39.526	74.604	43.103	49.282
	<b>30%</b>	<b>23%</b>	<b>40%</b>	<b>25%</b>	<b>25%</b>	<b>29%</b>	<b>11%</b>	<b>12%</b>	
	<b>Total</b>	<b>5.197.232</b>	<b>1.138.102</b>	<b>2.684.821</b>	<b>162.604</b>	<b>156.882</b>	<b>259.740</b>	<b>388.216</b>	<b>406.867</b>

**Fonte:** Elaborado a partir dos Resumos Técnicos dos Estados da Região Norte- Censo da Educação Básica (2019)

Conforme o Censo (2019) a região norte, em 2019, atendeu 5.197.232 alunos na Educação Básica, no entanto, apenas 30%, ou seja, 1.572.414 eram oriundos de escolas de localidades rurais. O estado da região que possui o maior quantitativo é o Pará com 2.684.821 e o segundo é o Amazonas com 1.138.102. Estes estados também possuem o maior número de alunos de escolas rurais, tendo o Pará 40% de alunos na zona rural e o Amazonas 23%, sendo 3% na educação infantil, 9% nos anos iniciais e 6% nos anos finais do ensino fundamental, 3% no ensino médio e 2% na Educação de Jovens e Adultos<sup>162</sup>. Os estados de Rondônia (12%) e Tocantins (11%) obtiveram os menores índices.

O Pará possui mais da metade do número de alunos das escolas rurais da região norte, com 68% do total de alunos, ficando o Amazonas com 16%, Acre 5%, Roraima 3%, Tocantins 3%, Rondônia 3% e Amapá 2%. O maior percentual de alunos está no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais. Mesmo frente às políticas de universalização e expansão da Educação Básica são ínfimas as ações voltadas à oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, mas principalmente do Ensino Médio, na escolarização vinculada a formação Profissional, na Escola de Tempo Integral e na EJA.

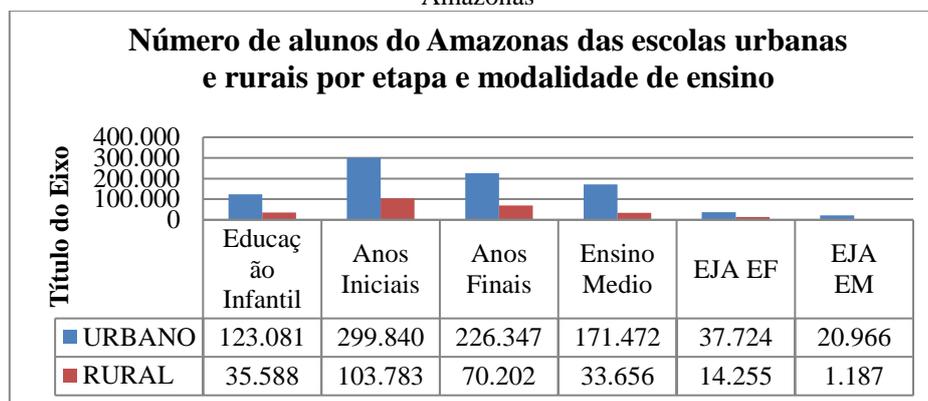
Hage (2014, p 1171) já evidenciava que a maior parte dos alunos das escolas rurais na região está matriculada nesta etapa inicial do Ensino fundamental “em escolas multisseriadas, unidocentes, que enfrentam problemas muito sérios relacionados às precárias condições de infraestrutura e financiamento e quanto à aprendizagem dos alunos”

<sup>161</sup> O número de alunos do ensino médio é de escola federal rural (294), federal urbana (5.789), estadual rural (33.256), estadual urbana (158.002), privada rural (106) e privada urbana (7.681) sendo 83,6% na área urbana. O ensino médio não integrado à educação profissional aumentou 7,4% e ensino médio integrado à educação profissional aumentou 44, 8% em relação a 2015.

<sup>162</sup> Segundo informações obtidos no Resumo Técnico do Amazonas (Censo-2019) No que se refere ao Amazonas, houve a diminuição de 1,1% do número de matriculados na Educação Básica em relação a 2015, ou seja, 13.441 alunos a menos, segundo Resumo Técnico do Amazonas- Censo Educação Básica (2019) A matrícula foi reduzida no ensino fundamental, sendo 3, 9% nos anos iniciais e 2,8% nos anos finais, e principalmente na EJA que teve queda de 23, 1%. Já o acesso das crianças da Educação Infantil principalmente da pré-escola aumentou 14% em relação a 2015, principalmente em Creche, ampliando também a matrícula no Ensino Médio 8, 1% ,com grande crescimento no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional que foi de 44,8%.

No Amazonas, o gráfico abaixo confirma os dados regionais e demonstra que 67% dos alunos das escolas rurais são do ensino fundamental, sendo 40% nos anos iniciais e 27% nos anos finais. Os outros 37% estão distribuídos entre a educação infantil (14%), o ensino médio (13%) e a EJA (6% majoritariamente no Ensino Fundamental).

**Gráfico 04:** Alunos da Educação Básica por etapa e modalidade da EJA das escolas urbanas e rurais do estado do Amazonas



**Fonte:** Elaborado a partir do Resumos Técnico do Estado do Amazonas- Censo da Educação Básica (2019)

As etapas oferecidas de responsabilidade dos municípios são as que possuem o maior percentual de discentes e, por isso, são predominantes os números de escolas, de professores e alunos vinculados às Semeds, bem como representam a limitação de oferta de escolaridade às populações das comunidades rurais impedindo sua continuidade nos estudos, considerando que a medida que a série escolar ou a etapa da educação avança, o número de alunos diminui.

Mesmo que com a política de universalização da educação básica e da expansão aos que não tiveram acesso ou formação escolar na idade certa venha sendo intensificado o atendimento no ensino fundamental, na educação infantil e no ensino médio, torna-se necessário realizar a busca ativa contínua para identificar as pessoas excluídas do direito à educação escolar e assegurar a elas condições favoráveis à aprendizagem, ao prosseguimento nos estudos e ao sucesso escolar, pois o baixo índice do IDEB<sup>163</sup> do município demonstra que muito ainda se tem a fazer.

Uma caracterização mais específica e detalhada das etapas escolares ofertadas em escolas de comunidades rurais do Amazonas foi apresentada por Goerck, Pietro & Lima

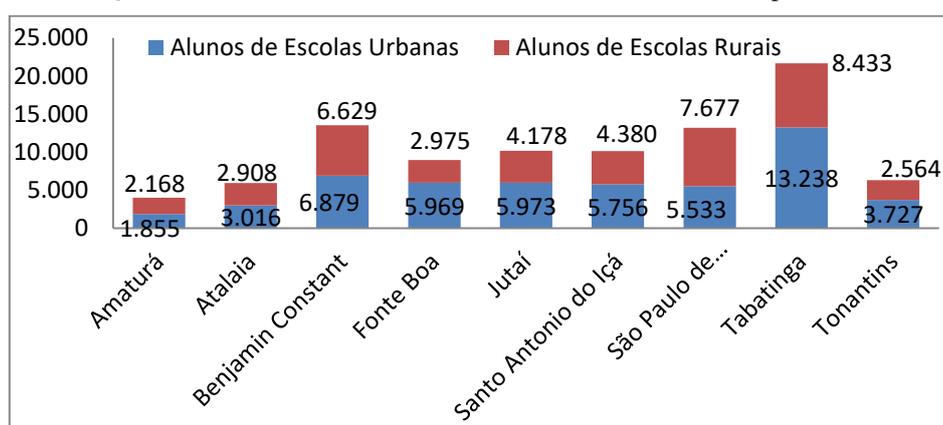
<sup>163</sup> Ressalta-se essa questão, pois mesmo o Amazonas superando a meta projetada de 5,1 em 2019 por obter como nota do IDEB 5,5, no Alto Solimões somente o município de Tabatinga conseguiu ultrapassar a meta de 4,7, obtendo a nota 4,8. Benjamin Constant que veio superando as metas em 2015 e 2017, não conseguiu superá-la em 2019, obtendo a nota 4,3 quando a meta era de 4,6. O Ideb 2019 do município foi menor que 2015 (4,5) e 2017 (4,4).

(2017)<sup>164</sup> desvelando o predomínio de uma etapa de escolaridade, em detrimento das demais, o que pode ser verificado nos dados a seguir.

- a) Apenas 21% das 68 comunidades visitadas possuem o ciclo educacional completo com educação infantil, ensino fundamental completo e ensino médio tecnológico, sendo que somente uma possuía o ensino médio não tecnológico;
- b) 95% das escolas gerenciadas pela Semed oferecem educação infantil, 91,6% os anos iniciais ou ensino fundamental I e 53,3% os anos finais ou ensino fundamental II;
- c) 8% das escolas ofertam exclusivamente a educação infantil, 38% a educação infantil e os anos iniciais, 45% a educação infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e 5% oferecem o ensino fundamental completo (anos iniciais e anos finais);
- d) O ensino médio é ofertado em apenas 23% das comunidades;
- e) Apenas 9% das escolas oferecem Educação de Jovens e Adultos.

As etapas educacionais com maior ou menor índice no Amazonas, conforme Censo (2019) e o estudo de Goerck, Pietro & Lima (2017), coincidem com os índices das escolas do contexto rural do Alto Solimões, refletidos nos dados de Benjamin Constant e dos demais municípios locais. A mesorregião possui 16% do número de alunos das escolas rurais do estado, sendo destes 16% em Benjamin Constant. Esses índices estão relacionados ao comparativo do quantitativo de alunos do estado (258.672) do Alto Solimões (41.912) e do município de Benjamin Constant (6.629). Porém, cabe salientar que o percentual de alunos na área rural nos municípios do Alto Solimões é maior quando comparado ao índice do estado (23%), considerando também o índice maior das populações desse contexto.

**Gráfico 05:** Quantitativo de alunos das escolas urbanas e rurais dos municípios do Alto Solimões



Fonte: Relatórios de Matrículas Iniciais <sup>165</sup>– INEP (2019)

<sup>164</sup> Os dados apresentados são oriundos de um estudo realizado, em 2017, pela Fundação Amazonas Sustentável (FAS) e pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) em 83 escolas de 68 comunidades rurais do estado do Amazonas (nenhuma localizada no Alto Solimões).

<sup>165</sup> Os Relatórios de Matrículas Iniciais do Inep apresenta número de alunos da creche, Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério) e na EJA presencial Fundamental e

Os municípios com menor percentual de alunos nas escolas rurais são Fonte Boa (33%), Tabatinga (39%), Tonantins (41%), Jutai (41%) e Santo Antônio do Içá (43%). Os municípios com maior índice até maior que os de escolas urbanas são Amaturá (54%) e São Paulo de Olivença (58%). Os municípios de Benjamin Constant e Atalaia do Norte possuem um índice de 49% de alunos nas escolas rurais, apresentando uma aproximação com o das escolas urbanas, porém a população rural é predominante em Atalaia do Norte, o que configura que, mesmo a maioria da população se concentrando na área rural, principalmente em territórios indígenas, a maioria dos alunos ainda estão na área urbana.

Os alunos das escolas rurais do Alto Solimões são atendidos com a Educação Básica nas escolas municipais, estaduais e a nível federal pelo Ifam com sede em Tabatinga, sendo delas os dados apresentados no quadro abaixo que se reportam as matrículas iniciais no ano de 2019, desde a creche até o ensino médio, tanto em ensino parcial quanto integral envolvendo as diferentes modalidades de ensino.

**Quadro 09** : Quantidade de alunos nas matrículas iniciais das escolas rurais por etapa e modalidade da Educação Básica nos municípios do Alto Solimões e na Mesorregião do Alto Solimões em 2019

Etapas/Modalidades da Educação Básica	MUNICIPIOS DA MESORREGIÃO DO ALTO SOLIMÕES- AS									
	AM	ATN	BCT	FTB	JUT	SAI	SPO	TBT	TNT	AS
Creche rural	112	24	304	160	85	295	03	545	161	1.689
Creche Geral	262	151	409	516	553	791	227	986	392	4.287
Pré-Escola Rural	272	354	982	310	509	669	922	958	301	5.277
Pré-Escola Geral	485	726	1.788	1.016	1.245	1.312	1.563	2.759	807	11.701
Anos Iniciais EF Rural	856	1.713	2.664	1.131	1.838	1.905	2.914	3.081	871	16.973
Anos Iniciais EF Geral	1.493	2.673	5.142	3.154	3.857	3.724	4.862	7.542	2.210	34.657
Anos Finais EF Rural	508	271	1.640	941	988	898	1.966	2.195	644	10.051
Anos Finais EF -Geral	960	1.032	3.498	2.429	2.474	2.284	3.172	5.079	1.515	22.443
Ensino Médio Rural	368	75	1.034	215	227	449	1.212	1.379	355	5.314
Ensino Médio Geral	678	630	2.259	1.159	1.113	1.397	2.249	3.721	716	13.922
EJA E.F – Rural	52	471	0	218	525	164	639	275	204	2.548
EJA E.F – Geral	84	704	197	540	759	466	945	1.096	424	5.215
EJA E.M – Rural	0	0	5	0	6	0	21	0	28	60
EJA E.M – Geral	61	38	215	130	150	162	192	488	227	1.663
Total Rural	2.168	2.908	6.629	2.975	4.178	4.380	7.677	8.433	2.564	41.912
Total- Geral	4.023	5.954	13.508	8.944	10.151	10.136	13.210	21.671	6.291	93.888

Fonte: INEP (2019)

Enquanto o índice dos alunos das escolas rurais no ensino fundamental é de 64% (40% anos iniciais e 24% anos finais), o da Educação Infantil é 17% (13% na pré-escola e 4% na Creche), do Ensino Médio é 13% e da EJA do Ensino Fundamental apenas 6%. Ou seja, é notório que mesmo com maior proporcionalidade de alunos rurais no Alto Solimões, em relação

---

médio (incluindo EJA Integrada à Educação Profissional) do ensino regular e da educação especial das redes estaduais e municipais urbanas e rurais em tempo parcial e integral ano 2019

ao índice estadual, uma realidade se apresenta: o acesso de moradores/as de comunidades rurais na escola é maior nos anos iniciais.

Em Benjamin Constant, o número de alunos do ensino fundamental das escolas do meio rural representa 65% dos alunos desse contexto (40% nos anos iniciais e 25% nos anos finais), os demais alunos estão distribuídos na educação infantil com 20% ( 5% na creche e 15% pré-escola) e 15% no ensino médio. O quantitativo de alunos da EJA no município é incipiente. Os alunos desta modalidade de ensino são os que mais evadem e são aqueles que abandonaram os estudos, principalmente por falta de escola local ou pela falta de valorização dos conhecimentos da comunidade e do seu modo específico de produzir a existência.

Desta forma, as ações educacionais financiadas vêm ainda buscando propagar uma instrução técnica e ideológica que amplie “[...] os tentáculos do sistema via reprodução de um conhecimento tecnicista que forma e dissemina um modo específico de conceber e pensar o mundo, o humano, o seu processo de conhecer” (GHEDIN, 2008, p 272). Essa instrução é tida como necessária à formação profissional da mão de obra alienada e explorada das indústrias, serviços e do agronegócio, visando atender ao mercado e, por isso, a educação escolar torna-se uma mercadoria almejada para o ingresso no trabalho remunerado e à ascensão social, mas ofertada em instituições educativas dos mais diferentes níveis, etapas e modalidades, centradas principalmente na área urbana, em detrimento da zona rural e de suas populações.

Vale dizer que os moradores e moradoras de localidades rurais das “Amazônias”, são atendidos/as em uma diversidade de escolas do campo na região, consideradas escolas rurais pelo IBGE e generalizadas como escolas do campo pelas políticas educacionais e ou escolas do campo, das águas e das florestas pelos movimentos sociais e pesquisadores e pesquisadoras da educação do campo na Amazônia. Dentre as diferentes escolas do campo amazônico estão as escolas de assentamento, as quilombolas, ribeirinhas, de terra firme, de igarapé, de ilha, de mar ou praiana, de fazenda, de garimpo, de colônia agrícola, de vicinais/ramais/rodovias/estradas, indígenas, dentre outras (HAGE, 2014). Essa diversidade de denominações é resultante da existência de diferentes contextos rurais, reflexos da complexidade da região tanto geográfica quanto sociocultural e ambiental.

No Amazonas, predominam as escolas ribeirinhas, sendo o acesso via fluvial. É o rio que leva à escola das comunidades. O transporte dos/as docentes e alunos/as é feito “*entre calmarias e banzeiros*” como disse Ferreira (2018). O transporte representa a garantia do acesso à escola. As grandes canoas com coberturas movimentadas pelo motor rabeta ou pecpec transitam diariamente levando alunos de uma comunidade à outra, mas os levando também a enfrentar banzeiros e temporais constantes. Em Benjamin Constant, segundo os sujeitos da

pesquisa, houve avanços na questão do transporte, pois “[...]atualmente, além dos alunos, os professores também têm o transporte garantido, com mais conforto e segurança pois antes não havia transporte para os professores ( ZSS, docente. Caderno de campo, 2020). Cabe dizer que a garantia do direito ao transporte dos alunos é resultante dos recursos do PNATE, porém o transporte dos/as docentes é uma iniciativa da Semed/BCT, buscando atender estratégia do PME/BCT.

**Figura 21:** Transporte dos docentes e formas de acesso à comunidade e escola ribeirinha



. Fonte: A pesquisadora (2020)

A inclusão da garantia do transporte escolar aos docentes das escolas rurais no planos de educação do Amazonas e de Benjamin Constant, representa uma conquista, considerando as distâncias, o tempo de deslocamento, os desafios naturais como banzeiros e temporais, as precárias condições das embarcações que não propiciavam segurança<sup>166</sup>, os preços cobrados para transportá-los ou os grandes gastos com combustíveis, bem como a não pontualidade e a irregularidade do transporte quando o motorista não comparecia para levar ou buscar os/as docentes.

Atualmente, segundo a equipe pedagógica da Semed e as docentes entrevistadas, os professores e as professoras têm transporte gratuito para deslocamento diário ou semanal. Os transportados semanalmente são levados às comunidades no amanhecer de segunda feira e trazidos no fim da tarde de sexta feira, o que propicia aos docentes de comunidades ribeirinhas mais longínquas a condição de passarem o fim de semana com a família. Essas informações constam nas falas ora apresentadas.

*Houve uma expressiva melhoria na qualidade do transporte de professores e alunos da área rural do município tanto nos aspectos da quantidade quanto da qualidade. O transporte dos professores além de ser mais seguro, rápido e menos poluentes, o professor não gasta um centavo no custeio destes transportes. O velho “pecpec” foi substituído por lanchas rápidas de 200HP, para os professores que atuam nas comunidades distantes que agora passam os*

<sup>166</sup> De acordo com a atual Secretaria pedagógica da Semed/BCT ( OBB, caderno de campo, 2020) ela mesmo ,em 2002 quando atuava como docente de escola rural, sofreu um acidente, pois a canoa com o forte banzeiro alagou e ela e os demais docentes foram salvos se agarrando a tronco de arvores até serem socorridos por moradores ribeirinhos.

*finais de semana em suas casas com sua família. Os professores que atuam nas comunidades mais próximas usam barcos de 15 HP. No caso dos alunos houve um aumento de barcos bem como a qualidade, pois foi exigido coletes e coberturas. (ARS, Secretária de Educação, Caderno de Campo, 2020)*

O transporte fluvial é, portanto, a garantia do acesso de alunos e docentes à escola da comunidade. Segundo dados das Semeds do Alto Solimões, com exceção a de Jutuí, 357 escolas rurais estavam em pleno funcionamento no ano de 2020, sendo a maioria escola indígena (62%). São Paulo de Olivença (69 escolas), Atalaia do Norte (62 escolas) e Benjamin Constant (52 escolas) possuem o maior número de escolas. O menor número é o de Amaturá (19), conforme quadro abaixo. Vale ressaltar que em 2009 estavam funcionando 54 escolas rurais em Benjamin Constant, ou seja, duas a mais que 2020, o que representa o fechamento de escolas.

**Quadro 10:** Quantitativo de escolas rurais e turmas multisseriadas no Alto Solimões  
MUNICIPIOS DADOS DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO ALTO SOLIMÕES

MUNICIPIOS	Escolas Rurais		Escolas Rurais Indígenas		Escolas Rurais Não Indígenas		Turmas multisseriadas	
	2019	2020	2019	2020	2019	2020	2019	2020
AMT	19	19	12	12	07	07	31	36
BCT	51	52	26	28	25	24	69	66
TBT	34	33	29	29	05	04	-----	-----
ATN	59	62	45	48	14	14	67	72
SAI	31	32	26	27	5	5	65	73
TNT	45	46	24	26	21	20	125	125
SPO	<b>69 escolas rurais em 2016 ( FERREIRA , 2018)</b> (Dados atualizados não informados)						47 turmas em 2016	
FTB	<b>48 escolas 2016 ( FERREIRA , 2018)</b> (Dados atualizados não informados)						202 turmas em 2016	
JTI	Dados atualizados não informados							

**Fonte:** Semeds/Alto Solimões (2020) e Ferreira (2018)

As escolas do campo amazônico são constituídas principalmente por turmas multisseriadas<sup>167</sup>. Essa é uma realidade predominante nas escolas do campo dos estados e municípios do norte e nordeste.

As escolas do campo, que em sua maioria se organizam sob a multisseriação, são os espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de gênero, idade, interesses, conhecimentos, práticas, cultura, comportamentos e níveis de aproveitamento escolar. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na multissérie, na seriação ou em qualquer outra forma de organização (assegurada pela Lei Nº 9394/96), articulada às particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, etc., é elemento imprescindível

<sup>167</sup> Goerck, Pietro e Lima (2017) ressaltaram que entre as escolas pesquisadas no Amazonas 74% possuem salas multisseriadas, 4% mesclam as classes multisseriadas com classe seriadas e apenas 22% executam o ensino exclusivamente em classes seriadas

na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Amazônia e para o país (HAGE, 2011, p 110)

Na região do Alto Solimões, segundo dados das Semeds (2020) e Ferreira (2018), atualmente há aproximadamente<sup>168</sup> 621 turmas multisseriadas distribuídas entre os diferentes municípios que a constituem, conforme já apresentado. Alguns municípios, como Amaturá (31 em 2019 e 36 em 2020), Atalaia do Norte ( 67 em 2019 e 72 em 2020) e Santo Antônio do Içá (65 em 2019 e 73 em 2020), aumentaram o número de turmas multisseriadas. Benjamin Constant é um dos municípios em que o número foi reduzido, considerando serem 69 em 2019 e 66 em 2020. As turmas possuem números desiguais de alunos existindo turmas entre 10 e 25 alunos, bem como as escolas possuem número distinto de turmas seriadas e multisseriadas.

A multissérie é universal em escolas pequenas com menor quantidade de turmas como pode ser verificado a partir dos dados das escolas das comunidades da Ilha do Aramaçá. Ferreira (2018, p 148) ressalta que os alunos de turmas heterogêneas são “submetidos cotidianamente à condição de desvantagem material, de atenção do professor. Turmas em que os aspectos relacionados ao educar e cuidar das crianças da educação infantil de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos são violados.”

A população da ilha é atendida com o direito à educação por meio de 7 escolas, distribuídas em sete comunidades e três polos educacionais: No Pólo São José quatro escolas são da ilha, sendo: 01 em Santa Luzia, 01 em São Gabriel, 01 em São José e 01 em Esperança do Solimões. No Pólo Mato Grosso duas escolas são da ilha: 01 em Bom Sítio e 01 em Cristo Rei. No Pólo Novo Oriente apenas a escola de São Miguel é da ilha. Essas escolas são municipais e atendem com educação infantil e ensino fundamental, conforme apresentado no quadro abaixo.

**Quadro 11** : Distribuição de alunos por escola e comunidade da Ilha do Aramaçá no ano 2020

PÓLO EDUCACIONAL	ESCOLA/COMUNIDADE	Nº DE ALUNOS	Nº DE TURMAS	Nº DE TURMAS MULTISSERIADAS	ETAPAS DE ENSINO
São José	São José	92	06	02	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II
	Santa Luzia	55	03	03	Educação Infantil, Ensino Fundamental I
	São Gabriel	46	03	03	
	Esperança do Solimões	27	02	02	
Mato Grosso	Bom Sítio	07	01	01	Fundamental I
	Cristo rei	14	01	01	
Novo Oriente	São Miguel	60	03	03	
Total	07 escolas/comunidade	301	19	15	

Fonte: Semed/BCT (2020)

<sup>168</sup> É um dado aproximado considerando a não informação pelas Semeds de Tabatinga e Jutáí.

Frente a limitação da oferta escolar, os moradores precisam se deslocar à cidade ou a outra comunidade para dá continuidade aos estudos. No caso dos moradores das 06 comunidades que não possuem escola, mesmo para estudarem na educação infantil ou no ensino fundamental, devem deslocar-se à escola da comunidade mais próxima. Na escola da comunidade São Miguel, por exemplo, frequentam a escola tanto crianças e adolescentes da comunidade, quanto das comunidades circunvizinhas (Santa Maria e Novo lugar). Frente ao apresentado constata-se que a política de nucleação é uma realidade e um alternativa para a oferta da educação escolar às populações ribeirinhas do Assentamento Ilha do Aramaçá e de outras localidades pouco populosas.

Verifica-se no quadro acima que há uma grande diferença entre o número de alunos das escolas da ilha. As escolas com maior número de alunos são de mais fácil acesso e isso eleva a procura de matrícula na escola local pelas populações oriundas de comunidades circunvizinhas, seja por acesso terrestre ou fluvial, bem como a oferta do ensino fundamental II (anos finais do Ensino Fundamental), como é o caso de São José.

As escolas Esperança do Solimões (27 alunos), Cristo Rei (14 alunos) e Bom Sítio (07 alunos) que têm menor índice de alunos estão localizadas em comunidades mais distantes e de difícil acesso e atendem crianças das próprias localidades. No entanto, a oferta de ensino limitado à educação infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental (ensino Fundamental I) aponta para um atendimento escolar temporário no local e para um futuro deslocamento para outra escola em comunidade mais “próxima”. A secretária pedagógica da Semed/BCT, professora OBB, apresenta a necessidade de maior número de professores para atender as diferentes disciplinas do currículo do ensino fundamental II como fator que implica na falta de sua oferta em escolas das comunidades rurais com poucos alunos.

*No ensino fundamental II apresenta-se a demanda de um maior número de professores para atuar nas diferentes disciplinas do currículo, estes com formação em área específica (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, educação física, artes) o que se torna inviável para atender uma única turma com um número reduzido de alunos, considerando a impossibilidade, por questões geográficas e estruturais, de realizar o transporte fluvial constante e diário desses docentes que somente retornam da comunidade no final de semana. Estes se diferenciam dos docentes dos anos iniciais que são responsáveis pelas diferentes áreas de conhecimento do currículo escolar.*

Percebe-se na fala da secretária pedagógica que a motivação central é a econômica. Esse aspecto é evidenciado por Berbat & Medeiros (2017, p 322) ao tratar da nucleação <sup>169</sup>.

A nucleação, fechar escolas do campo e transferir seus respectivos alunos para escolas núcleo tem sido uma solução para os governos que se utiliza de diversos argumentos para justificá-la. Apesar de cada área rural possuir suas peculiaridades e nem sempre se constituírem os mesmos problemas, os principais argumentos levantados pelos defensores da nucleação se referem aos aspectos econômicos, sociais, políticos e pedagógicos [...] No aspecto econômico defende-se que os custos com a nucleação são menores que a manutenção destas escolas. E por fim uma alusão a melhoria da qualidade do ensino[...] ( BERBAT & MEDEIROS, 2017, p 322)

Desta forma, muitos desafios se apresentam no âmbito das escolas de comunidades rurais para atender a questão da diminuição da nucleação, conforme determinado pela resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo<sup>170</sup>. A questão do baixo número de alunos, bem como os gastos necessários para transportar, remunerar e manter docentes em comunidades, ofertar merenda escolar, manter estrutura da física da escola, dentre outros aspectos, vêm sendo utilizados para justificar a negação do direito à educação no próprio local de vida e produção da vida no contexto rural, uma condição que coloca a população do campo amazônico em desvantagem ao do meio urbano, no que tange à educação escolar e que se configura como condicionante da exclusão social e educacional.

Além da nucleação de escolas e da predominância de turmas e escolas multisseriadas, a educação escolar nas comunidades ribeirinhas também perpassa pela precariedade de infraestrutura física, material e tecnológica e pela falta de uma prática pedagógica que vincule os saberes escolares universais com os saberes, valores, cultura e formação que acontecem no espaço comunidade, ou seja, fora da escola (ARROYO, 1999).

A escola do meio rural amazônico, ainda nos dias atuais, em sua maioria, possuem infraestrutura precária, principalmente as pequenas escolas construídas em madeira com 1 ou 2 salas de aulas em comunidades com poucos discentes e moradores/as, bem como aquelas que funcionam em casa de moradores/as ou centros comunitários já deteriorados e sem iluminação e nem climatização, além de carteiras e mesas insuficientes e inadequadas, quadros negros ou brancos em péssimo estado de conservação, dentre outros fatores que correspondem à maioria

---

<sup>169</sup> BERBAT, Marcio da Costa; MEDEIROS, Gláucia da Silva Afonso. Educação do campo e o processo de nucleação: realidade do município de Miguel Pereira do estado do Rio de Janeiro. *Revista Br. J. Ed. Tec. Soc.* v 10, n 4, Out- Dez, p 318-327, 2017.

<sup>170</sup> De acordo com resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo em seu art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

das escolas de comunidades do campo amazônico. Enfim, conforme explicitado por Hage (2011, p 99),

[...] São muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade[...]” fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática.

E mais especificamente no Amazonas, como as escolas do campo podem ser caracterizadas? Será que a realidade desvelada por Hage também é predominante no estado? O estudo realizado por Goerck, Pietro & Lima (2017) também evidenciou aspectos da infraestrutura física e tecnológica das escolas das comunidades rurais locais. Com relação a esse aspecto destacaram as seguintes informações:

- a) 94% das escolas possuíam prédios próprios;
- b) 79,5 % das escolas eram vinculadas à Semed e 20,5% à Seduc;
- c) 92% das escolas estavam em atividade, 5% extintas e 3% paralisadas;
- d) As escolas rurais possuíam, em sua maioria, de 01<sup>171</sup> a 02 salas (77%), cozinha (75%) e sala de secretaria (55%), banheiros internos (30%) e banheiros fora do prédio (20%), ou seja a metade das escolas não possuíam banheiro, bem como 99% não tinham tratamento de esgoto adequado;
- e) O abastecimento de água era feito por poço artesiano (50%), rio/chuva (28%), não tinham abastecimento de água (20%), cacimba (1%) e rede pública (1%). Destes apenas 76% realizavam tratamento;
- f) A energia elétrica era obtida nas escolas via rede pública (34%), gerador (42%) e em 24% das escolas era inexistente

Os dados obtidos chamam a atenção para a predominância de escolas municipais com 01 sala de aula, existindo estruturas que se resumem a sala de aula, sendo o espaço utilizado tanto para as atividades pedagógicas quanto para guardar merenda, livros, documentos e materiais didáticos. “Essa situação não estimula professores e estudantes a permanecerem nessas escolas ou sentirem orgulho de estudar nas escolas localizadas em suas próprias comunidades, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada [...]” (HAGE, 2014, p. 1172)

---

<sup>171</sup> 45% possuem apenas 01 sala de aula

O retrato da infraestrutura das escolas do contexto rural do Alto Solimões se aproxima, em muitas situações e aspectos, com a condição existencial apresentada por Hage (2011) a nível regional e por Goerck, Pietro & Lima (2017) a nível estadual, mesmo que as Semeds venham (re)construindo, paulatinamente, escolas em comunidades rurais locais.

Em Benjamin Constant, as escolas que atendem maior número de alunos e encontram-se em comunidades Pólos vêm sendo reconstruídas em alvenaria e ampliadas em modelo padrão, recebendo climatização (ar condicionado), banheiros internos e refeitórios amplos (nenhum nas escolas da Ilha do Aramaçá). Outras foram reformadas ou ampliadas em madeira ou alvenaria, considerando a estrutura anterior. Porém, ainda é grande o número de escolas com necessidade de reforma, ampliação e adequação da infraestrutura. Essa necessidade é verificada nas observações realizadas e nas falas da equipe e de docentes da Semed/BCT.

*Houve alguns avanços em termos de infraestrutura com a construção, reforma e ampliação de algumas escolas. Todavia existem outras demandas que ainda estão em situação crítica, mas compõem o nosso plano de ação para os anos vindouros. Ainda sobre este tema estamos climatizando todas as escolas e equipando mobiliário novo. (ARS, Secretária de Educação. Caderno de campo, 2020)*

*Atualmente ainda temos escolas que estão precisando de reparos e outras de uma nova construção, para que haja de fato um espaço onde as atividades da escola sejam desenvolvidas com mais qualidade. (AAM, Supervisora da Educação Rural. Caderno de campo, 2020)*

*Diante das atividades educativas, no meu ponto de vista, falta melhorias principalmente para as crianças da educação infantil( DML, Coordenadora de escola. Caderno de Campo, 2020)*

O que foi ressaltado pelos sujeitos pode ser constado nas imagens abaixo que apresentam escolas construídas, reformadas e ampliadas, com climatização e mobiliário, mas também a coexistência de escolas com infraestrutura precária como a de São Miguel, segunda imagem da figura 22, a ser descrita no tópico 2.2.1.1 desta tese.

As escolas, até mesmo as construídas (10), reformadas (08) e reformadas e ampliadas (02)<sup>172</sup>, entre 2017 e 2019, ainda apresentam problemas básicos como a questão da energia elétrica para utilização de ar condicionados e do acesso à água potável. Além das questões apresentadas é notório a falta de acesso às tecnologias da informação e comunicação (as que possuem são insuficientes) e internet.

---

<sup>172</sup> Segundo relatórios e documentos apresentados pela Semed/BCT atualmente estão em reforma e ampliação 04 escolas, em construção 05 e em reforma 04, sendo mais 10 aprovadas para construção em 2021, sendo 05 com quadras escolares abertas

**Figura 22:** Escolas rurais bem estruturada e com estrutura precária



**Fonte:** Semed/BCT (2020); pesquisadora (2020)

Goerck, Pietro & Lima (2017) enfatizaram que nas escolas rurais do Amazonas 97% não têm acesso à internet; o mimeógrafo é o único equipamento presente em algumas escolas; entre os equipamentos existentes estavam a impressora multifuncional (30%), computadores (29%), aparelho de som (20%), aparelho de DVD (20%) e televisão (21%); 34% das escolas não possuem nenhum instrumento eletrônico; 73% dos professores não utilizam tecnologias para planejar suas aulas, 64% não utilizam tecnologias em sala de aula e 92% não utilizam internet nem e-mail para receber e enviar informações da escola; 92% dos alunos não utilizam as TICs em sala de aula. Essa é a realidade das escolas de Benjamin Constant, pois apenas as de comunidades pólos com maior número de alunos como Feijoal (maior comunidade indígena), Filadélfia e Prosperidade, dentre outros pólos, possuem acesso à internet (mesmo precário), computadores nas secretarias, data show, televisão, dentre outras. Nas menores o que predomina ainda realmente é o mimeógrafo.

Essa realidade favorece ainda mais a exclusão dos alunos e alunas das comunidades rurais e a desigualdade educacional tanto entre o urbano e o rural quanto entre as famílias das diferentes classes sociais, em âmbito nacional, regional, estadual e local. Esse aspecto ficou evidenciado no período de Pandemia do Covid 19, pois enquanto no centro-sul do país o uso da internet viabilizou a realização das aulas em notebooks, tablet e celulares, nos rincões da Amazônia a alternativa encontrada foi o resgate de uma tecnologia tida como superada, o rádio, este usado como uma estratégia da educação popular das décadas de 1950 e 1960 no país. O rádio retomou seu lugar como meio de comunicação de massa e atualmente está presente em quase todas as casas, seja do urbano ou rural, basta sintonizá-lo para participar das aulas do

programa Rádio Escola: Nas ondas do conhecimento, criado pela Semed de Benjamin Constant para garantir o direito à educação aos alunos das escolas do sistema municipal de ensino.

**Figura 23:** Programa Rádio Escola



**Fonte:** Ascom/PMBCT(2020)

As aulas via rádio abordam os conteúdos das disciplinas do currículo contemplados nas apostilas distribuídas aos alunos e posteriormente corrigidas pelos/as docentes durante um dia da semana. Dessa forma, o Programa se tornou uma alternativa viável para diminuir a desigualdade educacional e a exclusão social que se agravou com o fechamento de espaço, para muitos já negado historicamente, a escola. Destarte, há a necessidade de se respeitar a diversidade sociocultural presente nas escolas para que não se torne mais um programa que impõe o saber urbanocêntrico sobre os diferentes sujeitos do campo, *silenciando-os* e *invisibilizando-os* como enfatizam Silva(2003) Hage(2011), Silva (2010), pela imposição da “*weltanschauungen*” impregnatória da ideologia capitalista excludente, desvalorizadora dos conhecimentos tradicionais e supervalorizadora do saber científico.

A sucinta abordagem do Programa Rádio Escola, tornou-se necessária para mostrar que, enquanto no centro-sul predomina o ensino virtual com utilização de recursos audiovisuais, em Benjamin Constant, interior do Amazonas, ainda se utiliza o rádio como meio mais viável para a comunicação e informação entre as pessoas e meio para se desenvolver as atividades da educação escolar, principalmente aos alunos que habitam as comunidades rurais, ressignificando o uso do rádio e do processo educativo escolar na conjuntura atual, mesmo frente as limitações deste meio de comunicação.

Além da falta de conexão com a internet e das TICs nas escolas também não existem bibliotecas, salas de leitura, laboratórios e são escassas as quadras de esporte (construídas em poucas escolas rurais). A falta desses recursos e espaços contabilizam para o baixo índice obtido na Região Norte sobre os aspectos físicos estruturais e materiais das escolas e aponta, além da desigualdade socioeconômica, para a desigualdade educacional.

Nos dados do INEP, uma comparação com os números das escolas por Região demonstra as situações de desigualdades presentes na educação escolar. Sabe-se que as distâncias entre a região Norte e Sul não são apenas geográficas, são principalmente educacionais. No Norte há 19.568 escolas, no Sul 13.959.

Dessas escolas apenas 24,5% tem acesso à biblioteca ou sala de leitura na região Norte; já no Sul, são 76,3%. O acesso à *internet* é muito mais complexo: no Norte, apenas 22,1% conseguem acessar a *internet*, e no Sul, são 82,2%. O acesso a quadras de esportes também é preocupante. Na região Norte, apenas 14% das escolas possuem quadras; no Sul, são 66,1%. Esses números demonstram os níveis de desigualdades educacionais por localidade e, se comparados esses números levando em consideração os dados da zona rural, será bem mais discrepante o quadro (FERREIRA, 2018, p143)

Nesta assertiva, o mesmo descompasso existente entre diferentes regiões e cidades brasileiras (como as das regiões do sul e sudeste, estas mais desenvolvidas economicamente em relação as do norte), entre os trabalhadores urbanos (da indústria e do setor de serviços) e os trabalhadores rurais agropecuários de produção familiar também ocorrem entre as escolas urbanas e rurais, bem como entre as escolas de diferentes regiões. Como já apresentado, o desenvolvimento se deu de forma desigual entre as cidades amazônicas, principalmente entre o urbano e o rural, causando exclusão devido a omissão do Estado intensificada nas comunidades rurais dos diferentes municípios amazônicos.

Isso se processa, pois o desenvolvimento desigual e combinado no capitalismo faz coexistir o moderno e o tradicional, o avançado e o atrasado, a riqueza e a pobreza, a metrópole e a periferia, o intelectual (empresário, político e servidor público que tiveram acesso a escola nos mais diferentes níveis e etapas da educação nacional) da cidade e o agricultor sem escolaridade do meio rural negligenciado, as escolas inclusivas e as escolas excludentes. Ou seja,

[...]A sociedade contemporânea se desenvolve em ritmos desiguais: a agricultura ainda caminha mais devagar do que a indústria, o proletariado, mais devagar do que a burguesia, os trabalhadores, mais devagar do que os intelectuais: os acadêmicos debatem a pós-modernidade enquanto os operários da periferia disputam, no sacrifício pesado dos juros altos e das prestações mensais, modestos signos do moderno e da modernidade, como, a televisão, a geladeira, o liquidificador. Muitos nem mesmo chegaram ainda ao mundo da escrita e do livro, enquanto em outros pontos da sociedade dizem que o livro já é obsoleto e está sendo superado pelo computador. Os lugares em que a produção da riqueza chega apenas residualmente [...] que são os lugares em que se trabalha, a população vive num tempo que está retardado em relação às possibilidades históricas e sociais criadas pela produção capitalista da riqueza. É o atraso do real em relação ao possível[...] (MARTINS, 2000, p. 165)

Outro aspecto que constitui o retrato da educação do campo na região é a questão da formação e vínculo empregatício dos docentes de escolas de comunidades rurais. No que tange mais especificamente aos/às docentes das escolas das comunidades rurais do Amazonas Goerck, Pietro & Lima (2017) apresentaram que, a partir da realidade investigada, 65% dos professores tinham ensino superior e destes 75% obtiveram acesso à formação por meio de programas do

poder público, destacando-se atualmente o Parfor e anteriormente o Proformar (UEA). Dos professores com ensino médio (35%) apenas 6% cursaram magistério.

O nível de formação de professores aumentou significativamente, incluindo o dos docentes das escolas do campo no estado. Essa realidade é visualizada no Alto Solimões. No município de Benjamin Constant, conforme informações da Semed (2020), aproximadamente 85% dos/as docentes efetivos/as da área rural possuem ensino superior (destes 39% tem pós graduação), 12% tem ensino médio e estão cursando licenciatura e 3% possuem formação a nível médio em magistério. A formação docente é resultante das parcerias entre a Semed, UFAM, UEA e MEC, por meio de programas já não mais existentes como PEFD<sup>173</sup>- Programa Especial de Formação Docente/UFAM, Proformar<sup>174</sup> e Proformação<sup>175</sup>, pelo atual Parfor<sup>176</sup> e a partir dos cursos de licenciatura do INC/UFAM e do CES/UEA/TBT.

Cabe dizer que nos programas de formação “as principais oportunidades aparecem por meio das Semeds, que ao conseguirem acordar a disponibilização de cursos de formação junto às instâncias estaduais e federais de educação, têm o papel de escolher os docentes que participarão dos cursos” (GOERCK, PIETRO & LIMA, 2017, p 57). Os sujeitos da pesquisa ARS-Secretaria de Educação, OBB- secretaria pedagógica da Semed/BCT e CM- docente foram formadas em pedagogia pelo PEFD; já DML- docente e coordenadora de escola e AAM- supervisora da educação rural/Semed/BCT- foram formadas pelo programa Proformar.

Torna-se necessário trazer à tona que a disciplina Educação do campo não foi uma disciplina obrigatória no currículo dos programas de formação ora apresentados e como disciplina optativa não se garantiu que fosse desenvolvida ou estudada durante o processo de formação inicial do/a futuro/a educador/a profissional. Segundo Silva (2017,p 183) “as políticas de formação postas em ação de modo geral têm contribuído para a reprodução e permanência de

---

<sup>173</sup> O PEFD- coordenado pela Faced/UFAM e realizado no período de 1998-2005 formou profissionais da Educação Básica na área de Pedagogia de 1ª a 4ª séries (03 turmas), Filosofia (01 turma), Letras- Língua Portuguesa (01 turma), Matemática (02 turmas), Ciências Naturais (01 turma), Ciências Agrárias (01 turma), geografia (01 turma) e especialização em gestão da educação (01 turma). De acordo com Silva (2010), por meio das turmas do PEFD, no município, foram formados aproximadamente 500 docentes, sendo que 65% destes eram das escolas públicas locais

<sup>174</sup> O Proformar- Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (UEA), desenvolvido de 2002-2005 pela ENS em todos os municípios do estado atendeu 03 turmas com cerca de 150 profissionais no Curso Normal Superior(para atuação em educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental).

<sup>175</sup> O Proformação - Programa de Formação de Professores em Exercício, um curso a distância em nível médio com habilitação para o magistério na modalidade normal oferecido pelo MEC (com financiamento do BM por meio do Fundescola/MEC e do Fundef), a partir de 1999 contou com os recém formados da turma de Pedagogia (1999-2003) do PEFD/UFAM, como instrutores do programa e formou aproximadamente 130 docentes, conforme informação da coordenadora local do programa no referido período.

<sup>176</sup> Em Benjamin Constant, os cursos do Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-desenvolvidos no prédio do INC/UFAM, foram Pedagogia, Letras, Biologia, Educação Física, Matemática e Educação Indígena. Atualmente está em desenvolvimento 01 turma de Pedagogia com 27 acadêmicos e 01 turma de Artes com 17.

uma concepção de docente racionalista, instrumental, competente, de modo a atender as exigências do mercado[...]"

No Instituto de Natureza e Cultura- INC/UFAM (situada no município de Benjamin Constant) apenas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Ciências Agrárias e do Ambiente, a educação do campo é disciplina obrigatória, tendo docente concursado na área. No curso de Pedagogia<sup>177</sup>, a disciplina Meio Rural e Educação é optativa e passou a ser solicitada pelos acadêmicos por influência do trabalho do Observatório da Educação do Campo do Alto Solimões- Obecas, criado em 2014 e vinculado ao curso. O Obecas desenvolve atividades interdisciplinares juntamente com professores/as e acadêmicos/as dos diferentes cursos de licenciatura do INC e com docentes das escolas de turmas multisseriadas fazendo, continuamente, mapeamento e debates sobre a educação do campo na mesorregião, o que vem favorecendo a desconstrução da concepção de meio rural e abordando as epistemologias e metodologias da educação do campo.

Desconstruir a concepção de educação e de prática docente disseminada pela pedagogia tradicional que embasou a formação dos professores na educação básica é um processo longo e contínuo, pois o que está enraizado como forma de ensino ainda é o ensino livresco, acrítico e descontextualizado. A mudança de concepção e de prática educativa demanda sair do comodismo e experienciar novas formas de pensar e fazer a educação do campo, considerando às suas epistemologias e metodologias, os saberes universais e aqueles que lhes são específicos e a necessidade de uma prática revolucionária.

Todavia, além da formação, outro aspecto que denota preocupação é a questão do vínculo empregatício dos docentes das escolas da área rural, um problema histórico da condição de trabalho do/a docente de escola de localidade rural. No Alto Solimões, no ano letivo 2014, Ferreira (2018) com base em mapeamento do Observatório da educação do campo no Alto Solimões-OBECAS apresentou que a maioria dos docentes das escolas rurais desenvolvem seu trabalho com vínculo temporário. No que se refere a Benjamin Constant, Ferreira (2018) enfatizou que dos 294 (duzentos e noventa e quatro) docentes apenas 31 % (91) eram efetivos. Porém os índices apresentados foram alterados significativamente pois, no ano de 2020, aumentou para 307 o número de docentes efetivos nas escolas rurais, ou seja, 216 docentes foram aprovados em concurso específico, diminuindo significativamente o número de contratos temporários que foi ainda de 170 em 2020. Vale destacar que a maioria dos efetivos são docentes de escolas de comunidades rurais não indígenas (com total de 162 docentes) e a maioria dos

---

<sup>177</sup>A docente ZSS- sujeito da presente pesquisa é egressa da primeira turma de Pedagogia do INC/UFAM (2006-2010)

contratados são de escolas indígenas (sendo 150 docentes em 2020). A questão do vínculo contratual temporário, ainda se apresenta com índice significativo (36%).

Aspectos da realidade das condições de trabalho dos docentes do meio rural do estado do Amazonas, além da predominância de contratos temporários, foram também apresentados por Borges & Mourão (2017), considerando as observações e relatos dos participantes do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra. Vale trazer à baila que, conforme as autoras, ainda predomina entre os/as docentes a concepção de educação rural, o uso de livro didático descontextualizado, salários baixos, atrasos nos pagamentos, opressão dos governantes, falta de organização da classe e de participação em movimentos sociais para lutar por direitos negligenciados.

As informações demonstram que dentre os desafios na realidade das escolas do campo amazônico está o predomínio da concepção de educação do campo também constatado por Silva (2010), Hage (2014), Ferreira (2018), dentre outros. Isso demonstra a falta de conhecimento ou de resistência a aplicação da epistemologia e da metodologia da educação do campo que vem em prol do fortalecimento da identidade, da luta e da resistência camponesa em prol dos direitos sociais legalmente constituídos, da valorização e fortalecimento da sua forma específica de produzir a existência e o conhecimento.

A educação pensada e defendida pelo campo e no campo, valoriza o trabalho, o processo produtivo e o/a trabalhador/a do campo como sujeitos de direitos e produtores de conhecimentos específicos, válidos e necessários à vida e à sustentabilidade socioambiental. Nesse sentido, considera o princípio educativo do trabalho no currículo e na prática pedagógica escolar, reconhece a educação como prática social e valoriza as formas específicas de ensinar e aprender das populações rurais como as ribeirinhas, concepções estas preceituadas nas legislações educacionais sobre a vinculação entre educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais.

Em atendimento, deve-se abordar o trabalho como princípio educativo na escola, assim como em qualquer espaço educativo o que, neste momento de grande desenvolvimento científico, técnico e tecnológico, vem a contribuir para que os trabalhadores do campo (crianças, jovens e adultos) obtenham uma formação politécnica, integral e integrada, possibilitando o aperfeiçoamento de suas práticas.

Nessa assertiva, Frigotto & Ciavatta (2012,p 755) ressaltam a necessidade de empregar os fundamentos da escola unitária de Gramsci, visando a formação politécnica, e incluindo nos currículos escolares “ [...] a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho, o conhecimento da história e o sentido das lutas históricas dos trabalhadores no trabalho e na educação[...]”

Para isso, o trabalho dos diferentes contextos (como o ribeirinho) e seu princípio educativo devem ser abordados de forma crítica, dialógica, interdisciplinar<sup>178</sup> e ativa no trabalho educativo escolar, realizado no âmbito interno (tempo escola) e no âmbito externo à ela (tempo comunidade), ou melhor, nos diferentes espaços de vida e produção da vida da comunidade, demandando uma abordagem pedagógica e metodológica diferenciada e significativa, propiciadora da emancipação humana<sup>179</sup> e social como defendido por Marx, Engels e Gramsci. Mas como essa questão vem se processando no chão do trabalho e da escola ribeirinha? A resposta a essa indagação será apresentada a partir do lócus da pesquisa desta tese, a Comunidade São Miguel, uma pequena comunidade amazônica de Benjamin Constant.

## 2.2 A COMUNIDADE RIBEIRINHA AMAZÔNICA SÃO MIGUEL: ESPAÇO DE PRODUÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Neste tópico será abordada a Comunidade São Miguel, localidade ribeirinha amazônica do município de Benjamin Constant- Am. A comunidade é um espaço onde aqueles que a habitam, produzem a existência e mantêm relações e interações no âmbito da convivência social, dentre os quais, o espaço de trabalho, um lugar onde obtêm conhecimentos práticos sobre as diferentes atividades realizadas, estas determinadas pela subida e descidas das águas e pela cultura cabocla ribeirinha. Porém, a comunidade se constitui como parte de uma realidade diversa que possui espaços e grupos sociais distintos, diferenciando-se a partir das atividades laborais, da religião, da organização social e política, das relações de produção, da interação social e dos aspectos geográficos, econômicos, étnicos, educacionais e socioculturais.

Portanto, para favorecer o conhecimento de um espaço específico da imensa e plural Amazônia, o tópico apresentará a comunidade São Miguel, lócus da pesquisa dessa tese. A comunidade São Miguel é uma dessas pequenas localidades comunitárias que possui normas estabelecidas coletivamente, conforme orientações dos preceitos da igreja da cruzada, determinando os espaços comuns de vida social, os trabalhos individuais e coletivos, as relações e interações sociais tranquilas e de confiança, a distribuição de terras perante concordância do coletivo do acesso à terra para morar e trabalhar efetivamente na agricultura, atendimento às normas estabelecidas para garantir a boa convivência e a tranquilidade na comunidade. Dentre

---

<sup>178</sup> É por meio de um enfoque interdisciplinar que Krupskaya (2017, p 111) defendia o desenvolvimento da escola do trabalho “[...] enfocando todas as questões do programa escolar do ponto de vista do trabalho- matemática, física, química, história e outras – do ponto de vista da produção, do ponto de vista da população trabalhadora. Reduzir a escola do trabalho ao estudo de processos de trabalho usuais significa retirar dela seu espírito vivo, seu principal nervo vital”

<sup>179</sup> Para Marx a emancipação humana somente se dará com o fim do Estado burguês.

os aspectos citados, alguns são comuns a outras comunidades ribeirinhas, no entanto, outras são peculiares ao local.

A comunidade de São Miguel, como vem sendo citada no texto, é uma localidade de destaque do assentamento PAE- Ilha do Aramaçá, tanto por possuir a maior densidade populacional, quanto por vir, desde sua ocupação, ampliando o número de moradores, conquistando escola para os moradores, fortalecendo suas práticas e organização social e lutando para manter e valorizar o modo ribeirinho de ser, de viver, de conhecer e trabalhar.

### **2.2.1 Conhecendo a Comunidade São Miguel: uma pequena comunidade do campo ribeirinho amazônico**

A região Amazônica pela sua grande extensão territorial, biodiversidade e sociodiversidade se constitui como uma região plural, como já abordado, levando muitos autores a denominá-la de Amazônia. Essa constatação é obtida ao verificar em estudos das diferentes localidades regionais que estas são distintas entre si, mesmo apresentando características comuns. Sobre essa questão Oliveira (2003,p 28) ressalta que:

(...) cada lugar dessa imensa e complexa região amazônica é fruto dos modos de vida, produção e da intencionalidade dos sujeitos para esse lugar. O lugar é então transformado em um espaço único, diferenciado dos outros em sua essência, criado e recriado pela dinâmica dos povos que nela vivem e convivem.

A comunidade São Miguel, é um desses espaços comuns e ao mesmo tempo distinto de outras comunidades amazônicas. A comunidade situa-se entre as comunidades Novo Lugar e Santa Maria, destacando-se entre as duas, no entanto, é um lugar relativamente novo na ilha, pois apenas em 2004, a Sra. Alinéia Tenazor dos Santos, de 66 anos, viúva<sup>180</sup>, mãe de 12 filhos, moradora da comunidade Novo oriente<sup>181</sup> atravessou o rio, em busca de um lugar para poder plantar e morar com a família. O motivo? Na localidade em que morava as plantações não “vingavam” bem, pois era de terra firme pouco fértil e da qual não tinha posse legal.

A Sra. Alinéia era conhecedora das riquezas naturais da região e tinha experiência tanto no extrativismo (por fazer parte de uma família de seringueiros e pescadores) quanto na agricultura familiar, por isso, reconhecia a importância das terras de várzea para o cultivo agrícola de alguns produtos alimentícios. Nessa condição, a ilha era um lugar propício para realizar o seu trabalho e, com os seus filhos, sustentar a família.

<sup>180</sup> Seu esposo era migrante cearense e trabalhava na produção da borracha e, depois da decadência da borracha, pescava para subsistência da família.

<sup>181</sup> A comunidade Novo Oriente localiza-se do lado direito do Rio Solimões, em frente à ilha do Aramaçá,

Ela precisava de um lugar para chamar de seu e neste lugar chegou pelo banzeirar da canoa no rio. O rio foi a estrada molhada que a levou a ilha do Aramaçá e ao pequeno paraná que alimentava a terra nas enchentes, fertilizando-a, e que passou a alimentá-la também com seus abundantes e diversos peixes.

O Sr. JSA (46 anos), um dos filhos de Dona Alinéia, relatou que: “ *aqui era tudo um tacanal só. Tão perto da cidade e esta área ainda não era habitada. Minha mãe, eu e outro irmão meu viemos limpar aqui para construir nossas casas e fazer nossas roças. Os outros filhos ficaram em Novo oriente ainda*” (Caderno de Campo, 2020).

Segundo informação contida na ata da comunidade, o local foi fundado no dia primeiro de março de 2004 por Dona Alinéia, seu filho Ademir Tenazor do Santos e sua nora Maria da Conceição da Silva, esposa de Ademir. Aos poucos seus outros filhos, como Sr. JSA, também passaram a morar na nova terra, bem como outros conhecidos. Foi pelo trabalho coletivo que D. Alinéia e os demais moradores, com fortes laços de parentesco, foram formando seu local de vida e produção da vida, a comunidade São Miguel. A denominação foi decorrente da religiosidade da família, seguidora dos preceitos da igreja Cruzada<sup>182</sup>.

A comunidade foi construída às margens do paraná, batizado com o mesmo nome da localidade, Paraná São Miguel. Na parte da várzea alta as casas foram erguidas, sendo os terrenos distribuídos para os que foram habitando o lugar a partir da área estipulada em reunião e registrada em ata. Cada morador/a se tornou proprietário/a de uma área de 50 metros de largura, com comprimento não estipulado, ficando a critério do proprietário utilizar a quantidade possível de terra para sua produção agrícola.

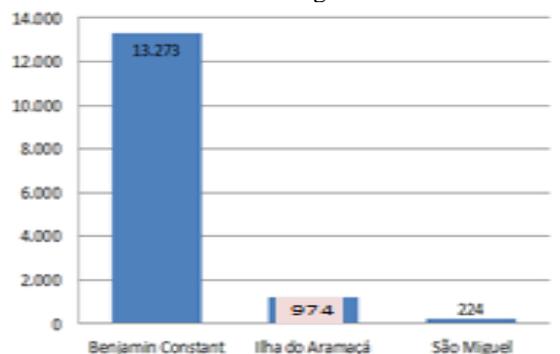
Os critérios para adquirir o terreno era ter aceitação pelos moradores durante uma assembléia, desde que a pessoa se comprometesse a morar efetivamente com sua família na comunidade (construindo a casa em até 90 dias), respeitar as regras locais para o viver e o conviver e utilizar a terra para o cultivo da agricultura, zelando pela área individual e a coletiva.

A população atual da comunidade é de 224 pessoas. Com relação à Ilha do Aramaçá, São Miguel possui 23% da população total do assentamento e 2% da população rural do município conforme pode ser constatado abaixo.

---

<sup>182</sup> A religião da Cruzada teve como grande disseminador no Alto Solimões, Peru e Colômbia, o profeta brasileiro José Francisco da Cruz, o irmão José. Este pregava sua doutrina sobre a última reforma do cristianismo e o fim do mundo. Contam que curava enfermos, ensinava técnicas agrícolas, plantava cruces, e fundava novas comunidades religiosas, assim como ditava as normas de vida para aqueles que seriam seus seguidores. Em virtude, foi perseguido e preso na Colômbia, mas logo solto por reivindicação de seus adeptos (AGUERO, 1994, p.7). Fundou várias missões no Alto Solimões nas décadas de 1970 e 1980, sendo que cada uma proporcionou o surgimento de uma comunidade tanto indígena como não indígena. A rigorosidade com o vestuário, com a educação moral, o respeito, os bons costumes, o trabalho coletivo e a fidelidade à religião, à família, ao irmão, fortalecia os vínculos sociais e favorecia a harmonia entre os comunitários, ao mesmo tempo que direcionava o modo de viver do grupo. (SILVA, 2010, p 116)

**Gráfico 06:** Comparativo entre a população rural de Benjamin Constant, da ilha do Aramaçá e da Comunidade São Miguel



Fonte: IBGE (2010); SIAB- DAB- DATASUS (2020)

A população local é constituída por 42% de adultos, 37% de crianças, 16% de adolescentes e 5% de idosos, a maioria do gênero masculino e pessoas de 18 a 59 anos, conforme quadro abaixo.

**Quadro 12:** Censo dos moradores por grupo de faixa etária da Comunidade São Miguel em 2020

Moradore/as da Comunidade São Miguel					
Faixa Etária	00 a 11 Anos	12 a 17 Anos	18 a 59 Anos	A partir de 60 Anos	TOTAL
FEMININO	36	17	45	4	102
MASCULINO	47	20	48	7	122
<b>TOTAL</b>	<b>83</b>	<b>37</b>	<b>93</b>	<b>11</b>	<b>224</b>

Fonte: SIAB- DAB- DATASUS (2020)

Os dados refletem os índices das pessoas por grupo de faixa etária das populações dos territórios rurais do estado e do município, conforme Censo Agropecuário de 2017. Segundo o referido Censo no Amazonas 54% dos produtores têm mais de 45 anos, sendo que apenas 4,9% tem menos de 25 anos. Todavia, em Benjamin Constant o número de produtores entre 25 e 44 anos (48%) e de 45 e mais (46%) se aproximam, confirmando porém a baixa quantidade de pessoas com menos de 25 anos (6%), resultante principalmente do êxodo rural de jovens e adolescentes que vão morar na cidade para estudar.

A população de São Miguel é plural, tanto étnica quanto nacionalmente. A maioria é de brasileiros não indígenas, entre mestiços, nordestinos e descendentes destes, porém há um

número significativo de indígenas e peruanos. Os peruanos representam 11% da população da comunidade, os demais moradores são 6% indígenas e 83% não indígenas.

Além do aumento populacional a paisagem local também foi sendo modificada nesses dezesseis (16) anos de existência. Atualmente a comunidade possui 35 residências, 01 igreja, 01 escola, 01 centro comunitário, 01 campo de futebol, plantações agrícolas diversificadas e desde 2018, tem fornecimento de energia elétrica, por meio do programa Luz para Todos. Os comunitários, com o fornecimento de energia elétrica 24h, adquiriram para suas residências, aparelhos eletroeletrônicos como televisão (com acesso a Tv acabo, a satélite ou por assinatura), aparelho de som, celular, geladeiras, freezers, dentre outros. O pequeno comércio, com venda de congelados se tornou possível desde esse período. Alguns comunitários adequaram um espaço em sua habitação para montar o pequeno estabelecimento comercial. “Isto demonstra que a globalização tecnológica está presente na comunidade e que valores da sociedade moderna capitalista estão cada vez mais sendo disseminados nas sociedades tradicionais da Amazônia.” (SILVA, 2010, p 123)

Nesse aspecto, a partir da força da natureza e da ação humana, a comunidade foi sendo construída, mas apresentando traços comuns a outras comunidades.

A comunidade na várzea amazônica é constituída por uma área de uso comum, na qual estão estabelecidos uma igreja, uma escola, um campo de futebol e uma sede comunitária[...] A comunidade é constituída, também, em algumas situações pelo agrupamento de casas e predominantemente pelo habitat disperso, caracterizado por inúmeras casas isoladas entre si (CRUZ, 2007, p 35)

**Figura 24:** Imagem representativa da organização da comunidade São Miguel.



Fonte: A pesquisadora (2020)

No entanto, ao contrário do que descreve o autor, as casas construídas são todas uma ao lado da outra, estando algumas separadas apenas pelos prédios das instituições locais. Observando a comunidade, verifica-se que todas as casas são de madeiras retiradas nas áreas próximas à comunidade e sua construção, algumas vezes, conta com o apoio de outros

comunitários. São altas, em forma de palafita, devido as cheias anuais do rio. Possuem, em sua maioria, 05 cômodos sendo sala, cozinha, 02 quartos, e uma varanda onde fica a escada para acesso ou saída da residência. Cabe ressaltar que uma característica da comunidade São Miguel são as residências cercadas por flores, amplos jardins que colorem o ambiente, embelezam e dão alegria ao lugarejo e ao coletivo social.

A coletividade tem que embelezar-se exteriormente. Por ela, a primeira coisa que fiz foi construir um campo de flores sem preocupar-me com o custo. Cultivávamos especialmente rosas, não florzinha de má sorte. Flores que adornavam os dormitórios, refeitórios, salas de aulas e de reunião e também as escadas [...] (MAKARENKO apud LUEDEMANN, 1994, p. 189)<sup>183</sup>

**Figura 25:** Residência e espaço externo da moradia na comunidade



Fonte: A pesquisadora (2020)

Ao redor das casas também são cultivadas plantas medicinais e ornamentais, árvores frutíferas, plantações agrícolas na área em frente ao porto da casa e na parte situada atrás da casa, circulando livremente aves e animais de estimação ao redor das residências. Outro espaço comum é a área situada entre a residência e o porto da família. Quase todas as famílias construíram ao redor de uma grande árvore, uma mesa e bancos onde sentam e conversam durante a tarde até a noite e ficam admirando as águas do paraná, a paisagem da ilha e o ir e vir das canoas que ficam em fluxo constante entre a cidade e a comunidade. É um espaço social bonito, aconchegante, ventilado e harmonioso.

No porto, em frente à casa, ficam atracadas as canoas<sup>184</sup>, principais meios de transporte dos moradores, bem como as balsas flutuantes. Por isso, é no porto onde lavam roupas e utensílios domésticos, tratam peixes, pescam com caniço e malhadeira, tomam banho, retiram do

<sup>183</sup> LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Makarenko: a escola como coletividade*. Dissertao de Mestrado. São Paulo, PUC, 1994

<sup>184</sup> Vale destacar que há outros transportes, no entanto, usados para trânsito na própria comunidade ou entre as comunidades adjacentes (Santa Maria e Novo Lugar). Motocicleta, bicicleta e motocarro, mas poucos possuem. O solo arenoso favorece o uso desses meios de transporte. A motocicleta e o motocarro são utilizados durante a seca para transportar as pessoas da comunidade e os docentes da escola que deixam as canoas na margem esquerda do Solimões, por não conseguirem adentrar o paraná de acesso à comunidade.

rio a água para uso doméstico, que saem e chegam de outras localidades e que propicia diálogos e troca de informações e saberes com os demais que singram o paraná São Miguel.

Todavia cabe aqui destacar os três espaços da comunidade onde disseminam e fortalecem suas crenças (a igreja), exercitam a democracia participativa (centro comunitário) e obtêm o saber enciclopédico sistematizado com a socialização de conhecimentos (a escola).

#### a) **A igreja da Cruzada**

Os moradores da comunidade, em quase toda sua universalidade, são adeptos da Santa Cruz, como a família da fundadora, D. Alginéia. Em virtude, conseguiram autorização para construção de uma igreja que foi concluída e implantada a cruz no dia 31 de março de 2011. Segundo Oliveira (2003, p.32)

[...] a igreja a partir dos seus preceitos morais, assume um papel primordial na orientação das relações sociais nessas comunidades, contribuindo significativamente para a tessitura do mapa dos saberes, imaginários e representações que essas populações fazem de suas práticas sociais cotidianas, de suas relações e do mundo.

A igreja local é coordenada por uma diretoria constituída pelo diretor e vice-diretor, bem como secretário e vice secretário, tesoureiro e vice tesoureiro, o porta voz (relações públicas) e o capitão, o que é comum em todas as missões da Cruzada. A pregação é feita pelo diretor que guia os ensinamentos bíblicos aos membros da igreja. Outro importante membro da diretoria da igreja é o Capitão, este orienta os trabalhos comunitários, coordena, motiva, divide, mas sempre seguindo o que foi acordado pela coletividade anteriormente.

*Eu tenho a missão de coordenar os trabalhos que decidimos fazer tanto no espaço comum quanto no individual, pois se alguém precisa de ajuda temos que ajudar enquanto uma comunidade. Crianças e idosos não são obrigados a participar, quando o fazem é de forma voluntária, mas os adolescentes e adultos sim. Mulheres e homens formam grupos diferentes, não pode misturar para evitar problemas. Fazemos ajuri e limpamos os caminhos da comunidade, os terrenos ao lado da escola, da igreja, do centro comunitário, da casa de algum morador que esteja impossibilitado (principalmente doentes e viúvas); tiramos e serramos madeira para construção de casas; ajudamos na farinha quando a enchente é muito rápida e o morador corre risco de perder sua plantação. Esse é meu trabalho, nos manter unidos, trabalhando unidos para o bem de todos. Porém atualmente a gente encontra resistência por alguns que consideram ter muito trabalho e pensar apenas no seu e ajudar no da igreja e da limpeza da comunidade. Ajudar um ao outro já é menos frequente (JVN, Capitão da igreja Cruzada em São Miguel, Caderno de campo, 2020)*

Durante as novenas, homens, mulheres, meninos e meninas ficam em lugares específicos para cada um. De um lado as pessoas do sexo feminino e do outro as do sexo masculino. As

crianças e adolescentes sentam nos bancos da frente e os adultos e idosos atrás. Os homens de camisa de manga e calça compridas e as mulheres com vestido longo que recobre os braços e as pernas, sendo obrigatório o vestuário ser de cor branca e usar um colar com uma cruz de madeira.

**Figura 26:** Igreja da Cruzada na comunidade São Miguel



Fonte: A pesquisadora (2020)

Além da Bíblia, o livro de cânticos da igreja é um importante documento. Nos cânticos o trabalho é abordado como uma obrigação e uma dádiva, um labor dos cristãos, em especial o trabalho coletivo, pois por meio dele se edifica a comunidade que deve ser harmônica, cooperativa, solidária, espiritualizada e com união entre todos. A concepção de trabalho e de vida em comunidade estão imbricadas e direcionam os saberes, fazeres e comportamentos socioculturais da população local e que estão sendo repassados às novas gerações, principalmente nas missas de domingo.

O domingo é o dia da semana em que os moradores se arrumam de branco e vão a igreja. Não é um dia de trabalho, é um dia de orações, onde todos compartilham de momentos de novos ensinamentos. É um dia sagrado, de doação a Deus, de descanso ou de fortalecimento dos laços comunitários.

*No sábado costumamos ir vender produtos na cidade e providenciar o que precisamos, pois no domingo só nos dedicamos a igreja. Pela manhã vamos para missa e a tarde para a reunião da igreja. O domingo é um dia de oração, de descanso, de conversar e visitar uns aos outros da comunidade (MA, 25 anos. Caderno de Campo, 2020 ).*

*Na comunidade, durante o sábado a gente prepara tudo para poder descansar no domingo, Por isso, vou tirar um cacho de banana, macaxeira, vou pegar um peixinho, tiro lenha, pois no domingo vou para a igreja à missa e à reunião, depois vou descansar. ( JSA, 46 anos. Caderno de Campo, 2020)*

*Domingo vou para a igreja, para a reunião a tarde e não faço nada cansativo, pois é um dia de descanso, de reza e de conversa com os vizinhos. (CPA- 37 anos, Caderno de Campo, 2020)*

*Desde criança temos o costume de domingo apenas vivermos a igreja, a nossa fé ( ATM, 17 anos. Caderno de campo, 2020)*

Por consequência da grande religiosidade local, toda a comunidade é envolvida no planejamento e execução da festa de aniversário da plantação da cruz e fundação da igreja. As decisões são tomadas em reunião anterior para planejamento do grande e único evento da pequena localidade. Todos os moradores se tornam responsáveis, sendo o presidente da comunidade, o coordenador e articulador do evento. Geralmente são três dias de evento (29,30,31 de março), por isso fornecem estadia e alimentação aos visitantes adeptos da Cruzada que advêm de outras comunidades brasileiras, peruanas e colombianas.

Durante esses dias realizam, inicialmente, uma velada ou vigília durante toda a noite, fazem novenas, orações, pregações, cantam louvores, conversam, interagem, discursam, apresentam dramatizações e fazem a procissão no último dia do evento. Essas ações ou ritos são comuns em festas da Cruzada em comunidades rurais e vem fortalecer as crenças, os comportamentos morais e valores disseminados para manter a união dos membros do coletivo social, bem como possibilitar sua transmissão às gerações posteriores. Por isso, segundo Semeraro (2017, p 98)

Gramsci, sinaliza, de fato que quando se faz política não se pode ignorar o considerável substrato cultural da religiosidade presente no universo dos “simples” e as formas encontradas pelos subalternos nesta expressão para construir a própria identidade e visão de mundo nas lutas emancipatórias.

Vale destacar que Marx e Gramsci são contrários a religião (o que está sendo abordado no 2.2.2) como uma forma ideológica que promove a subalternidade dos oprimidos, os entorpece, os imobiliza e cria um mundo ilusório que os impede de enxergar e compreender o real. Todavia esta oposição não se processa quando a religião postula o viés revolucionário pela não aceitação da opressão social e exploração da classe trabalhadora ocorrendo, conforme Semeraro (2017), uma aproximação entre o marxismo e o cristianismo.

No entanto, a igreja da Cruzada que é símbolo maior da religião predominante na comunidade, não é um espaço onde se promove a crítica da realidade e a formação do espírito revolucionário, pois se mantem a tradição nos rituais. O espaço que realmente se efetiva como maior espaço democrático da comunidade é o centro comunitário.

#### **b) O centro comunitário**

**Figura 27:** O Centro Comunitário de São Miguel

**Fonte:** A pesquisadora (2020)

O centro comunitário é um lugar muito importante para os comunitários, pois é nele que o coletivo se reúne para tomar as decisões acerca das questões locais. O prédio foi reformado e ampliado pelos moradores em março de 2021 com a finalidade de realizar nele parte da programação da festa do aniversário da igreja. É um espaço amplo e ventilado. Possui um extenso auditório com palco para as apresentações e discursos, bancos para acomodar os presentes nas reuniões, local para acomodar visitantes em evento por mais de um dia, ampla cozinha com fogões de barro e lenha e um refeitório com mesas e bancos para o momento das refeições durante evento local. Segundo Cruz (2007, p 35) o centro comunitário “[...] representa a centralidade da comunidade no que se refere às decisões que são tomadas, não importando a sua localização no interior da mesma”.

É nesse espaço, por meio de assembleia, que apresentam as problemáticas individuais e coletivas vivenciadas na comunidade, discutem, propõem, aprovam as ações a serem realizadas para intervir no problema em questão e firmam acordos e regras para a vida em comunidade. Assim é pela vida em comunidade, pela crença local e a partir da práxis cotidiana que estão construindo a história, a paisagem e o *habitus* local, bem como “[...] desenvolvendo os processos sociais de afirmação e reafirmação de valores, gostos, objetivos e significados[...]

(MARTINS, 2016, p22). Essas questões estão presentes nas normas estabelecidas e registradas em ata da comunidade. Dentre as normas estão:

- a) Participar do trabalho comunitário de construção, reforma e limpeza da espaços comuns (campo de futebol, estradas, escola, igreja, centro comunitário) e de materiais de uso coletivo (caixa d’água), bem como na ajuda aos moradores locais quando necessário, devendo se justificar ou pagar multa se faltar ao trabalho acordado;
- b) morar efetivamente na comunidade, cultivar a terra, podendo se ausentar por até 90 dias, desde que com a devida justificativa, com pena de perder a área concedida, “*pois quando vêm fazer o censo daqui o presidente passa por mentiroso*”(JSA, 46 anos. Caderno de campo, 2020)

- c) Participar das reuniões mensais;
- d) Pagar uma taxa mensal para o caixa da comunidade com vistas à construção e melhoria de espaços comuns e ou aquisição de material e documentos para uso coletivo;
- e) Zelar pela área externa de sua casa, mantendo-a limpa, arborizando, fazendo jardins e plantando, contribuindo com a organização e beleza da comunidade e mantendo assim a posse do terreno;
- f) Não ingerir, vender ou levar bebida alcóolica à localidade, bem como qualquer tipo de droga ilícita;
- g) Pagar as contas de energia elétrica, evitando cortes e avaliações negativas junto a empresa ;
- h) Manter limpo o porto ( margem do rio) em frente de sua casa, pois faz parte da área individual;
- i) Apresentar bom comportamento o que implica: não falar alto (gritando), não fazer barulho, não chamar palavrões, ser honesto, respeitar os comunitários, se vestir adequadamente (camisa ou vestido de manga comprida, calça ou saia longa, sendo proibido calção e pessoa sem camisa em espaço público), não usar pinturas chamativas no rosto (maquiagem), não praticar atentado ao pudor, dentre outros.

Vale destacar que os jovens estão inseridos nos trabalhos coletivos e nas reuniões da comunidade, pois segundo o presidente local é uma forma de adquirirem responsabilidade e compromisso com a comunidade e assim manterem a boa organização e as normas acordadas que vêm servindo positivamente para o desenvolvimento da localidade e para a tranquilidade e a harmonia entre os comunitários.

O homem, enquanto indivíduo e ser histórico-sócio-cultural vai construindo sua existência, estabelecendo coletivamente normas, crenças e valores que vão legitimar suas ações, suas práticas, seus pensamentos e facilitar a convivência em sociedade, não resultante de uma ação individual, mas de um consenso coletivo que orienta e organiza as condutas e as comunicações sociais. (SILVA, 2010, p 118)

Foi a organização coletiva que fez com que os moradores e moradoras de São Miguel reivindicassem, junto ao poder público municipal, uma escola na comunidade, buscando garantir o direito à educação às pessoas da localidade. A escola Municipal São Miguel é outro importante espaço da comunidade e uma conquista coletiva.

### c) A escola da comunidade

**Figura 28:** A Escola São Miguel



**Fonte:** Pesquisadora (2020)

A escola foi fundada em junho de 2012, sendo construída após reivindicação dos moradores pelo direito à uma escola para atender as crianças que precisavam se deslocar à comunidade Santa Rita, do outro lado do rio Solimões (margem direita), para conseguir estudar. O presidente da comunidade, na época, o sr. Carlos Sangama disse que a comunidade ainda não possuía as cinquenta pessoas em idade escolar que era exigido por lei municipal para implantação de escola em determinada localidade rural. Então, a alternativa foi unirem-se aos vizinhos de Novo Lugar e Santa Maria<sup>185</sup>, comunidades interligadas à São Miguel, para alcançarem a quantidade exigida. Dessa forma, a escola da comunidade foi resultado da luta dos ribeirinhos locais pelo direito à educação na própria comunidade ou próxima à ela.

Todavia, quase uma década depois, tornou-se uma das escolas rurais do município de Benjamin Constant que apresentam infraestrutura física precária e insuficiente para atender as crianças, precisando ser reconstruída e ampliada para oferecer espaços voltados às práticas educativas necessárias ao alcance das finalidades educacionais. Precisa ser reconstruída, pois toda sua estrutura está deteriorada, em virtude da chuva constante e da enchente que, quase anualmente, atinge à escola, paralisando as aulas. A cobertura, também prejudicada, leva ao surgimento de fendas e goteiras que, ao chover, causam danos irreparáveis aos livros, documentos, cartazes e outros materiais didáticos da escola.

A necessidade de ampliação é constatada no momento que se adentra a instituição com apenas duas pequenas salas, sendo uma delas o acesso à cozinha de aproximadamente um metro

---

<sup>185</sup> Art. 84. Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (Regimento Geral das escolas da Rede Municipal de Benjamin Constant, aprovado pelo Parecer N° 10 do CME/BCT em 26 de novembro de 2015)

e meio de largura por três metros de comprimento, onde ficam o fogão de duas bocas, a botija, panelas, copos, pratos e colheres e 01 armário para os alimentos que serão utilizados na merenda escolar. A sala com acesso à cozinha é o lugar que funciona como secretaria, pois nela ficam as docentes quando chegam à comunidade, os livros, , os documentos da escola como registros e diários dos professores, documentos e os trabalhos das crianças, planos de ensino e os materiais didáticos.

E por que essa estrutura demanda reforma e ampliação? Porque a escola atende três (03) turmas no mesmo turno (matutino), mas há apenas duas salas de aula, sendo uma destas, conforme enfatizado pela docente ZSS, também *“espaço onde estão as documentações e materiais didáticos, bem como é o acesso ao local onde se prepara a merenda dos alunos”*. Frente a essa condição apenas 02 turmas, a de 1º e 2º ano e a de educação infantil (Pré I e Pré II) ocupam as únicas salas da escola. A outra turma (3º, 4º e 5º ano) se divide entre o espaço da pequena varanda e o espaço que fica debaixo de uma frondosa azeitoneira em frente ao prédio.

**Figura 29:** Condição da infraestrutura da Escola São Miguel



**Fonte:** A pesquisadora (2020)

A escola possui carteiras de madeira, mas em quantidade insuficiente ao número de alunos/as, bem como apenas 02 pequenas mesas e 02 cadeiras às docentes e 02 quadro branco. A ventilação da escola é natural, tornando o clima ameno e agradável pela manhã. No entanto, nem as salas de aula internas e nem a externa oferecem condições de realização do processo ensino-aprendizagem, considerando a falta de lugares para acomodar docentes e crianças e a impossibilidade de atenção e concentração necessária, devido ao transitar de pessoas (que frequentemente param e ficam a conversar com a comunidade escolar) e até de motocicletas em frente da escola que localiza-se entre as residências. Todavia, tudo piora com a chuva que causa a paralisação da aula, levando as crianças a voltarem para casa.

**Figura 30:** A sala de aula ao ar livre

**Fonte:** A pesquisadora (2020)

O que poderia ser uma inovação, aulas ao ar livre, é principalmente uma condição histórica do abandono e da negação de direitos, pois não basta ter uma escola, ela deve ser símbolo de cidadania, de inclusão, de formação, de respeito aos discentes e professores que nela atuam. Porém, a escola São Miguel não vem sendo assim considerada. Como disse o Sr. JVN (60 anos. Caderno de campo, 2020)

*A escola não tem estrutura nenhuma para acolher nossas crianças. Algumas sentam no chão, ficam amontoadas. Por isso, umas são levadas para baixo da árvore e quando chove tem que correr para a escola, mas como também molha tudo dentro dela, os que moram mais perto correm pra suas casas. Eu acho isso uma vergonha.*

A escola de São Miguel não possui a estrutura mínima para funcionamento, mesmo que sua existência seja de grande importância às famílias locais. Por isso, não se deve deixar de lutar por condições adequadas, mesmo que obtidas gradativamente. A escola ainda não possui banheiro, esgoto, biblioteca, refeitório, acesso contínuo à água tratada<sup>186</sup>, laboratório de informática e o único instrumento tecnológico existente é o mimeógrafo<sup>187</sup>. Mediante o exposto, a realidade da escola São Miguel não difere da maioria das pequenas escolas rurais da Amazônia descrita por Hage (2011), do Amazonas conforme Goerck, Pietro & Lima (2017) e mais especificamente do Alto Solimões de acordo com Ferreira (2018).

A luta pela escola que querem e precisam continua. Como enfatizou Caldart (2004, p 23) “a educação do campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus

<sup>186</sup> A água utilizada era principalmente a de chuva, mas com a implantação na comunidade do Programa Salta Z, os comunitários passaram a ter acesso à água potável tratada. No entanto, quando falta o material químico empregado no tratamento que é distribuído pela prefeitura, os moradores retornam ao uso da água da chuva ou do rio que tratam com cloro distribuído pela agente de saúde local.

<sup>187</sup> O Pólo Educacional Novo Oriente possui apenas 01 computador que fica na escola sede do Pólo, a escola Novo Oriente. O computador é utilizado pela coordenadora de escola para produção e arquivo de documentações como os planos de ensino dos docentes, boletins dos alunos, relatórios, ofícios, etc.

traços principais [...]”. Nessa direção, a comunidade já realizou reuniões com a participação de moradores das localidades vizinhas (Santa Maria e Novo Lugar) e com as docentes. O presidente local, após a reunião da comunidade, também teve audiência com o prefeito e a secretária de educação para apresentar demanda de construção e ampliação da instituição. Em virtude, uma equipe visitou a comunidade que doou uma área mais ampla para o novo prédio e, por isso, segundo a secretária de educação, ela já está entre as 10 aprovadas para construção em 2021, passando, no momento, por processo licitatório. Mas qual a estrutura da escola que a comunidade quer? Sobre essa questão disseram o seguinte:

*Eu quero uma escola maior, com mais salas de aula e que sejam bem grandes e com mais alunos e professores. Quero que nela tenha biblioteca com muitos livros e com cadeiras e mesinhas para eu sentar e ler como vi no vídeo que papai me mostrou. Que tenha computador e um banheiro dentro. (RMLR, 9 anos. Caderno de campo, 2020)*

*A escola que eu quero é de alvenaria, com livros, biblioteca, lugar para merendar e se tivesse computador seria muito legal (LIAA, 10 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Eu queria era uma escola que nem lá da cidade, bonita e grande e com quadra para eu jogar futebol ( TMA, 8 anos. Caderno de campo, 2020)*

Os adultos concordaram com as falas das crianças com relação aos diferentes espaços educativos para a escola, mas centraram-se mais nos problemas atuais: salas de aula e carteiras escolares para todos e estrutura sem danificações, como pode ser constatado em suas falas:

*A escola que temos não é a que queremos. A gente quer é uma escola que caiba todas às crianças, onde tenham onde se sentar. Uma escola organizada, bem feita. Que não molhe quando chover atrapalhando as aulas dos nossos filhos. A gente quer a escola que é nosso direito, a escola em que eles possam estudar e aprender. (JSA, 46 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Eu penso em ainda vê aqui uma escola toda de alvenaria para não ficar precisando trocar tábuas mais. Uma escola grande funcionando direito e o dia todo que nem lá na cidade para assim atender mais pessoas. Uma escola com salas de aulas com janelas grandes e com ar condicionado como a que um dos meus filhos estuda lá na comunidade de Filadélfia. Nessa escola eu ia ajudar a fazer horta e jardim. (CPA, 37 anos. Caderno de campo, 2020)*

O anseio das crianças é pelo usufruto do direito à uma escola onde possam ter livros diversos, pesquisar, se alimentar adequadamente o que tornaria a hora da merenda um momento também educativo, ser incluídos no mundo digital, praticar atividades de educação física e de lazer, bem como atender suas necessidades biológicas com conforto e segurança. Querem uma escola com espaços para que seja cuidado e embelezado e onde os alunos, docentes e comunitários também produzam parte dos produtos para a alimentação escolar. Ou seja, almejam uma escola com espaços amplos e propiciadores de atividades diversas para a aprendizagem

mediada, mas também para autonomia e livre iniciativa no buscar novos conhecimentos como assim se processa no trabalho.

A escola que querem é uma luta histórica de muitos e consta na Declaração 2002 apresentada no Seminário Nacional por Uma Educação do Campo realizado no período de 26 a 29 de novembro de 2002 pelos envolvidos no Movimento<sup>188</sup> Por Uma Educação do Campo, pois se reconhece que o acesso à educação pública e de qualidade também perpassa pela infraestrutura escolar. Por isso, na Declaração 2002 se reivindicava a projeção de escolas como espaços comunitários, ou seja, como espaços abertos a serem utilizados por alunos, docentes e demais pessoas da comunidade, constando: bibliotecas, brinquedoteca, salas de leitura com periódicos atualizados, salas de informática com computadores ligados à internet e com software livre e vídeos, e ainda materiais e equipamentos de esporte e lazer (KOLLING, CERIOLI & CALDART, 2002)

Vale dizer que o atendimento a essa demanda é um direito assegurado pela LDB (art. 28 da Lei 9394/96) que levou a ser também contemplada no art. 15º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução Nº 01/2002- CNE/CEB), art. 7º das Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo (Resolução Nº 02/2008 CNE/CEB)<sup>189</sup>, art. 4º (VII) da Política da Educação do Campo e o Pronera (Decreto 7352/2010 CNE/CEB), nos atuais planos de educação (PNE, PEE/AM, PME/BCT) e, em consonância, também contemplado nas Resoluções 01/2015 e 02/2025 do CME/BCT que tratam das normas, organização e funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, respectivamente, nas Propostas Curriculares da Educação Infantil e de Educação Física e no Regimento Geral das Escolas da Rede Municipal de Ensino que contemplam a garantia, nas instituições de ensino do município, da promoção da igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais pelo acesso a bens culturais e possibilidades de vivência da infância. Entretanto, de acordo com o apresentado sobre a estrutura física e material da escola São Miguel, essa igualdade de condições não vem sendo garantida.

Mesmo frente a questão da precária infraestrutura que evidencia o não atendimento do previsto nas legislações educacionais nacionais e municipais, a escola vem atendendo três (03)

---

<sup>188</sup> A Declaração 2002 foi elaborada por educadores e educadoras do campo, militantes dos movimentos sociais do campo, representantes das universidades, de órgãos de governos municipais, estaduais e federal, de organizações não governamentais e de outras entidades comprometidas com a luta por políticas públicas e por uma entidade própria à educação e às escolas do campo (KOLLING, CERIOLI & CALDART, 2002)

<sup>189</sup> A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Art. 7º das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo).

turmas distintas de alunos, todas multisseriadas, sendo uma com Educação Infantil (Pré I e Pré II) e duas com Anos Iniciais ou Ensino Fundamental I. O número de alunos de cada turma dos anos de 2019 e 2020 está apresentado no quadro abaixo.

**Quadro 13:** Quantitativo de alunos da escola São Miguel, total e por turma, nos anos de 2019 e 2020

ANO ESCOLAR	TURMA 01		TURMA 02		TURMA 03			TOTAL
	Educação Infantil		Anos Iniciais do Ensino Fundamental					
	Pré I	Pré II	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
2019	17		16		20			53
2020	17		24		19			60

Fonte: Semed/BCT (2020)

Todos os discentes são crianças entre 4 e 5 anos na educação infantil e 6 e 10 anos no fundamental I (anos iniciais). No entanto, chama a atenção que adolescentes e adultos não são atendidos na escola, ou melhor, não têm seu direito à escolarização garantidos na instituição existente na comunidade, mesmo tendo horários disponíveis. Dessa forma, durante o turno da tarde e da noite a escola fica fechada, negada aos comunitários.

Por isso, concluindo o ensino fundamental I, os/as discentes são “obrigados/as” a continuar seus estudos em escola de outra comunidade. É a questão da nucleação e da predominância da oferta da educação infantil e dos anos iniciais nas escolas de comunidades rurais já evidenciada pelo Inep (2019) nos Resumos Técnicos dos Estados da Região Norte-Censo da Educação Básica e anteriormente por Hage (2011) a nível regional, por Goerck, Pietro & Lima (2017) a nível estadual e por Ferreira (2028) a nível de mesorregião e municipal.

Para Hage (2011, p 104) “ a inexistência de escolas suficientes no campo tem forçado o deslocamento de alunos [...] A saída do local de residência torna-se uma condição para o acesso à escola, uma imposição e não uma opção dos estudantes do campo.” Frente a diminuição de pessoas em determinadas comunidades, a nucleação, bem como a formação de turmas multisseriadas se apresentam como alternativa para a oferta da educação escolar, considerando o pouco número de alunos matriculados, ao mesmo tempo que os Planos de educação (PNE, PEE/Ame PME/BCT) apresentam na meta 1 que trata da Educação infantil uma estratégia (1.10) para se fomentar, planejar e promover o atendimento das populações do campo nas suas respectivas comunidades, reduzindo a nucleação e o deslocamento das crianças.

Em decorrência da nucleação e da não oferta dos anos finais do Ensino Fundamental na escola da comunidade as crianças, ainda com apenas 10 ou 11 anos, passam a fazer a travessia do Solimões em busca da unidade escolar de Santa Rita, a mais próxima de São Miguel. Segundo o Regimento das escolas da rede municipal de ensino (Parecer N° 10/2015- CME/BCT) e a Resolução N° 02/2015 CME/BCT a nucleação de escolas em comunidades rurais para alunos dos

anos finais do ensino fundamental deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura, sendo feito o deslocamento do campo para o campo, evitando-se o deslocamento do campo para a cidade.

Mesmo frente esse aporte legal, a nucleação não representa apenas a negação do direito à continuidade do estudo no próprio espaço de vivência coletiva, mas a pressão do Estado para que fiquem restritos à escolaridade mínima, considerando serem postos a passar por condições de periculosidades diárias, principalmente na travessia fluvial para o outro lado do rio Solimões, pois como disse o jovem ATM (17 anos) “*quando ia sozinho para escola em Filadélfia pensei em parar de estudar, devido calor do meio dia que pegava atravessando o rio ou do temporal que fazia banzeiro, às vezes, virando a minha canoa, além disso ainda enfrentava a caminhada, no verão. Isso cansava e dava medo.*”

Para evitar os perigos naturais da travessia outros adolescentes passam a morar na cidade. Verificou-se assim que o pequeno percentual de adolescentes é reflexo da saída da comunidade para morar na cidade de Benjamin Constant ou Tabatinga e cursar os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e depois buscar adentrar à universidade.

*Eu morava em Tabatinga e lá eu estudava. Só vim pra cá quando terminei o ensino médio. Os outros continuaram na cidade, trabalhando e estudando. Eu voltei para ajudar meus pais e fiquei, por aqui. (MA, 25 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Meus filhos vão para escola da comunidade, mas depois tem que continuar estudando na cidade para ser alguém na vida e ter uma profissão. (JSA, 46 anos, Caderno de campo, 2020)*

Considerando as evidências da limitação de escolarização na comunidade e os desafios enfrentados pelos adolescentes que buscam continuar os estudos, buscou-se averiguar a escolaridade da população local. O levantamento realizado mostrou que a escolaridade predominante da população da comunidade é o ensino fundamental, correspondente a 81%. Todavia isso não indica a conclusão desta etapa da educação básica, considerando que a maioria dos moradores, acima de 25 anos, não a concluiu, tendo sua escolaridade restrita às séries iniciais, o que se processou em virtude da escola das comunidades onde moraram anteriormente, também ofertarem apenas as primeiras séries do ensino fundamental.

Vale dizer, a partir do levantamento realizado nas residências da comunidade, que os únicos moradores que, em sua universalidade, estão na escola são as crianças de 4 a 11 anos, dentre as quais TMAA de 8 anos (3ª ano), RMLR de 9 anos (4ª ano) e LIAA de 10 anos (5º ano), sujeitos da pesquisa. O número de crianças na escola representa 75%, pois as de 0 a 3 anos e 11 meses (25%) ainda não são atendidas com a creche.

No que tange a escolaridade dos adolescentes 81% frequentam escolas de outras comunidades cursando os anos finais (ensino Fundamental II) ou ensino médio, como ATM (17 anos- 3º ano do Ensino Médio). Dos adultos de 18 a 59 anos apenas 21% concluíram o ensino médio, dentre os quais está MA (25 anos), 32% têm o ensino fundamental completo, 44% cursaram séries dos anos iniciais (CPA-37anos que estudou até a quarta série) e 3% nunca estudaram, mas alguns aprenderam a ler e escrever o nome, sendo ensinados por outras pessoas que socializaram o saber, como ocorreu com o Sr. JSA (46 anos) que relatou: “*Só não aprendi a ler e a escrever quando era novo, pois nunca estudei na escola. Fui aprender um pouco já adulto com meus filhos que estão estudando.*” Dos 11 idosos de 60 anos ou mais 58% não foram escolarizados, 41 % estudaram séries dos anos iniciais ou frequentaram turmas de alfabetização de adultos e 1% cursou o ensino fundamental completo, este foi o caso do Sr. JVN (60 anos). Das pessoas de 4 a 14 anos 97, 2% estão frequentando a escola e das pessoas com 15 anos ou mais 93% consideram-se alfabetizadas, mesmo que o analfabetismo funcional, na maioria, seja evidente.

A negação do direito à escola ou a limitação da escolarização às populações de comunidades rurais, evidenciada nessa tese ao abordar a realidade global, nacional, regional e local é uma questão histórica, política, econômica, cultural e principalmente ideológica, considerando a visão dominante disseminada de que não há necessidade de maior escolarização, ou melhor, de obtenção de conhecimentos histórica, social, científica e filosoficamente construídos aos trabalhadores tidos como mera mão de obra manual ou mecânica, pois estes para o que precisam saber fazer não necessitam de saberes do mundo letrado, não precisam ser intelectuais ou entender de política e economia e sim manejar uma enxada, um machado, uma tarrafa, visão esta que vem atender aos interesses do sociometabolismo do capital e manter a alienação, subordinação e controle da classe trabalhadora.

O capitalismo se mantém pela exploração do trabalhador e do produto do seu trabalho, de sua alienação social, da desvalorização de sua força de trabalho e a pouca formação escolar equipara um grande arsenal de mão de obra que fica disponível aos detentores dos poderio econômico, político, ideológico e cultural. Marx & Engels (2011,p 112) já chamavam a atenção para questão das motivações da formação escolar útil do trabalhador para o capital quando enfatizam que:

Quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menos será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário. Nos ramos industriais onde não se exige quase nenhuma aprendizagem e onde a simples existência material do operário é o bastante, o custo da produção deste se limita quase que unicamente às mercadorias indispensáveis à manutenção de sua vida, à conservação de sua

capacidade de trabalho. Eis a razão por que o preço de seu trabalho será determinado pelo preço dos meios de subsistência necessários.

A escola pensada para o meio rural e que também se processou na Amazônia, conforme se verifica na fotografia atual da escolarização das pessoas da comunidade São Miguel é que foi voltada apenas para mero aprendizado da leitura, da escrita, das operações matemáticas básicas e de técnicas superficiais sem a devida fundamentação científica e tecnológica, naturalizando a condição de opressão, inferioridade e utilidade do camponês à produção capitalista como disse Prado (1995), Leite (1999), Santos (2018), Calazans (1993), dentre outros.

A desvalorização do trabalho e do trabalhador rural vem perpassando pela sua baixa ou nenhuma escolaridade, mesmo que seja ele o verdadeiro produtor de riqueza, como os ribeirinhos que produzem a existência em relação simbiótica com a natureza e vivem em comunidade.

### 2.2.2 Comunidade São Miguel: lugar de vida e trabalho em contato com a natureza

Wanderley (2010), Cruz (2007), Bauman (2003), Malciver (1992), dentre outros, apontam em seus estudos que a comunidade se constitui um lugar seguro, tranquilo, aconchegante, de laços de fraternidade e solidariedade, de trabalho coletivo e familiar, e de modo tradicional de vida, territorialidade, compartilhamento de espaços e objetivos comuns em localidades rurais, determinação da organização social do trabalho e de práticas laborais a serem desenvolvidas, alteridade humana, relação humano-natureza, religiosidade, unidade de produção familiar, laços de parentesco e de vizinhança e lugar de garantia da subsistência e bem estar individual e coletivo.

Conforme os autores citados a vida num espaço tranquilo, seguro, de trabalho, de solidariedade humana e em contato com a natureza são razões que motivam muitos a viverem e a continuarem morando na comunidade. Porém, será que as razões apresentadas são também condicionantes para os moradores de São Miguel viverem na comunidade ribeirinha ou será que há outras motivações? Durante a pesquisa na comunidade buscou-se saber se gostavam de morar na comunidade e por quais motivos. Todos confirmaram ser a comunidade o lugar que gostam de viver e morar e as razões estão contempladas nas falas abaixo.

*A comunidade é um **lugar onde tem união**, um tem que ajudar o outro, **trabalhar junto**. É um lugar onde se vive tranquilo, se vive em paz. Ninguém briga e todos nós seguimos a religião da Santa Cruz. Aqui podemos pescar, trabalhar, passear, pois não tem grande perigo como nas cidades. (Alinéia Tenazor- 75 anos. Documento da escola São Miguel, 2013)*  
*Viver na comunidade é **ter uma vida tranquila**. Sou morador e meu dia a dia é dormir cedo e acordar cedo. (MA, 25 anos, Caderno de campo, 2020)*

*Gosto de morar na comunidade porque aqui é tranquilo, seguro e as pessoas se respeitam.* (CPA- 37 anos, Caderno de campo, 2020)

*Na comunidade, a vida é segura, calma, sem bagunça. A gente segue o tipo de vida que a igreja ensina* (JSA, 46anos, Caderno de campo, 2020)

*Morar na comunidade é ter um lugar para morar e trabalhar [...] sem muito apherreo* (ATM, 17 anos, Caderno de Campo,2020)

Verifica-se nas falas dos sujeitos ser a comunidade um espaço de união, tranquilidade, segurança, trabalho coletivo, respeito ao próximo, de religiosidade, de vida em contato com a natureza. A questão da tranquilidade ou de vida calma está presente em todas as falas dos sujeitos e também na fala da fundadora da comunidade apresentada no histórico da comunidade elaborado por meio de um projeto da escola local. A fundadora caracterizava o espaço ocupado por ela na ilha como um lugar de paz ainda a ser explorado e utilizado pelo trabalho humano. Disse ela: “*Aqui era um lugar muito calmo, uma verdadeira selva virgem*” (Alinéia Tenazor, 75 anos, documento da escola São Miguel, 2013)

A segurança e a tranquilidade diária no modo de viver, se relacionar e de produzir a vida são imprescindíveis aos sujeitos e denotam qualidade e estilo de vida. Estes ressaltam a aversão a vida no meio urbano devido ao agitação da vida social, à insegurança constante das pessoas, à desconfiança mútua que gera o distanciamento entre as pessoas, ao individualismo, às diferenças econômicas e socioculturais que segregam e inferiorizam os indivíduos de diferentes grupos sociais e à falta de solidariedade.

A comunidade é tida como espaço de iguais, de pessoas solidárias, fraternas, respeitadas, mas esta deve ser regida democraticamente, ser responsabilidade de todos, onde o bem estar coletivo deve se sobressair sobre o individual, desde que a individualidade implique em risco à ordem, à boa convivência e ao desenvolvimento da comunidade. Segundo Wanderley (2010, p. 99) “Para defender a igualdade entre os homens, a fraternidade, não basta a neutralidade, mas a responsabilidade com os estranhos e com nós mesmos. Quando se fala de comunidade de destino, um destino comum, é necessária a solidariedade.”

Todavia cabe ressaltar que a solidariedade, na concepção marxista, é um dos princípios que deve nortear a vida dos humanos que buscam a liberdade, a justiça, a igualdade, a equidade, a desalienação e a emancipação social. A solidariedade é reflexo da humanização do indivíduo e ser social, da práxis e da luta em prol do outro, de si como ser individual e coletivo e de uma sociedade socialmente justa e revolucionária, o que de acordo com Bertucci (2005) pode ser uma visão otimista, mas não utópica.

A solidariedade reflete a consideração com o outro, a empatia, a ação e a valorização do bem comum e da coletividade social, no entanto, não deve representar um negacionismo dos

pensamentos, sentimentos e crenças individuais, pois não separa-se o ser individual do ser social. Consoante, a solidariedade é uma qualidade apresentada por quem resiste aos princípios disseminados na sociedade capitalista, princípios estes que primam pelo individualismo, pela subordinação, pela opressão e pela invisibilização do outro.

Na comunidade São Miguel a solidariedade é evidente no ajudar (de forma material e afetiva) as pessoas ou famílias impedidas ou incapazes de trabalhar (doentes, idosos que moram sozinhos, dentre outras), no mutirão para farinhada, no cuidar as crianças de famílias vizinhas e de parentes quando estes vão à cidade, no compartilhamento dos alimentos produzidos na agricultura ou extraídos do rio e floresta com moradores/as locais e docentes, no utilizar o transporte de propriedade individual para possibilitar o transitar de outras pessoas do coletivo social, no transmitir e socializar os conhecimentos, habilidades e valores necessários à vida na e em comunidade, dentre outras ações que são apreendidas e valorizadas desde a mais tenra idade, pois é um dos princípios que orientam e justificam a vida em comunidade e promovem o bem estar do coletivo e de si.

Além da solidariedade, outro aspecto citado é a questão da espiritualidade, da fé. Os adeptos da igreja da Cruzada local vêm conseguindo conservar e propagar aos mais novos os preceitos religiosos que direcionam a forma de se comportar, se vestir, se relacionar, trabalhar, ou seja de viver, conviver e produzir a existência na comunidade pelo trabalho coletivo.

*Uma coisa muito importante na comunidade é o trabalho coletivo, é o trabalho que fazemos todos juntos para ajudar nossos irmãos da congregação e até os que não são da missão, pois estamos aqui para dar as mãos para quem precisa (JVN, 60 anos. Caderno de campo, 2020)*

A construção de um lugar construído coletivamente é motivada pelos ensinamentos da igreja da Cruzada, instituição de propagação da fé, compartilhada pela maioria e respeitada por todos, implicando na manutenção do/a morador/a na localidade. Nesse sentido, a vida na comunidade controlada pelas decisões acordadas pelo coletivo social e a partir da religiosidade pode implicar, como muito bem pontua Bauman (2003), na falta de autonomia, de liberdade, de autoafirmação, ou melhor, do direito à individualidade, pois a consciência do coletivo pode predominar sobre a consciência individual, impedindo que as pessoas se movam e evoluam até mesmo em benefício da coletividade.

A igreja dissemina e inculca valores para legitimar os preceitos propagados, contribui para manutenção da ordem simbólica para fins de obtenção e manutenção de ordem política, instaura e restaura o consenso, naturaliza as relações de ordem e busca o monopólio da fé, pois

[...] tem o poder de modificar em bases duradouras as representações e as práticas dos leigos, inculcando-lhes um *habitus* religioso, princípio gerador de todos os pensamentos, percepções e ações, segundo as normas de uma

representação religiosa do mundo natural e sobrenatural, ou seja, objetivamente ajustados aos princípios de uma visão política do mundo social (BOURDIEU, 2007, p 57 )<sup>190</sup>

Por isso, em Tese a Feuerbach, Marx diz ser a religião socialmente determinada, ou seja, um fenômeno ou produto social,

Feuerbach dilui a essência religiosa na essência humana. Mas a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É em sua realidade, o conjunto das relações sociais[...] Feuerbach não vê que o próprio “espírito religioso” é um produto social e que o indivíduo abstrato, que ele analisa, pertence na realidade a uma forma social determinada (MARX,1999, p.6-7)

Os preceitos e as crenças religiosas são disseminadas ou propagadas para estabelecer uma ordem que favorece o controle social, o estabelecimento de visão harmônica e naturalizadora da realidade e da existência do humano e sociedade ideal em determinado contexto histórico e social. Por chegar a controlar a consciência individual da pessoa humana, Marx considera a religião como o “suspiro da criatura oprimida”, “o ópio do povo”.<sup>191</sup>

Marx não a nega e não a desprezita, porém considera a religião uma forma de alienação social que mascara, pela ideologia disseminada, a subjugação do humano pelo humano, a subserviência do trabalhador ao Estado que no capitalismo representa os interesses da classe dominante, dentre os quais os das igrejas que são instituições privadas (CHAGAS, 2017).<sup>192</sup> É contra a religião que naturaliza a subalternidade, a opressão, a docilidade e explora as fragilidades humanas que Marx se posicionou e, posteriormente, Gramsci, como foi refletido por Semeraro (2017)<sup>193</sup>, porém isso não significa que o marxismo se oponha a instituições religiosas que disseminam a fé cristã e desenvolvem práticas sociopolíticas e revolucionárias.

Hoje, na realidade, considerando as dimensões humanistas e revolucionárias do cristianismo e do marxismo, não faltam estudiosos que sustentam que “os valores do cristianismo não são antagônicos ao marxismo”(RADICE, 1979, p. 141-142), que “o autêntico marxismo leva a sério o cristianismo autêntico” e vice-versa (BLOCH, 1983, p. 255), de modo a favorecer não só o diálogo, mas também “o compromisso comum para as mudanças” e a revolução, uma vez que esta, como sustentava J. C. Mariátegui (1969, p. 264), “é sempre religiosa”. (SEMERARO,2017, p101)

<sup>190</sup> BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva,2007 ( Coleção estudos; 20/dirigida por J. Guinsburg; Introdução, Organização e seleção Sergio Miceli)

<sup>191</sup> MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

<sup>192</sup> CHAGAS, Eduardo F.. A crítica da religião como crítica da realidade social no pensamento de Karl Marx . **Revista de Filosofia**. v 49, n4, out-nov, 2017

<sup>193</sup> SEMERARO, Giovanni. Gramsci e a religião: uma leitura a partir da América Latina. **Revista O social em questão**. Ano XX.nº39,set-dez,2017

Uma das organizações que demonstra a relação do marxismo, principalmente de Gramsci, com a religião são as Comunidades Eclesiais de Base- CEBs<sup>194</sup>. Foram as CEBs que passaram a denominar os pequenos povoados e vilas, a partir da década de 1960 no Brasil, de comunidades. As CEBs com base dos fundamentos do evangelho, do cristianismo e da espiritualidade objetivavam contribuir com o desenvolvimento social, humano e sustentável das populações que vivem e constroem a vida em intrínseca relação com a natureza (CRUZ, 2007), como as da comunidade ribeirinha São Miguel.

A comunidade representa um território de vida, pois se constitui a partir das pessoas que se unem para produzir a existência em prol de si, da família e do coletivo social, mas que para usufruir dos direitos sociais e adquirir qualidade de vida, demanda organização, luta e trabalho de todos os que vivem na localidade, pois conforme o Sr. Ademir

*Comunidade são pessoas que se agrupam em determinado local, com intenções próprias e coletivas para melhorar a vida de suas famílias, buscando uma maior integração pela união e força. Viver em comunidade é ir em busca de melhoria, de conquista, se sentindo seguro por viver de forma comunitária (Documento da Escola São Miguel, 2013)*

O Sr. Ademir chama a atenção para as razões individuais e coletivas que levam o ribeirinho a viver em comunidade, o que coincide com o que foi falado pelos sujeitos ao citar a união, a segurança e a possibilidade de produzir a vida. Porém acrescenta um dado importante, a organização do coletivo e a luta por melhores condições de vida e para obtenção de novas conquistas. Todavia como disse Lowy (1991,p15) “[...] é na medida que lutamos para transformar a realidade que a entendemos e é na medida que melhor a entendemos que mais lutamos para transformá-la[...].”

Por isso, deve ser constante a luta pela conquista dos direitos à terra do trabalho e da vida em meio à natureza, à educação escolar, à liberdade, dentre outros assegurados constitucionalmente. Constata-se essa necessidade de continuidade de reivindicação ao se verificar que a união, o protagonismo e luta dos comunitários, vêm obtendo conquistas junto ao poder público e, assim, transformando a realidade e o cenário local a partir da construção da escola, da contratação de agente de saúde, da instalação de um sistema de tratamento de água

---

<sup>194</sup> É de *base* por atingir a base constituída dos pobres, da população marcada pela desigualdade, pela exclusão social. *Base* por estar excluída do ter, do saber e do poder. *Base* que, em geral, tem esperança no futuro, e que luta para sair dessa condição e de fazer reformas urgentes na sociedade civil e no Estado. Que é *comunidade* por aglutinarem famílias, associações de moradores, militantes de movimentos sociais, com expansão inicial forte no campo e progressivamente nos meios urbanos. O foco é a participação interna e externa, nas decisões e na dinâmica de funcionamento. Que é *eclesial*, por buscarem sua presença religiosa como Povo de Deus [...], além da paróquia e da diocese, vivendo um culto participativo e de socialização de valores e de comportamentos (WANDERLEY, 2010, p 95)

(Salta Z), da obtenção de transporte terrestre para os produtos agrícolas dos comunitários durante o verão, do acesso à energia elétrica, da contratação de moradores para os serviços gerais da escola e do título definitivo das suas terras. Contudo, muito ainda se deve fazer para que seus direitos sejam atendimentos de forma qualitativa e efetiva, considerando que a escola atende apenas crianças com educação infantil e anos iniciais, o fornecimento de energia elétrica é constantemente suspenso, o sistema de tratamento de água é paralisado por falta de produtos destinados a este fim, dentre outras situações que representam a limitação dos direitos e a continuidade da omissão do estado.

A união da comunidade local se fortalece pelos fortes laços de parentescos existentes. A maioria dos moradores são membros da família da fundadora. Seus filhos e filhas, netos e netas já com famílias constituídas moram próximos um dos outros e atraíram para comunidade familiares dos agregados como os genros e noras de Dona Alinéia. Durante as idas às residências dos/as comunitários/as e nas entrevistas e conversas realizadas ia se constatando o grau de parentesco entre os/as moradores/as. Dessa forma, a comunidade é uma grande família, onde se protegem e se ajudam mutuamente.

A família caracterizada pelo grupo doméstico compreende várias gerações e mesmo parentes colaterais com os respectivos cônjuges e filhos. Grande parte das unidades de produção tem na estrutura de famílias extensas a sua constituição básica. Os parentes na estrutura de famílias nucleares são caracterizados pelos cônjuges e os seus dependentes que compartilham uma moradia e , áreas de produção e trabalho é que constituem as unidades de produção e consumo (NODA *et al*, 2007, p 61)

Vale dizer que “a família se transformou em um paradigma idealizado e naturalizado, base da natureza humana, instância primeira da coexistência, local da descoberta de si mesmo e do outro[...]” (WANDERLEY, 2010, p 89). No entanto, há diferentes tipos de famílias em diferentes grupos sociais e contextos geográficos, que se metamorfosearam principalmente frente ao impactos da urbanização, da industrialização e do modo de vida em sociedade capitalista. Porém, mesmo frente este condicionante, a família é o protótipo histórico e simbólico da comunidade, conforme já concebido por Martins e Foracchi (1999). Por isso, a vida e as relações sociais na comunidade São Miguel ainda são centradas no coletivo e no trabalho familiar realizado nos diferentes espaços de produção da existência.

Desta forma, a comunidade é consoante um lugar para viver, trabalhar e sustentar a família, conforme as falas de todos os entrevistados adultos e adolescentes.

*O meu dia a dia na comunidade é colocar comida para as galinhas e em seguida ir pra roça vê se tem alguma praga, limpo ao redor para que as*

*plantas se desenvolvam melhor e dê bons frutos, mas a roça faz parte do dia a dia para todos* ( MA, 25 anos, Caderno de campo, 2020)

*Vivo na comunidade, pois aqui crio galinha, pesco, tiro açaí, faço farinha e assim consigo sustentar a família. .* ( CPC- 37 anos, Caderno de campo, 2020)

*Depois que vou à igreja rezar pela manhã cedo, volto para casa, tomo meu café e em seguida pego o material de trabalho e vou para roça ou pescar, ou vou tirar um açaí. Gosto de morar na comunidade e sempre morei em comunidades. Moro aqui a 13 anos e vim morar na ilha porque a gente planta, cria, tem espaço para a gente ter, fazer e criar as coisas da gente* (JSA, 46 anos, Caderno de campo, 2020)

*Morar na comunidade é ter um lugar para plantar, pescar, trabalhar para se sustentar e sustentar sua família* (ATM, 17 anos, Caderno de Campo, 2020)

As crianças também ressaltaram gostar da vida na comunidade em virtude da liberdade e do brincar que é comum a essa fase da vida, mas não deixando de vincular o espaço a lugar de trabalho e sustento da família.

*Eu prefiro morar na comunidade, porque é legal, tem muita criança para brincar e toda minha família mora e trabalha aqui. Por isso, quando não estou brincando no rio, no terreiro, vou pra roça ajudar e lá as vezes brinco também.* (LIAA- 10 anos, Caderno de Campo, 2020)

*Viver aqui é bom, porque gente brinca e trabalha. Trabalho com meus pais na roça e na pesca. Brinco de andar de canoa, de casinha com minha irmã onde a gente imita o papai e a mamãe cuidando das coisas de casa e dos filhos deles*(TMA- 8 anos- Caderno de campo, 2020)

*Gosto de morar na comunidade porque dá para plantar planta. Eu acho divertido é como se fosse uma brincadeira* ( RMLR- 9 anos, Caderno de campo, 2020)

Os relatos expressam a concepção de comunidade como espaço compartilhado por pessoas que constroem a vida pelo seu fazer cotidiano nos diferentes espaços naturais, estes considerados de usufruto coletivo e possibilitadores de liberdade, autonomia na produção da existência e de sustento da família.

A “liberdade, o “controle” sobre o tempo, as ferramentas e a organização do trabalho; a proximidade com os espaços de produção da existência e de subsistência da família, bem como a “autonomia” sobre como e quando utilizar esses espaços e os produtos resultantes da materialização do trabalho neles realizados são fatores que proporcionam um determinado empoderamento dos trabalhadores ribeirinhos, diferenciando-os dos trabalhadores da cidade, conforme pode ser verificado na fala do presidente da Comunidade, Sr. JSA.

*Já passei um tempo na cidade, mas lá tudo é dinheiro e se quiser alguma coisa tem que ter dinheiro, se não passa fome, necessidade. Lá trabalham o mês todinho para receber o salário e quando recebem é só para pagar conta e já ficam com quase nada de novo. Já morar aqui a vantagem é que a gente não compra comida, já tem a macaxeira, a banana, a verdura, tem a galinha no terreiro, tem mutum, o tatu e a paca na mata, o peixe no rio, tanto em áreas da*

*propriedade da gente quanto nos locais que temos a liberdade de ir, pois o rio e a mata, onde ninguém mora não tem dono. É só ir lá pescar, caçar e pegar. Tudo o que a gente precisa só depende de trabalhar, de plantar, de pescar. Essa é a vantagem de morar na comunidade. Diferente da cidade que tudo é pago, é comprado. E outra coisa, na cidade tu tem que ter um trabalho, tem que ser mandado por alguém, fazer o que mandarem, quando e como mandarem para poder receber por mês. Só assim que vai poder ter dinheiro para comprar. Enquanto não recebe tem que ficar fiando. Quando chega o final do mês tu vai só pagar conta. Aqui não é assim. Quando a gente vende o produto, o dinheiro não vai só pra comida, pois comida tem aqui. Aqui se quer comer vai no paraná na parte em frente a casa ou no rio e lago mais próximo ou mais distante e pesca o peixe, vai na roça atrás de casa ou aqui na frente mesmo e pega a macaxeira, a banana. É um prazer fazer isso. E a comunidade me d isso. Aqui tudo  abençoado por Deus e a gente agradece. (JSA, 46 anos. Caderno de Campo, 2020)*

Os relatos expressam que a vida em comunidade representa a negação ao modo de se produzir  vida na cidade, movida pelo lógica de mercado, pela necessidade de venda da força de trabalho e subserviência do trabalhador, sem o mínimo de autonomia sobre o tempo, a organização, o processo e uso e valor do produto do trabalho. Segundo Souza (2004, p 96), na sociedade capitalista essa autonomia  aparente.

Na agricultura camponesa são aparentemente o trabalho do camponês  autônomo, porque o capital não alterou a realidade da propriedade da terra nem as relações de produção e continua apropriando-se de todo o excedente produzido pelos camponeses, transferindo-o para as classes capitalistas dominantes. A produção familiar não é apropriada por quem a produziu, mas pelo capital expresso no sistema de circulação de mercadorias. A consequência dessa dominação pelo capital é a incapacidade de acumulação tipicamente semifeudal o que expressa o quadro de pobreza existente.

No entanto, no âmbito da agricultura familiar ribeirinha amazônica ainda se mantem certa autonomia, pois a práxis humana objetiva primeiramente o sustento da família, a partir da relação humano-natureza e do trabalho realizado na terra (agricultura), na água (pesca) e na floresta (extrativismo). Essas práticas laborais estão entrelaçadas ao cotidiano da comunidade e ao modo de vida do ribeirinho e vêm construindo e desenvolvendo o *habitus*<sup>195</sup> da população local, desde a infância, pois são fruto de uma tradição familiar característica da vida em comunidade.

---

<sup>195</sup>Para Bourdieu o *habitus*  um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas, predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera a estrutura, as práticas e as representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção expressa consciente dos fins e o domínio das operações necessárias para atingi-las e coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizada de um regente. (apud RAMOS, 2003, p 86)

[...] as estruturas do *habitus* que estão no princípio de toda a experiência ulterior são primeiramente produzidas no universo relativamente autônomo da economia doméstica e das relações familiares permeadas por uma divisão sexual e social do trabalho, universos de objetos de trabalho, distintos, objetos de consumo diversos, formas de se relacionar com seus parentes, etc. e depois com relações econômicas e sociais que a unidade da produção familiar estabelece com o meio envolvente. (WITKOSKI, 2006, p.156)

Com relação à produção da existência cabe ressaltar que se processa em territórios distintos, demarcados ou não. Por isso outro aspecto importante é a questão da comunidade como território com fronteiras (espaço individual) e sem fronteiras (espaço livre e coletivo). A fronteira é demarcada pela área direcionada à moradia e ao trabalho de cultivo agrícola de cada família, configurando-se como propriedade particular. No entanto, a produção da existência, o transitar dos comunitários, vão além das áreas a eles destinadas, considerando a necessidade de realização de trabalhos desenvolvidos no âmbito da água dos rios, lagos e outros ambientes aquáticos e no âmbito das florestas de terra firme e de várzea. Os espaços fluviais e a floresta são considerados pelos ribeirinhos espaços de uso coletivo devido à ausência de demarcação dos territórios.

Como evidenciado por Witkoski (2007) esses espaços não possuem fronteiras estabelecidas, se tornando espaços livres para a atividade laboral do camponês, até onde puderem utilizá-los. No entanto, o autor chama a atenção para o trabalho na floresta de terra firme como uma atividade nômade, na floresta de terra de várzea como um trabalho sedentário (por ser um trabalho de pouca intensidade realizado nas proximidades de sua propriedade) e para o trabalho com a pesca no rio ou lagos como uma atividade geradora de conflito entre pescadores artesanais (ribeirinhos) e pescadores de pescaria predatória com fins comerciais (oriundos de outras localidades), devido estes não realizarem a atividade de forma equilibrada e racional, implicando na diminuição da fauna aquática. A concepção de comunidade como espaço privado e público dá ênfase a existência de um território amplo para realização das atividades de trabalho que favorecem o sustento das famílias da comunidade.

A comunidade ribeirinha envolve, portanto, o que foi evidenciado por Bauman (2003) e Wanderley (2010), se configurando como espaço construído por pessoas que compartilham de um mesmo estilo de vida, vivenciado desde a infância, onde os sujeitos são diferentes, mas também iguais no modo de se conceber e produzir a vida e, principalmente, no modo de valorizar a pessoa humana como ser livre, criativo, individual e coletivo, físico e espiritual, capaz de prover o seu bem estar e do grupo comunitário com bens materiais e imateriais, de produzir a existência em contato com a natureza e se concebendo natureza, condições

necessárias à organização e crescimento da localidade, ao provimento da família e à construção e reafirmação da identidade social do comunitário. Esta uma identidade de resistência.

A identidade de resistência, para todos aqueles indivíduos, cidadãos ou não, que não aceitam as normas e regras vigentes na institucionalidade de cada Estado-nação, por razões de diversos tipos, e resistem numa variedade imensa de atitudes e comportamentos. Ela usualmente é criada pelos dominados (opositores individuais com impactos em diversos campos societários, comunidades, grupos, movimentos, organizações), que contestam as instituições, as orientações e estratégias vigentes. (WANDERLEY, 2010, p 111)

No entanto, cabe dizer que há diferença entre comunidade e identidade. Para Bauman & Leoncinni (2018, p 21) a comunidade “é categórica e coercitiva, na medida em que define previamente o *casting social* do indivíduo”; a identidade, porém “presume-se que seja “livremente escolhida”, espécie de “faça por si mesmo””. Os autores ainda acrescentam que essa concepção “[...] não elimina a comunidade dos processos de posicionamento social e sua relativa expressão, tanto quanto visa reconciliar os (deveríamos dizer *inconciliáveis?*) desafios do “pertencimento” com a autodefinição combinada à autoafirmação ( *idem, ibidem*, p 21).

Isso se processa em virtude da coexistência de aspectos genéricos e singulares, coletivos e individuais, objetivos e subjetivos, materiais e imateriais, bem como de elementos internos e externos à comunidade, à pessoa e ao grupo social, que se relacionam dialeticamente e que vão determinando a forma de cada indivíduo pensar, fazer, se relacionar, se comportar, produzir à existência e se autoafirmar, confirmando ou negando a sua identidade ribeirinha.

Nesse sentido, se evidencia que a comunidade é um espaço de vida e de produção de vida, um espaço de trabalho em contato com a natureza, ou seja, a vida na comunidade é produzida a partir da realização e articulação de múltiplas atividades, mas destacando-se as realizadas na terra (agricultura), na água (pesca) e na floresta (extrativismo vegetal), como ressaltadas nos relatos acima, estas que são frutos da produção familiar e da interação dos seus diferentes sujeitos com a natureza e que constitui-se como forma de educação dos comunitários desde a infância.

### **2.2.3 Concepção de educação na comunidade São Miguel e sua relação com o trabalho**

Muitos teóricos vêm conceituando educação. Dentre as concepções vale destacar a educação como: prática de liberdade (FREIRE, 1976); instância mediadora entre indivíduo e sociedade (LIBÂNEO, 2010); prática social vital e específica a cada pessoa, grupo social e tipo de sociedade (BRANDÃO, 2003); ato de produção direta e intencional da formação humana de

cada indivíduo singular, a partir dos conhecimentos históricos e coletivamente construídos pela humanidade (SAVIANI, 2011); práxis humana e elemento de produção, organização, transformação e emancipação social (MARX & ENGELS, 1999; GRAMSCI, 2006); e conjunto de processos formativos desenvolvidos nos diferentes espaços de convivência e interação social (LDB- Lei N° 9394/96)

Frente as concepções apresentadas, constata-se que a educação está imbricada à existência humana, considerando que onde estiver o indivíduo lá ele estará estabelecendo relações consigo mesmo, a natureza e com outros indivíduos e assim (re)construindo sensações, percepções, conceitos, sentimentos, atitudes e práticas que nortearão à sua vida e a forma de produzi-la, ou seja, estará produzindo saber. Dessa forma, a educação se processa no contexto real da produção da existência na realidade concreta e “se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social” (CURY, 1983). Nesse sentido, vale conhecer quais são as concepções de educação no contexto da comunidade ribeirinha São Miguel.

Com base nas entrevistas e nos diálogos realizados com os/as moradores/as, sujeitos da pesquisa, constatou-se que educação é:

*Educação pra mim é fazer os nossos filhos respeitarem os maiores, os mais velhos, ajudarem as pessoas nos trabalhos se precisarem, fazendo seu trabalho da forma certa. Se a gente não ensina, desde criança, parece que não conhecem ninguém, que não sabem fazer nada. Por isso devem ter disciplina para saber fazer as coisas (CPA, 37 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Educação para mim é a gente valorizar o nosso país, o nosso Brasil. É tudo o que se ensina na família de acordo com a idade de cada pessoa, desde trabalhar, tratar as pessoas, a respeitar os mais velhos e se comportar de forma correta. Tem que ensinar, dá educação para aprenderem a fazer as coisas direito, no tempo e na forma certa (JSA, 46 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Educação é ser calmo, manso para falar e lhe dá com as pessoas, sabendo respeitar, se não as coisas terminam mal. É saber também ajudar os outros, fazer os trabalhos de forma correta, com disciplina, responsabilidade, sabendo viver em união. (JVN, 60 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Educação é a pessoa ter respeito, saber tratar bem as pessoas (RMLR, 9 anos. Caderno de campo, 2020)*

*É ser uma pessoa boa, fazer as coisas certas, é ter respeito com as pessoas, saber se comportar bem em casa, na igreja, na comunidade, em qualquer lugar. É ajudar meus pais, eles chamam para trabalhar e a gente tem que ir fazer, tem que obedecer (LIAA, 10 anos. Caderno de campo, 2020)*

*É respeitar as pessoas, ser educado. Dá bom dia para as pessoas, se comportar bem, tratar as pessoas direito (TMAA, 8 anos. Caderno de campo, 2020)*

A partir das falas acima verifica-se que os ribeirinhos de São Miguel, tanto os adultos quanto as crianças, relacionam educação principalmente a respeito, pois todos os envolvidos contemplaram essa palavra em suas respostas. O educar para respeitar as pessoas e saber se comportar é uma preparação para que os comunitários, desde criança, possam se relacionar bem entre si, com os visitantes da localidade, as autoridades e com as pessoas que mantiverem contato em qualquer espaço de vivência. É assim uma determinação social, uma exigência comportamental, pois *“quem respeita também deve ser respeitado”* (JVN, 60 anos).

Respeitar os mais velhos, os pais, os irmãos, as pessoas da comunidade e de outras localidades, a autoridade religiosa ou não e a natureza em sua totalidade é uma conduta fortemente preceituada pela igreja da cruzada ou pela irmandade local, sendo a mais forte representação social de educação existente por ser fortalecida e disseminada pelos mais velhos que buscam perpetuar os valores necessários à vida do coletivo social e à valorização da pessoa humana. Por isso, para os sujeitos, o respeito é uma demonstração de educação.

Cumprimentar o próximo com *“bom dia, boa tarde, boa noite, tudo bem, como vai ou dizer com licença, por favor, obrigado, posso ajudar, aceita alguma coisa, deixa que eu te ajudo, precisa de alguma coisa, leva isso pra ti”* (falas citadas pelos entrevistados), são comportamentos presentes no cotidiano da comunidade e demonstram o respeito e comunhão entre às diferentes pessoas, o que é essencial à vida coletiva, ao fortalecimento dos laços afetivos familiares e de vizinhança e ao trabalho comunitário/cooperativo realizado.

Por isso, ser uma pessoa respeitosa e com comportamento digno o que implica ser alguém que trata bem as pessoas, obedece aos pais, oferece ajuda quando vê que alguém precisa, cumprimenta o próximo e transmite confiança, segurança, tranquilidade, mansidão/calma, prudência e autocontrole é uma demanda e uma produção social e constitui-se em aspectos possibilitadores da boa convivência e do trabalho coletivo, pois sem respeito ao próximo e solidariedade não se vive em comunidade e não se produz em comunhão.

Nessa assertiva, o respeito não está relacionado apenas às pessoas, às posturas solidárias, mas ao modo de vida local, ao lugar onde se vive (comunidade, município, estado, região, país), à produção sociocultural e ao trabalho cooperativo. Isso se processa pois as crenças, os valores, os comportamentos aceitáveis e dignos concebidos e os trabalhos que desenvolvem com insistência e persistência são constituidores e constituintes de seu *habitus*, ou seja, segundo Saviani (2003), da criação de uma situação consistente propiciadora da aprendizagem, uma espécie de segunda natureza humana que fortalece a valorização e defesa do modo de vida local: *“aqui se vive a partir do respeito as pessoas e ao nosso jeito de viver em comunidade”* (MA, 25 anos. *Caderno de campo*, 2020).

As famílias desenvolvem uma educação tradicional com valorização dos hábitos e costumes a elas também ensinadas, o que é essencial na infância segundo Gramsci (1982). Esses costumes implicam na forma respeitosa de tratar os pais, os mais velhos e os demais membros da família e da comunidade em geral; de cumprimentar ou tomar a benção; de ouvir antes de falar ou enquanto outro fala; de não interromper uma conversa entre os adultos; de brincar quando for hora de brincar, mas ser atento e ter seriedade quando estiver ajudando ou participando da igreja ou de conversa na família ou outra pessoa; em não ser violento com pessoas e animais; de respeitar as regras da igreja; de se vestir adequadamente; de acordar cedo; de ser obediente aos mais velhos e atentos ao que fazem, ao que dizem e como se comportam para aprender as coisas da forma certa; de desenvolver o costume de ajudar e compartilhar com os que precisam. Esses valores foram observados durante a pesquisa e outros confirmados nas falas dos sujeitos.

Durante a pesquisa percebeu-se que enquanto os adultos conversavam, as crianças maiores ficavam observando, sentadas no chão ou no banco ao lado do pai ou da mãe, atentas ao que era falado, arrumadas e comportadas. Estas, quando necessário, levantavam-se sem terem “recebido ordem” dos mais velhos, para acalmar outra criança (ainda muito pequena) porque chorava ou estava brincando na casa fazendo demasiado barulho. Nesse momento, era a criança maior ou o jovem que devia garantir o ambiente tranquilo para que a conversa ocorresse sem nenhum problema.

O comportamento observado é predominante no ambiente familiar. Os pais orientam, instruem, acompanham a criança, mas a deixam agir. É assim que educam na comunidade e mantêm a tradição familiar, pois também passaram pelo mesmo processo “*O que eu aprendi foi com meus pais que me transmitiam em casa, na roça, na igreja, na pesca, as coisas da vida e do trabalho, sempre me guiando em tudo. Hoje o que sei foram eles que me ensinaram. Por isso, faço o mesmo com os meus filhos.*” (CPA, 37 anos. *Caderno de campo*, 2020). Na realidade, “toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época”(GRAMSCI, 1982, p142) formando o *habitus*.

Zanella (2011) enfatiza a importância da formação dos hábitos desde a infância para que sejam fixados e a aprendizagem, a disciplina externa e a autodisciplina intelectual e moral se desenvolvam e constituam a individualidade e a socialidade, a subjetividade e a objetividade, a interioridade e a exterioridade humana.

No processo educativo para formação do *habitus* do ribeirinho de São Miguel além do respeito, outros aspectos são valorizados na comunidade, de acordo com as vozes dos sujeitos:

responsabilidade, autonomia, liberdade, forma adequada e correta de fazer as coisas, valorização, aprendizagem, disciplina, direito de viver e ao modo de produzir a vida coletiva na comunidade e direito à identidade, à sobrevivência, ao trabalho e à dignidade humana. Ou seja, o que se ensina na comunidade é base para atingir os interesses da coletividade, da justiça e da organização social, do modo de ser e viver do ribeirinho e vem demonstrar que “a educação é sempre uma atividade intencional, a ser medida pela referência a uma finalidade ou projeto, ela configura práticas sociais movidas por interesses inerentes à cultura, felicidade dos indivíduos e sobrevivência da espécie humana [...]” (MANACORDA, 2008, p 309)

Palavras que se reportam ao direito humano e social, como as citadas pelos sujeitos, são fortemente contempladas nos discursos dos diferentes camponeses, como os dos participantes da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo realizada em Luziânia /Go, no ano de 1998, que enfatizaram as palavras: esperança/cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade, sou índio, sou branco, sou mulher, sou negro, sou brasileiro (KOLLING & MOLINA, 1999)

Essas palavras estão enraizadas na concepção de educação das populações que se viram historicamente excluídas do direito à escola, ao trabalho, ao acesso à terra, à dignidade humana, ao exercício da cidadania, ao respeito a seu modo específico de viver e produzir a existência, à negação de sua cultura e identidade social. Todavia, uma concepção não comum ao que foi citado por Kolling & Molina, mas fortemente presente nas falas dos sujeitos de São Miguel, é a educação como disciplina.

A disciplina na educação dos moradores é muito importante, pois implica na cultura local, ou seja, na manutenção da rotina da vida em comunidade perpassando pela divisão social do trabalho, na organização e preparação dos instrumentos de trabalho, na distribuição do tempo de suas atividades tanto no âmbito da família quanto da igreja e da comunidade, no gerenciamento de suas práticas laborais conforme o calendário hidrográfico e necessidades da família, na realização adequada do processo de trabalho, bem como na participação nas reuniões, nos rituais da igreja, no lazer da família e dos comunitários, enfim, naquilo que propicia o viver, o conviver, o ser e o fazer na comunidade.

O significado de disciplina para os sujeitos não corresponde ao sentido negativo ou pejorativo que se concebe como obediência ou subserviência primadas pela sociedade capitalista, e sim ao sentido positivo do termo correspondente à responsabilidade e à consciência social. Para Gramsci (1982, p. 100) a disciplina é uma questão cultural, pois “cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de

consciência superior, pela qual se consegue compreender seu próprio valor histórico, a função na vida, os próprios direitos e deveres”.

Dessa forma, ser disciplinado na comunidade São Miguel é essencial, sendo uma característica da identidade ribeirinha e uma demonstração de educação e de compromisso com a igreja, a família e a comunidade. “*O exercício diário de nossas responsabilidades na família e na comunidade exige disciplina e isso nos ensinam desde criança, pois a gente deve ser organizado, controlar o tempo de cada coisa e com seriedade fazer o que deve ser feito*” (JSA, 46 anos. Caderno de campo, 2020)

A vida na comunidade envolve responsabilidade consigo, com a família, mas também com os demais membros da pequena localidade, o que é ensinado desde à infância. Para isso a educação implica na aquisição de comportamentos favorecedores do atendimento das responsabilidades e dos acordos democraticamente firmados para o bem comum (contratos sociais), não impossibilitando o sentimento de liberdade que possuem por viver na comunidade e de realizar suas atividades laborais com autonomia, porque a disciplina

[...] não anula a personalidade e a liberdade; a questão da personalidade e liberdade não deve ser examinada tendo como referência a disciplina, mas a origem do poder que ordena a disciplina. Se essa origem é democrática, isto é, se a autoridade é uma função técnica especializada e não um arbítrio ou uma imposição extrínseca e exterior, a disciplina é um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade (GRAMSCI, 1932-1933 *apud* MANACORDA, 2008, p 273)

Vale lembrar que a educação ocorre em todo lugar seja na moradia da família, na igreja, na escola, no centro comunitário, nos portos particulares das unidades familiares, na roça, na canoa ao se fazer a travessia para a cidade e vice-versa ou durante a pescaria, na coleta vegetal, na casa de farinha, no pequeno campo de futebol, na cidade, ou seja, aonde estiverem mantendo relações entre si, com as demais pessoas e com o ambiente em que se inserirem, como bem ressaltou ATM ( 17 anos. Caderno de campo, 2020): “**educação é o que aprendemos na família, na escola, nos lugares onde a gente estiver para poder viver na sociedade, na comunidade, em qualquer lugar, sendo importante o respeito pelas pessoas e o conhecimento sobre as coisas para demonstrarmos ter educação**”.

No entanto, com exceção da escola, a educação nesses outros espaços ocorre por meio de um processo educativo informal ou não formal. Por meio deles as pessoas adquirem conhecimentos oriundos dos saberes tradicionais e empíricos transmitidos, oral e experimentalmente, de geração a geração, para justificar e nortear comportamentos e fazeres perpetuados no grupo social.

Todavia cabe aqui ressaltar a educação como forma de preparação para o trabalho, ou seja, à produção da existência no contexto da vida ribeirinha, o que vem sendo evidenciado nas falas dos sujeitos desde o tópico anterior ao reconhecerem a vinculação entre trabalho e educação no fazer cotidiano da comunidade. O aprendizado dos trabalhos vinculados à terra, à água e à floresta na comunidade são frutos desse tipo de educação, ao mesmo tempo que a educação é resultante das práticas que realizam nesse contexto.

No primeiro capítulo desta tese, conforme enfatizado em Marx, Engels, Lukács e Gramsci ao se abordar as dimensões ontológica, histórico societal e capitalista do trabalho é a práxis que produz a pessoa humana como indivíduo e ser social, síntese do homo sapiens e do homo faber já que são indissociáveis, ou seja, do espírito e da matéria, da objetividade subjetividade, ou seja, não é a espiritualidade que produz o humano, mas sua práxis e as relações sociais que estabelece durante a práxis.

Nessa assertiva, trabalho e educação estão intrinsecamente imbricados, pois pelo trabalho, pela práxis, o humano se constitui humano, se educa no sentido amplo, constrói conhecimentos que favorecem sua sobrevivência, seu desenvolvimento e a reprodução da vida individual e coletiva, que na sociedade capitalista se processa por relações sociais contraditórias, conflituosas e históricas reproduzidas nas instituições específicas de educação no sentido estrito (SAVIANI, 2007).

Por isso, tanto em espaços formais quanto informais de (re)produção e sistematização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos, a educação e o trabalho como atividades especificamente humanas estão dialeticamente articuladas e, por isso, a produção do indivíduo, seja material ou imaterial também corresponde à sua formação, o que torna a práxis humana um processo educativo (SAVIANI, 2007). E para os ribeirinhos de São Miguel, o trabalho é uma forma de educação?

*Trabalho é educação pois foi pelo trabalho que meus pais me orientavam sobre o que fazer, como fazer, como me comportar, a ajudar as pessoas. (CPA, 37 anos. Caderno de campo, 2020)*

*O trabalho pra mim é uma forma de educação aqui, pois uns estudam na escola para ser engenheiro, outros aprendem lhe dando com a terra para aprender a ser agricultor; com o rio e o lago para ser pescador; por exemplo. (JSA, 46 anos. Caderno de Campo, 2020)*

*Com certeza é sim. É pelo trabalho que a gente aprende como viver, como trabalhar, como se sustentar, como se comportar, a ter responsabilidade, compromisso, a ajudar o outro. O trabalho foi a única escola que muitos daqui tiveram (MA, 25 anos. Caderno de campo, 2020)*

O trabalho como espaço e objeto de aprendizagem se concebe como um princípio educativo, pois a formação para do trabalhador ribeirinho se processa no e para o trabalho, sendo

ele sempre um processo educativo, seja formal ou informal (MOURÃO, 2006). No caso do trabalho na comunidade São Miguel, como ressaltado pelos sujeitos, é no campo de trabalho, em especial na roça, que os conhecimentos inerentes à produção da existência local passam por um processo de transmissão e assimilação ativa entre adultos, idosos, jovens e crianças. Em virtude, o próximo capítulo desvelará como se processa o trabalho ribeirinho e seu princípio educativo e como este se apresenta no contexto do fazer educativo da escola da comunidade.

### 3 O PRINCÍPIO FORMATIVO/EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO NA COMUNIDADE E NA ESCOLA SÃO MIGUEL

*[...] nas comunidades existem relações humanas de indivíduo para indivíduo, e neles, todos os dias, as pessoas estão sujeitas aos preceitos de sua cultura. É nas suas comunidades que os habitantes de uma região ganham a vida [...] movidos pelos valores e incentivos de determinadas culturas. Na comunidade, a economia, a religião, a política, diversos aspectos de uma cultura aparecem interligados e formam parte de um sistema geral de cultura, tais como o são na realidade. Todas as comunidades de uma área compartilham a herança cultural da região e cada uma delas é uma manifestação local das prováveis interpretações de padrões e instituições regionais.*

(WAGLEY, 1988, p.44)

**Figura 31:** A criança trabalhadora da Comunidade São Miguel



**Fonte:** A pesquisadora (2020)

Durante todo percurso espaço temporal apresentado e refletido nos capítulos anteriores da tese se evidencia como o trabalho no campo foi se constituindo importante no desenvolvimento das diferentes sociedades e dos distintos modos de produção mesmo frente à desvalorização, exploração, exclusão, inferiorização e expropriação dos trabalhadores desse contexto socioeconômico, cultural e geográfico. Concomitante o trabalho realizado foi se configurando como princípio educativo fundante à (re)construção de saberes e práticas vitais à produção da existência dessas populações campesinas durante a história da humanidade e, nos dias atuais, ainda vem, para muitos, sendo a forma predominante de se obter educação.

Frente à importância formativa do trabalho como práxis humana, este é reconhecido por diversos teóricos socialistas que embasam as concepções defendidas pelos envolvidos nos movimentos sociais do campo e contempladas nas diretrizes apregoadas nas políticas da educação nacional e, mais especificamente, nas da educação do campo.

A educação concebida, no art. 1º da Lei Nº 9394/96, como conjunto dos processos formativos desenvolvidos em diferentes espaços de convivência e interação social, dentre os

quais o trabalho, vem asseverar a importância do trabalho como elemento formador e constituidor da pessoa humana e, por isso, a educação escolar deve estar vinculada ao “mundo do trabalho<sup>196</sup>” e à prática social.

Mediante, a LDB (art. 28) também determina que a educação escolar das populações dos contextos rurais seja desenvolvida a partir de organização escolar, conteúdos, metodologias e de calendários próprios, adequados à natureza do trabalho desenvolvido, considerando as peculiaridades regionais e locais.

Essas diretrizes estão contempladas em legislações específicas para educação do campo, como já apresentado, que apregoam também o desenvolvimento de uma educação escolar realizada nos diferentes ambientes de aprendizagem: o escolar e o laboral, ou melhor a escola e a comunidade, alternando o tempo de atividades em cada um desses espaços educativos, objetivando favorecer o desenvolvimento social, econômico e sustentável.

A educação do campo é uma modalidade de ensino que tem como público alvo a população do meio rural, dentre os quais os povos ribeirinhos, agricultores familiares, coletores, extrativistas e pescadores artesanais, ou seja, aqueles que habitam a várzea na região amazônica. Mas será que o trabalho é concebido como princípio educativo nas escolas do campo amazônico? Será que é contemplado na prática educativa escolar? E quais as convergências e contradições entre as práticas educativas do trabalho ribeirinho e da escola com as políticas da educação do campo? É com intuito de responder estas questões que este capítulo discorrerá sobre o trabalho ribeirinho e seu princípio educativo na comunidade e na escola São Miguel.

O capítulo apresentará primeiramente o trabalho ribeirinho na comunidade e seu princípio educativo, abordando o ensinar e o aprender nos processos e espaços de trabalho e, como estes, se evidenciam empiricamente no cotidiano da comunidade. No segundo momento discorrerá sobre as práticas educativas da escola São Miguel e sua relação com o processo educativo/formativo do trabalho ribeirinho, explicitando as convergências e contradições entre as práticas educativas do trabalho e da escola ribeirinha São Miguel e destas com as políticas educacionais que tratam da educação do campo.

### 3.1 O TRABALHO RIBEIRINHO E SEU PRINCÍPIO EDUCATIVO/FORMATIVO NA COMUNIDADE SÃO MIGUEL: “SE APRENDE A FAZER FAZENDO, PENSANDO E RECRIANDO O FAZER”

---

<sup>196</sup> Para Souza (2014) esse termo vem direcionar a formação do trabalhador para servir ao mercado.

**Figura 32:** Tríade da produção da vida em São Miguel



Fonte: A pesquisadora (2020)

A comunidade é um espaço de vida em contato com a natureza, de relações de afetividade, vizinhança, fé, coletividade e trabalho pautado na produção familiar e comunitária que envolve uma multiplicidade de atividades, de práticas e de saberes que estão imbricados ao processo formativo/educativo dos ribeirinhos de São Miguel. Nesse sentido, o trabalho se configura como princípio educativo fundante à vida em comunidade e precisa ser desvelado para se compreender como, por intermédio dele, os comunitários educam, se educam, (re)constroem conhecimentos e aperfeiçoam técnicas mais exitosas para atingir as finalidades humanas, conforme está citado no título deste tópico: “ *se aprende a fazer fazendo, pensando e recriando o fazer*”, o que para isso não separam o *homo faber* do *homo sapiens*. Portanto, nesse tópico irá se discorrer sobre a tríade da produção da existência na comunidade São Miguel e sobre como se apresenta o princípio educativo do trabalho ribeirinho realizado nos campos: terra, água e floresta na comunidade local.

### **3.1.1 A tríade da produção da vida em São Miguel: “*Bora trabalhar, pois quem não trabalha não come*”**

A vivência e o fazer cotidiano em contato com a natureza possibilitaram aos comunitários à construção de símbolos e significados do trabalho nesse contexto, perpassando pelo campo/meio e objeto de produção e pelo que suas práticas representam à vida do indivíduo, da família e da comunidade. Mas o que é trabalho? Para os sujeitos o trabalho é:

*Trabalho é a gente ser uma pessoa responsável e comprometida com o sustento e outras necessidades da família da gente. É o que a gente faz na comunidade, sozinhos ou juntos com os outros e vem fazendo desde criança pelo exemplo dos nossos pais como atividade da família e da comunidade e que vem*

*mantendo nosso jeito de viver diferente do povo da cidade (JSA, 46 anos, Caderno de Campo, 2020)*

*Trabalho é mostrar que estou viva, que produzo o meu sustento com amor e dignidade. Trabalho é roça, é o que a gente faz para sustentar a nossa família e o que faz em casa. É ter conhecimento para passar para nossos filhos.. É a forma de ensinar como sobreviver, fazendo as coisas direitinho. E bora trabalhar, pois quem não trabalha não come. ( CPA, 37 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Trabalho é agricultura e pescaria, pois todo mundo pesca, faz roça, tira açaí, cria galinha.. É o que nos faz importante lá na cidade, pois quando a gente leva nosso peixe, nossa macaxeira, nossa banana, nossas frutas e verduras as pessoas te dão atenção para comprar nossos produtos, já que estão precisando para revender ou levar pra casa como alimento. O trabalho também é uma forma de ensinar nossos filhos. Quando estão trabalhando já vão sabendo como fazer para sustentar a família deles quando adulto e se a gente não ensinar vão crescer sem saber fazer nada, não ter um ofício e nem saber se impor como um trabalhador daqui do ribeirão (MA, 25 anos. Caderno de campo)*

*Trabalho é roça, pescaria. Trabalho é como conseguimos fazer a nossa vida desde criança em família ( ATM, 17 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Trabalho é a nossa vida, é o que fazemos porque gostamos, amamos fazer, aprendemos a gostar, pois temos liberdade para fazer. O rio está aí para pescar, a terra para plantar, a madeira para tirar e a gente fazer nossa casa sem pagar nada, é só trabalhar quando achar que dá e deve. Tudo a gente tem como benção para nossas vidas e que não seria a mesma coisa na cidade, por isso o trabalho é o que a gente faz e da forma que a gente faz, servindo para nos manter assim diferentes, fortes e ainda unidos, pois todos fazemos as mesmas coisas aqui, todo mundo é igual e o trabalho que se faz também é igual (JVN, 60 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Trabalho pra mim é fazer as coisas de forma certa, sem bagunça, ajudando minha família na roça e na pesca aqui na comunidade (LIAA, 10 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Trabalho é ajudar meus pais. É pescar, é plantar. Fazer o que ajuda a vida na comunidade (RMLR, 9 anos. Caderno de Campo, 2020)*

Os sujeitos demonstram que concebem o trabalho como a ação propiciadora da produção da existência humana realizada no seu habitat natural, utilizando-se do etnoconhecimento sobre a natureza e da capacidade mental e física dos diferentes sujeitos do núcleo familiar. É nesse sentido, produção material e imaterial e elemento favorecedor da reprodução social, pois, a partir das falas dos sujeitos, constitui-se como:

- a) Forma de sustentar a família e obter recursos para adquirir outras necessidades da família e manter a vida na comunidade;
- b) Ação realizada pela pessoa humana na natureza, a partir da natureza e dos ciclos dos produtos naturais, destacando-se a roça e a pesca;
- c) Demonstração do espírito de responsabilidade e de compromisso com a família e a comunidade, estendendo-se, pela importância do que produz, à sociedade em geral;

- d) Atividade humana que propicia importância, vida, liberdade, alegria, equidade social e dignidade ao ribeirinho e que se faz não só por necessidade, mas também por amor e prazer;
- e) Fazer provido pelo núcleo familiar e também pelo coletivo da comunidade que fortalece os vínculos afetivos, as interações sociais e o espírito de solidariedade humana;
- f) Ajuda aos pais, ou melhor, forma de compartilhamento das tarefas do dia a dia da família seja em casa, na comunidade, na roça ou na pesca;
- g) É uma forma de educação, considerando ser um meio de ensinar os filhos desde criança, pelo exemplo, sobre o que devem e podem fazer para se sustentar e manter a vida, como se comportar e como fazer as coisas preparando-os para a fase adulta e para seu trabalho futuro na vida em comunidade;
- h) É a forma de resistir à exclusão social, ao preconceito, à precariedade de vida e aos valores e formas de vida disseminadas pela sociedade capitalista e predominantes nas cidades, principalmente nos grandes centros urbanos.

A partir das concepções de trabalho ora apresentadas, pode-se dizer que o trabalho em São Miguel, mesmo envolvendo uma multiplicidade de tarefas, se constitui principalmente como as atividades laborais realizadas no campo natural: a **agricultura (no campo terra)**, a **pesca (no campo água)** e a **coleta/extrativismo vegetal (no campo floresta-)**, a tríade da produção camponesa no contexto ribeirinho amazônico (WITKOSKI, 2007). Ou seja, trabalho é agricultura/roça, é pesca, é coleta vegetal e este tem como finalidades o **sustento da família** (principal finalidade da produção da vida material), a **educação da prole** (importante elemento de produção imaterial), a **construção da identidade ribeirinha** e a **resistência** ao modo específico de viver e trabalhar em contato com a natureza e a partir do modo de produção familiar e comunitária.

### **A multiplicidade de tarefas e a divisão social do trabalho na comunidade: o trabalho como ajuda e como produção da vida e sustento da família**

Na comunidade considera-se trabalho apenas as práticas desenvolvidas em espaços naturais distintos: a terra, a água e a floresta- e que estão evidenciadas nas falas dos comunitários e no seu fazer diário, todavia outras atividades laborais também constituem-se importantes no cotidiano da comunidade, os afazeres domésticos.

Os afazeres domésticos caracterizam-se como atividades laborais rotineiras, autosserviços ou trabalhos simples que perpassam pela limpeza da casa, preparação da

alimentação, cuidar das crianças, bem como a lavagem e higienização das roupas e utensílios da cozinha., dentre outros. Como declarou RMLR (9 anos. *Caderno de campo, 2020*) “*eu trabalho todo dia ajudando meus pais, plantando as plantas, capinando o terreno da nossa casa, limpando a casa, juntando as frutas quando já estão maduras, carregando água, indo pra roça*”. As atividades citadas por RMLR, consideradas como autosserviço que atendem os interesses cotidianos e as condições materiais de vida, desenvolvem nos indivíduos uma série de aptidões coletivas, sociais e hábitos (PISTRAK, 2003)

**Figura 33:** Crianças e adultos nos afazeres domésticos



Fonte: A pesquisadora (2020)

Os trabalhos da casa são liderados pelas mulheres com ajuda contínua das filhas (crianças e adolescentes), com sutil participação dos homens. Estes se inserem mais nos trabalhos externos e esporádicos como carregar baldes com águas do rio para encher as caixas d'águas durante o recesso da chuva, capinar a área ao redor da residência e das árvores frutíferas que circundam a casa, zelar pela área social externa da família que fica entre a moradia e o porto da família, fazer a limpeza da igreja e da casa de reunião ou cultivar as plantas dos jardins e das plantas medicinais, mas destacando-se as mulheres na responsabilidade dessas tarefas.

A responsabilidade maior dos homens envolve trabalhos que demandam maior esforço físico como construção e reforma de balsas flutuantes que ficam nos portos das residências, canoas, casas, igreja, casa de reunião, casa de farinha, não eximindo as mulheres do apoio, quando necessário. Destarte, dentre as funções diárias de responsabilidade dos homens destacam-se a agricultura e o extrativismo vegetal e animal.

Desta forma, constata-se que há uma multiplicidade de atividades realizadas cotidianamente na comunidade, o que envolve os trabalhos de construir, organizar, zelar e cuidar da casa para garantir o lugar de morada e segurança; de prover o sustento e outras necessidades biológicas da pessoa, bem como outras necessidades exigidas pelo grupo social, a fim de garantir o bem estar da família e dos indivíduos que a constituem, pois conforme Marx & Engels

(1999), para produzir sua história o homem deve primeiramente manter-se vivo, se alimentando, ingerindo água, se vestindo, se protegendo em sua habitação, ou seja, produzindo e usufruindo bens materiais e imateriais inerentes à promoção da vida.

Como já apontados a preparação do alimento, o depósito adequado da água potável, os cuidados com as vestimentas, a limpeza da casa, dentre outros considerados trabalhos ou afazeres domésticos, são de responsabilidade das mulheres, entretanto os trabalhos com a agricultura, a pesca e o extrativismo vegetal, responsabilidade dos homens, sendo liderados pelas mulheres/mães apenas quando a figura do chefe da família não existe, este não se encontra na comunidade ou esteja incapaz de trabalhar. No entanto, toda a família está envolvida nas atividades diárias, mesmo que com papéis e níveis de envolvimento distintos, conforme descrito na fala a seguir.

*Todo mundo aqui de casa trabalha e **faz de tudo**. Acordamos bem cedo. Aí vamos dá de comer para as galinhas, enquanto se faz o café, para nosso desjejum. Depois coloco uma filha para **arrumar a casa e cuidar do caçula**, enquanto eu e a outra filha mais velha vamos **lavar roupa**. Subindo do porto a gente **põe a roupa para secar** e aí vou na **roça**, vê se as plantas estão crescendo, se não está dando a queima. Depois volto para **cuidar ou ajudar no almoço** que as meninas já estão cuidando e **cuidar das outras tarefas da casa**. Já meu marido e meu filho ficam mais tempo na **roça ou na pescaria** que fazem no rio ou no lago para pegar um peixe, às vezes dando para **trazer o açai para fazer o vinho** e a gente tomar comendo com aquela farinha torradinha e com um peixe assado. (CPA- 37 anos. Caderno de Campo)*

Nesse relato, constata-se tanto a multiplicidade de tarefas presentes no cotidiano da família como a divisão social do trabalho no âmbito da unidade familiar que expressa uma divisão natural e sexual do trabalho e também etária, onde há atividades definidas para mulheres e homens, bem como para adultos e crianças, como assim se processou historicamente. As mulheres são incumbidas dos trabalhos caseiros, que envolvem cuidados necessários com a casa, orientação dos filhos e a preparação dos alimentos, sendo concebidas como ajudantes/parceiras dos homens na agricultura ou na pesca, porém com certa submissão/inferioridade em sua função. Os homens, no âmbito da família, responsabilizam-se em prover o sustento necessário, requerendo a participação dos membros dela em toda a atividade produtiva.

Mediante o exposto, verifica-se que a divisão social do trabalho familiar na comunidade apresenta funções distintas entre homens e mulheres, entre crianças e adultos, sendo socialmente instituída e resultante do *habitus* que vem direcionando o modo de ser e viver do ribeirinho, seus valores, concepções, crenças, comportamentos e as práticas laborais cotidianas. Sobre essa questão Witkoski (2007, p 171) enfatiza que nesse modo de vida e divisão social, sexual e etária do trabalho, que é uma divisão natural ocorrida no âmbito da família “[...]”

as exigências técnicas da economia doméstica requerem a presença da força de trabalho (temporária e /ou permanente), ao mesmo tempo em que devem ser suficientemente produtivas para permitir isso[...]”. As atividades realizadas nesse contexto se complementam, pois enquanto uns cultivam ou pescam, outros preparam o alimento, carregam água, limpam a casa, cuidam das crianças pequenas, fazem o necessário para produzir a subsistência, a segurança e o bem estar da família.

**Figura 34:** A divisão social/sexual/etária do trabalho da família ribeirinha de São Miguel



Fonte: A pesquisadora (2020)

Desta forma, o trabalho local é uma forma de organização social e direciona o funcionamento e o fortalecimento da comunidade, pois é desenvolvido a partir da participação de todos os membros da família na realização das diferentes práticas laborais, desde os “afazeres domésticos” até os trabalhos com a agricultura, a pesca e o extrativismo vegetal, pois são complementares e dialeticamente articulados como já enfatizado.

Ressalta-se que a organização social do trabalho define o papel, as tarefas, o tempo e o nível de participação de cada membro da família nas atividades produtivas, no entanto, almejando a produção do que será usufruído por todos (pelo consumo ou pela comercialização), diferente do que se processa na sociedade capitalista que prima pela alta produtividade, pela desvalorização do trabalhador que não usufrui do que produz, ficando o lucro com o dono dos meios de produção (MARX,1988).

### **Trabalho ribeirinho: forma de vida e produção da vida pela relação humano -natureza**

Nessa conjuntura, mesmo que os afazeres domésticos sejam considerados importantes, estes são secundarizados pelos comunitários, pois concebem como trabalho apenas atividades realizadas em contato com a natureza como a **agricultura, a pesca e o extrativismo vegetal**, devido favorecerem a aquisição dos produtos necessários ao **sustento** diário da família.

*Morar na ilha aqui é por motivo que a gente planta, a gente cria, tem espaço para a gente ter, fazer e criar as coisas da gente. Ser trabalhador na comunidade é fazer de tudo. É plantar, é pescar, é fazer o que precisa para*

*sustentar sua família. Você quer vai pegar uma verdura boa, bem fresquinha, quer uma macaxeira vai ali na roça e já pega é logo um pé de macaxeira, cozinha e come. Quer um peixe vai lá no paraná em frente da comunidade, da própria casa, ou lá no rio ou lago, e pega o peixe. ( JSA, 46 anos , Caderno de Campo,2020)*

*Ser um trabalhador ribeirinho é ser um trabalhador da roça, do rio, das matas. É ser agricultor, pescador. É produzir a vida no meio da natureza e através da natureza. É trabalhar para **produzir o alimento** para a família e para a comunidade. Na **comunidade se faz de tudo: pescar, plantar, tirar açaí, fazer farinha.** (MA, 25anos. Caderno de Campo,2020)*

Considerar trabalho como forma de sustento e produção da vida apenas as práticas laborais realizadas nos ambientes naturais se justifica, pois como aponta Fraxe (2004, p 20) os ribeirinhos “construíram um modo de vida integrado pela agricultura e extrativismo vegetal ou animal, vivendo em função dos produtos da floresta, dos rios e das terras molhadas da várzea amazônica. Uma cultura de profundas relações com a natureza, que perdura, consolida e fecunda o imaginário desse conjunto social[...]”, constituindo sua identidade cultural.

A identificação do ribeirinho de São Miguel com o trabalho desenvolvido não ocorre somente pela questão da necessidade biológica e moral. Ela se processa também pelos sentimentos e sensações que a práxis lhes propicia como o prazer, a alegria e a sensação de realmente ter vida ao está sendo capaz de produzir a sua própria existência.

*Eu gosto de trabalhar. É **um prazer** pra mim trabalhar. **Faço porque gosto e gosto porque com ele me sustento e sustento minha família, não faço nada só por necessidade.** Faço porque **sinto alegria e prazer em fazer** esses trabalhos, estar no meio da natureza com **liberdade**, sendo responsável com meu papel de chefe de família. ( JSA, 46 anos. Caderno de Campo,2020)*

***Aprendi a gostar** do que faço como trabalho. Faz parte da minha vida e de como minha família **vive** (ATM, 17 anos. Caderno de campo,2020)*

*É **um prazer fazer isso.** É uma coisa muito boa, pois a **gente se sente vivo,** ( JVN, 60 anos. Caderno de Campo,2020)*

O trabalho realizado na comunidade é uma atividade que dá sentido a existência humana e lhe propicia liberdade, alegria, prazer. Esses sentimentos são possíveis de serem evidenciados pelos moradores e moradoras de São Miguel devido a vida comunitária, pois “[...] é somente em comunidade com outros que cada indivíduo tem os meios necessários para desenvolver as suas faculdades em todos os sentidos; a liberdade pessoal só é, portanto, possível na comunidade[...]” (MARX & ENGELS, 1999, p 100)

A liberdade para os sujeitos representa autonomia, controle sobre o tempo, o material e o tipo de trabalho e sua forma de realização. Representa a capacidade de autogerir suas ações, suas

práticas laborais, de determinar o ritmo da vida e o espaço em que produz a vida individual e social, mesmo respeitando as determinações naturais e as de seu grupo social.

Essa liberdade dá sentido à vida e ao viver na comunidade pelo trabalho, como ressaltado por JVN (60 anos). A representação do trabalho como elemento propiciador da vida e que dá sentido à vida, sendo uma especificidade apenas dos seres humanos (MARX, 1988; ENGELS, 2004; LUKÁCS, 2013; SAVIANI, 2007), um ser vivo, parte constituinte e constituidora da própria natureza, já foi evidenciada nesta tese. No entanto, vale relembrar que o trabalho do ribeirinho desenvolvido nos campos terra, água e a floresta, espaços de vida e de (re)produção da vida, se caracteriza como trabalho vivo. É neles que o trabalhador ribeirinho se insere ativamente, utilizando-os e utilizando-se como instrumento natural para adquirir os produtos necessários ao suprimento de suas necessidades, pois, nesse contexto, o trabalho desenvolvido tem primeiramente valor de uso.

Durante o agir e o interagir do humano ribeirinho com a natureza, ele vai definindo seu modo de ser, viver, agir e pensar, ou seja, seu fazer sobre a natureza vai o autoproduzindo e produzindo sua essência e o caracterizando e, assim, construindo sua identidade. Por isso, o que o ribeirinho de São Miguel é, o é pelo trabalho que realiza cotidianamente em contato com a natureza (MARX, 1988; LUKÁCS, 2013; SAVIANI, 2007).

Dessa forma, os trabalhos vinculados à terra, à água e à floresta caracterizam o modo de ser e viver do ribeirinho e sua conexão é tão forte que promove uma simbiose entre ambos, pois para eles ser ribeirinho é ser trabalhador nos diferentes espaços naturais.

*Ser moradora da comunidade é ser uma **pessoa trabalhadora**. Eu **trabalho na agricultura, mas também pesco**, só não faço caçar e subir para tirar açai, mas faço farinhada, tapioca, beiju, tanto pra **nosso sustento quanto para vender e poder comprar** outras coisas para nossa casa (CPA, 37 anos. Caderno de Campo, 2020)*

*Ser ribeirinho é ser um **trabalhador da roça, do rio, das matas**. É ser agricultor, pescador. É **produzir a vida no meio da natureza**. É **trabalhar para a família e para a comunidade** (MA, 25 anos. Caderno de campo, 2020)*

As falas dos sujeitos demonstram a vinculação do ribeirinho com a roça, a pesca, a floresta – este o tripé da vida, do fazer cotidiano e do sustento da família na comunidade São Miguel e da identidade da população local. Isso se processa pois, conforme Marx & Engels (1999, p.12) a forma como os humanos produzem a existência depende primeiramente “[...] da natureza, isto é, dos meios de existência já elaborados e que lhes é necessário reproduzir [...]” mas também “[...] constitui um modo determinado de atividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado [...]”

O ecossistema que possui uma diversidade de produtos e ambientes naturais potencializa as atividades realizadas pelo ribeirinho local e seu etnoconhecimento sobre a

natureza e sua dinâmica, bem como as práticas de trabalho desenvolvidas no ambiente água, terra e floresta, garantindo o êxito do trabalho com o atingir das finalidades específicas de seu desenvolvimento.

Um dos saberes obtidos pelo ribeirinho de São Miguel é que as atividades produtivas que desenvolvem estão sob o comando das águas<sup>197</sup>, ou melhor, do calendário hidrográfico da região (conforme apresentado no segundo capítulo desta tese), pois a subida e a descida das águas do rio determinam as atividades que são dialeticamente articuladas e desenvolvidas, bem como os produtos naturais obtidos em cada uma delas (FRAXE, 2004; WITKOSKI, 2007; MARTINS, 2016), como está representado na figura abaixo.

**Figura 35** : Elementos e espaços naturais de trabalho na Comunidade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

A figura acima apresenta os elementos e espaços naturais onde os comunitários produzem a existência cotidiana e também demonstra a circularidade das atividades produtivas e a interligação entre elas, o que possibilita aquisição de alimentos nesses distintos e complementares espaços. O ribeirinho adaptado ao fenômeno natural das enchentes e vazantes, já tem planejado o que fazer em cada período. Seus saberes e fazeres foram sendo construídos desde a infância pelo contato direto com a natureza e pelo respeito à dinâmica dos ecossistemas que se relacionam e se integram. Essa vivência implicou num etnoconhecimento do ambiente natural, dos produtos nele existentes, dos períodos de reprodução das espécies dos diferentes ecossistemas e das técnicas e instrumentos a serem utilizados em cada atividade e em cada espaço de produção da existência.

De acordo com Witkoski (2007), Fraxe (2004), Noda (2007, 2013) a adaptação do ribeirinho ao desenvolvimento natural dos produtos e ao calendário hidrográfico regional possibilita à produção de sua existência, pois os saberes obtidos apontam quais práticas devem

<sup>197</sup> Fraxe (2004, p. 296) argumenta que “a relação do caboclo ribeirinho com a água que atravessa seu cotidiano se torna de importância vital para a compreensão desse homem e do universo que o habita”.

ser realizadas em prol da materialidade da vida no âmbito da unidade familiar e comunitária em cada período. Como enfatizou o Sr. MA (25 anos. *Caderno de campo*, 2020)

*Aqui a gente faz tudo [...]. Tudo depende do tempo, do período do ano e do nível da água do rio. Digo isso, pois quando o rio está secando ou enchendo e tem muito peixe a gente se dedica a pescar, mas quando o rio está muito seco ou muito cheio fica ruim de peixe e pescamos só para nosso sustento. Nesse momento a gente se volta para o trabalho com a agricultura, um trabalho que a gente pratica o ano todo. Tem o tempo da várzea baixa onde a gente planta melancia, feijão, macaxeira. Na várzea a produção é maior, os produtos ficam maiores e melhores, mas não é toda vez que conseguimos tirar tudo a tempo e no tempo certo, pois o rio às vezes pega a gente de surpresa quando a enchente é muito rápida. Quando o rio enche e molha a várzea baixa nós temos a nossa agricultura que a gente cultiva ao redor da nossa casa, onde a terra é mais alta, mas aqui também alaga às vezes. Nesse sentido eu acho que a natureza é perfeita. Quando a roça se vai já temos feito a farinha que usamos para colocar no açaí que dá muito nesse período e para comer com o peixe que também está em época de fartura. Assim vamos vivendo. É só prestar atenção em cada período e trabalhar naquilo que a natureza nos fornece como alimento e condição de viver.*

A natureza em sua dinâmica determina o modo de vida do ribeirinho, o seu cotidiano, as suas práticas e seus saberes e possibilita a produção da vida nesse contexto, não abandonando aquele que trabalha, vive e faz parte dela. Dessa forma, a natureza constitui-se como vida e propiciadora de vida e de consciência e como disse JSA (46 anos) “ela é mãe, é sagrada, já que nos acolhe, nos protege, nos dá o sustento necessário para viver. Sem ela a gente não vive. Por isso temos que cuidar dela, respeitar o tempo de cada coisa, o que nela existe, usando somente o que realmente precisamos para nos sustentar e viver.”

**Figura 36:** O ribeirinho e sua conexão com a natureza



Fonte: A pesquisadora (2020)

O trabalho que se define como ação mediadora entre o humano e a natureza, como condição de vida e elemento constituinte e constituído da pessoa humana e do ser social (MARX,1988; LUKÁCS, 2013) se caracteriza na comunidade São Miguel a partir, principalmente, da agricultura (campo terra) e da pesca (campo água), bem como, em menor intensidade, pelo extrativismo vegetal ( campo floresta)), como já enfatizado. Esses três campos

de trabalho estão interligados dialeticamente e determinam o modo de ser, viver e produzir a existência, ou seja, a identidade ribeirinha das pessoas da comunidade, construída pela simbiose entre o sujeito ribeirinho e a natureza, e pelo comportamento condicionado dos humanos e das relações que estabelecem entre si e com a própria natureza (MARX & ENGELS, 1999)

No entanto, cada trabalho envolve ambiente, tempo, instrumentos e técnicas específicas para serem desenvolvidos. Cada produto deles oriundos tem como finalidade o sustento e o bem estar, bem como a recriação de conhecimentos e comportamentos que ampliam as potencialidades e capacidades humanas daqueles que o praticam. E quem pratica essas atividades laborais na comunidade ribeirinha São Miguel?

Como já apontado toda a família se insere no processo de trabalho desenvolvido na localidade, pois a unidade de produção baseia-se na força de trabalho familiar. “A unidade de produção agrega família e produção. Sem família não há produção e sem produção não há família (WITKOSKI, 2007, p.183).

### **A participação das crianças pelo trabalho na comunidade**

Sobre a inclusão das crianças no trabalho produtivo familiar em comunidade ribeirinha Noda (2013), Witkoski (2007) e Silva (2010) já evidenciavam que aos 8 anos de idade, já participam ativamente das práticas de trabalho da unidade de produção familiar. No entanto, desde mais cedo já acompanham os pais na labuta diária, principalmente da roça.

*Eu trabalho desde os 5 anos quando já acompanhava a mamãe na roça. Aqui as crianças trabalham na roça capinando, plantando e arrancando macaxeira. (CPC, 37 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Eu comecei a trabalhar desde os 4 ou 5 anos. Com essa idade já andava com meus pais nos trabalhos da roça, da pesca, já andava na mata com meus pais. Os meus filhos fazem o mesmo, pois assim como meus pais me ensinaram a trabalhar cedo também ensino para eles (JSA, 46 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Eu ajudava meus pais desde muito pequeno. Acho que com 4 ou 5 anos eu já ia pra roça acompanhando eles. (ATM, 17 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Ajudo meus pais desde os 6 anos acompanhando eles na roça e ajudando em casa (LIAA, 10 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Trabalho ajudando meus pais acho que desde quando eu tinha 5 ou 6 anos. Eu hoje ajudo na roça, capino, planto, limpo a roça da melancia, da macaxeira, da banana. Pesco de caniço, coloco malhadeira e pego peixe, isso é o que mais gosto. Eu gosto de trabalhar. Quando acordo as 7h vou para aula e chegando da aula vou pegando o caniço e a canoa, ou então vou a tarde. Meus pais não me obrigam eu é que gosto de ir. (TMAA- 8 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Eu ajudo desde pequenininha acho que com 5 anos. Lembro que eu carregava tomate da roça, porque era maneiro. (RMLR, 9 anos. Caderno de campo, 2020)*

Conforme os relatos, verifica-se que a criança se insere no trabalho da agricultura e da pesca desde a mais tenra idade (entre 5 e 6 anos) e vai aprendendo a lidar com o trabalho a

partir da sua participação nas atividades. O trabalho das crianças é tido como “ajuda” pelos adultos e pelas próprias crianças. Estas são incluídas na divisão do trabalho da família, sendo neles orientadas e cuidadas. Conforme Witkoski (2007, p 183) “a família não só reproduz biologicamente seus membros, como tem que educá-los para a vida. Efetivada a procriação, a criança camponesa amazônica deve ser socializada pela família para o mundo do trabalho”.

Ao mesmo tempo, enquanto são ensinadas e apreendidas as práticas de trabalho no ambiente de produção da vida, as relações sociais e os laços afetivos entre os membros da família vão sendo fortalecidos, estreitados e a consciência da criança vai sendo formada, pois “a consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa das relações sociais que se mesclam na família, na vizinhança, na povoação etc. [...]” (GRAMSCI, 1949 *apud* MANACORDA, 2008, p.150)

**Figura 37:** A participação da criança no trabalho da família



Fonte : A pesquisadora (2020)

A importância do trabalho na formação da criança é enfatizada por Marx, Engels e Gramsci, bem como os marxistas da Pedagogia Socialista como Pistrak, Makarenko e Krupskaya, dentre outros teóricos marxistas. Estes concebem o trabalho como atividade vital ao ser humano por se constituir como ação formadora e humanizadora, devendo, por isso, a criança ser incluída para aprender, de forma consciente, a produzir a vida e se autoproduzir (como ser individual e coletivo, objetivo e subjetivo), usando suas forças corporais e espirituais, em prol da sua emancipação humano-social e da transformação da realidade opressora.

A concepção do valor educativo do trabalho às crianças da comunidade é ressaltado pelo Sr. JVN (60 anos. *Caderno de campo, 2020*)

*O trabalho é uma forma de ensinar nossos filhos. Quando estão trabalhando já vão sabendo como fazer para sustentar a família deles, para ganhar confiança, respeito, como sobreviver e conquistar seu espaço. Se a gente não ensinar a trabalhar vão crescer sem saber fazer nada, não ter um ofício, sem saber se defender e sem saber lutar pela vida, pela vida digna que escolher ter aqui ou noutra lugar.*

O trabalho ensinado e compartilhado na unidade de produção familiar favorece a aquisição de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de práticas e de concepções sobre as atividades que propiciam à produção da existência na comunidade e à consciência social, moral e ecológica, consciência que se apresenta mais sólida e homogênea por aqueles que desenvolvem a coletividade, pois “tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável[...]” (GRAMSCI, 2006, p 39)

### **O trabalho coletivo: expressão de força, solidariedade e resistência na comunidade**

Na comunidade, a igreja da Cruzada determina o trabalho coletivo aos adeptos, sendo uma das regras da vida na comunidade. Isso se processa por meio do *mutirão/ajuri/puxirum* ou pelo trabalho comunitário como é chamado em São Miguel ao se referir ao trabalho da igreja e da comunidade. De acordo com CPA (37 anos. Caderno de campo, 2020) “*Aqui a maioria é solidária, cooperativa e sabe viver do coletivo, pois tem laços de parentesco, se ajudam trocando produtos, doando algum só para compartilhar o que tem ou trabalham junto para acelerar e diminuir o trabalho do outro*”

Nessa condição, os mais próximos, por laço de parentesco e vizinhança, se unem e agilizam o trabalho. Um dos trabalhos realizados com a ajuda de outros comunitários, não pertencentes ao núcleo familiar, é a produção da farinha<sup>198</sup>. Este inicia com o arrancar/retirar da macaxeira do solo e prossegue com as seguintes atividades: lavar o tubérculo no porto da comunidade, carregar até a casa de farinha, descascar, lavar, cevar, prensar, peneirar, tirar a goma e o tucupi, arrumar o forno, cortar a lenha para o fogo necessário à toda torrefação, torrar, armazenar separadamente a farinha branca e a farinha amarela, empaneirar e fazer beiju, tapioca, farinha de tapioca, caçuma, dentre outros produtos.

Vale apresentar aqui as palavras de Giard (2009 apud FERREIRA, 2018, p 89) sobre o trabalho de torrefação da massa da macaxeira para a preparação da farinha, importante produto da alimentação diária do ribeirinho e que considera como “[...]uma prática elementar humilde, obstinada, repetida no tempo e no espaço, com raízes na urdidura das relações com os outros e consigo mesmo [...]”. A fala do autor dá ênfase a um momento onde, em virtude do trabalho familiar ou comunitário, as relações sociais se ampliam, fortalecendo o respeito entre diferentes sujeitos envolvidos. As interações são constantes entre todos que trabalham, estando sempre atentos ao fogo, ao movimentar contínuo do remo misturando a massa que está passando pelo processo de torrefação, sendo necessário a substituição do trabalhador que faz a torrefação, pois

---

<sup>198</sup> A farinha acompanha tudo o que o caboclo come. Tudo tem farinha, tudo comporta o pão da terra, como se referiam os primeiros colonos diante do alimento então novo e desconhecido [...] (FRAXE, 2004, p 191)

o movimento constante do braço, a posição de pé, o ar quente oriundo do calor do forno desgastam o torrefador.

**Figura 38:** Espaço principal da ajuda da vizinhança no trabalho da família- a casa de farinha<sup>199</sup>



Fonte: A pesquisadora (2020)

A prática do mutirão é realizada, principalmente, no trabalho destinado à obtenção de recursos para investir na igreja ou em ações realizadas pela comunidade. Este é o momento em que a prática do mutirão realmente se consolida, um preceito da igreja da Cruzada que apregoa uma coletividade não restrita à família, mas a todos os que vivem, convivem e compartilham do lugar de moradia e trabalho.

Esse aspecto demonstra um sentido religioso do trabalho e sobre essa questão Willaine (2005) enfatizou a necessidade de não se encerrar as religiões no religioso, mas considerá-las como fatos socioculturais, ou seja, produções humanas, que influenciam e motivam positiva ou negativamente os distintos setores da vida em sociedade desde o trabalho, a família, a educação, a economia, a política, os comportamentos, os saberes, fazeres e paradigmas que vão construindo o *habitus* e as representações sociais das pessoas e da coletividade. A concepção de Willaine corresponde ao que foi apresentado por Semeraro (2017) e Chagas (2017) que tratam da religião na concepção de Gramsci e de Marx, respectivamente. Cabendo lembrar que para Marx (1999) a religião é um produto social, um bem imaterial socialmente determinado.

No contexto investigado e a partir do preceito da igreja local o trabalho e, em especial, o trabalho coletivo é fundante para o desenvolvimento e fortalecimento da comunidade, à solidariedade e à união entre os ribeirinhos locais. Nesse sentido, trabalhar mecanicamente sem nenhuma finalidade precípua ou somente pelo sustento é negar o princípio educativo do coletivismo, uma característica da produção material e imaterial na comunidade que favorece os vínculos sociais e afetivos na comunidade.

Para Mészáros (2002) a ação humana realizada de forma consciente, fortalecida e coletiva se contrapõe à lógica perversa do capital e se caracteriza como forma de

<sup>199</sup> Devido a questão da pandemia não foi possível acompanhar os comunitários na realização da torrefação da farinha.

enfrentamento às relações sociais de produção estabelecidas. No entanto, a ação do coletivo da comunidade que representa resistência à subsunção do trabalho ribeirinho ao capital, vem enfrentando conflitos internos devido a influência do capitalismo no modo de pensar e de produzir a existência de alguns moradores locais.

Segundo o capitão da missão da Cruzada mesmo sendo a unificação o principal lema da missão, alguns membros da congregação vêm reagindo contrariamente à prática do mutirão em prol de uma pessoa ou de uma família, enfatizando que a união só deve ocorrer para o trabalho de interesse da igreja ou da comunidade como um todo.

*O fundador da congregação ensinou como se trabalha uma comunidade, como se levanta uma comunidade e como se caminha uma comunidade. E tudo que ensinou se resume ao envolvimento, à ajuda no trabalho de todos. Deve-se trabalhar todos unidos, pois só com união se vence os desafios. Porém, o trabalho comunitário está um pouco oprimido, pois muitos irmãos dizem já ter seus próprios trabalhos e juntando com o da igreja já consideram ser muito. Aqui alguns estão se preocupando somente com seu trabalho e isso vem enfraquecendo a comunidade e não ajudando ela a crescer. ( JVN- 60 anos. Caderno de campo,2020)*

A fala do capitão da missão da Cruzada na comunidade demonstra que aspectos da ideologia capitalista vêm ameaçando o modo de viver, trabalhar e conviver de pessoas, até mesmo porque fazem parte da sociedade onde o trabalho individual, precarizado, fragmentado, competitivo e com via à produção de excedentes e do lucro, predomina (MARX, 1988).

Como ressaltou Marx & Engels (1999, 2001), Hobsbawn (1995,1996), Caldart (2020), Kaustky (1986) o capitalismo penetrou no campo e provocou mudanças no tempo, na organização, nos instrumentos e nas técnicas e formas de realização do trabalho e, com isso, alterou a relação do humano consigo mesmo, com os outros humanos e com a natureza. Todavia, a maioria dos que vivem em comunidade ribeirinha e a partir do modo de produção familiar, continuam resistindo.

Ainda segundo o Sr. JVN, o que vem ocorrendo é em virtude da aceitação de pessoas que não são adeptos da religião desde à infância e que se envolveram por estarem morando em São Miguel. *“Estes não aprenderam o valor da ajuda ao próximo, da nossa fé, da nossa forma de viver, de nossa forma de trabalhar. Isso não se adquire de um dia para o outro, a gente constrói desde criança, aprende desde criança que a gente é tudo igual e que todos precisamos ajudar e ser ajudados.”*

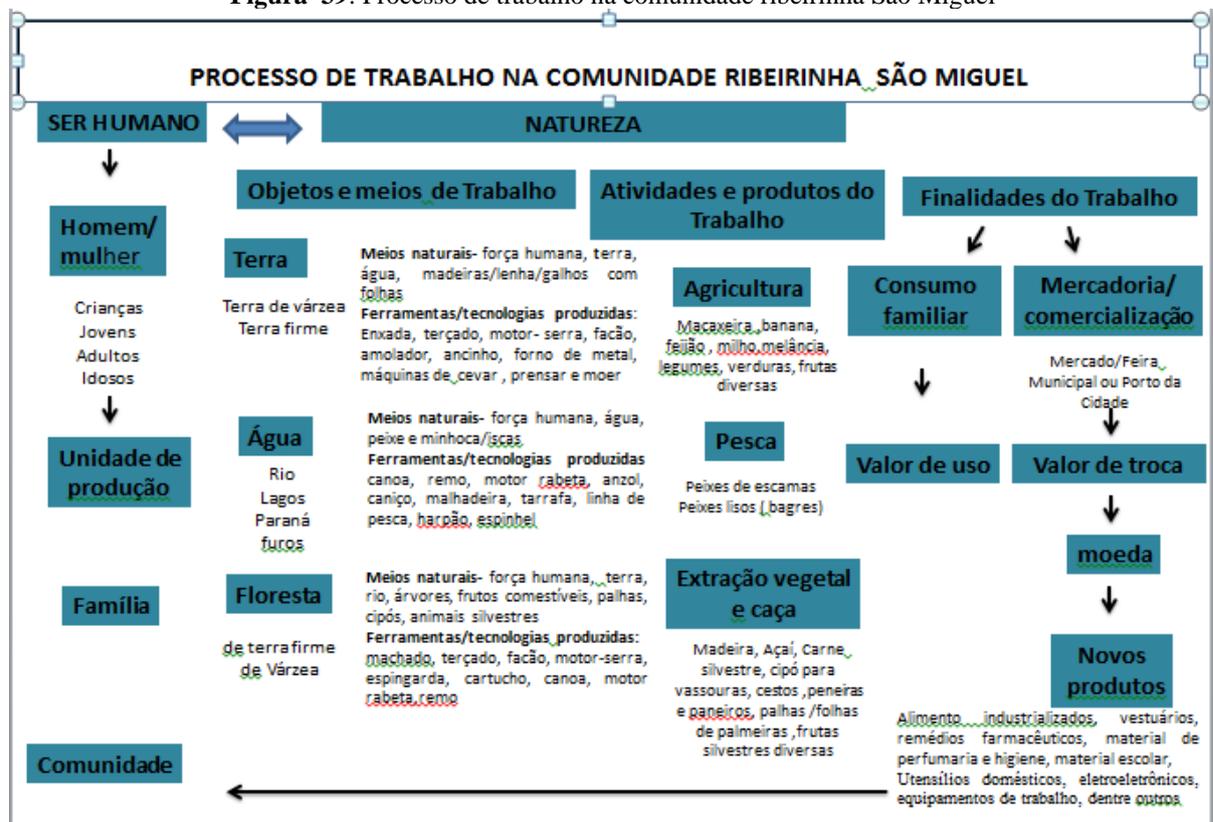
Resistir ao individualismo, ao egoísmo, ao produtivismo, à falta de solidariedade e ao trabalho que desrespeita a natureza e enfraquece a vida coletiva é uma luta diária daqueles que valorizam o modo de vida ribeirinho, onde o trabalho ainda tem como foco principal o sustento, a disseminação de valores humanos e a (re)produção da família e da comunidade e não a

acumulação do capital. Ou seja, nesse contexto, o capital não tem o comando total sobre o trabalho, contrariamente ao que Mészáros (2002) apresentou como característica do capital.

### O processo de trabalho: relação humano-natureza, resistência e fortalecimento da identidade ribeirinha

O processo de trabalho na comunidade São Miguel, enfatizando os espaços e atividades de trabalho que possibilitam à produção da existência local, o circuito da produção e da finalidade da produção e a questão do *continuum* entre a comunidade (local de vida e de produção material e imaterial) e a cidade (local de comercialização do produto do trabalho pela moeda capital e da aquisição de produtos não existentes na comunidade) está apresentado na figura abaixo (Figura 39).

Figura 39: Processo de trabalho na comunidade ribeirinha São Miguel



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na coleta de dados e em Marx (1988), Mars & Engels(1999) e Noda (2013, 2007)

A figura representa uma síntese do processo de trabalho na comunidade, demonstrando que ele ocorre pela relação dialética entre a pessoa humana e a natureza, pela identidade

existente entre ambas<sup>200</sup> e onde o ser humano, como força de trabalho, envolve os diferentes membros da família, a unidade de produção na comunidade ribeirinha.

O trabalho na comunidade está sobre o comando dos próprios humanos locais, em busca do atendimento das necessidades de produção e reprodução familiar, utilizando a diversidade biológica da natureza, mas conservando-a e respeitando-a para manter o ambiente em que produzem à existência. Frente a essa peculiaridade da produção da vida, o trabalho ribeirinho na comunidade concebe-se como uma forma de resistência da população local. “É resistência, pois a forma de trabalho valorizada pela sociedade capitalista preza pela competição, pela inovação tecnológica e pela degradação ambiental, bem como pelo individualismo e desumanização do homem” (SILVA, 2010, p 162).

As práticas de trabalho desenvolvidas na comunidade compartilhadas pela coletividade local ainda são resultantes da unidade de produção familiar com a finalidade de promoção da vida e da reprodução da vida, do saber, da cultura e da identidade ribeirinha. A produção familiar se processa principalmente na agricultura no que envolve os trabalhos de limpeza, plantio, colheita, produção da farinha e na comercialização dos alimentos produzidos. No que se refere ao trabalho com a pesca todos a realizam, mas nem sempre de forma coletiva, ou seja, com a presença de todos da família. O mesmo ocorre no extrativismo vegetal e animal.

A gestão coletiva da produção não poderia estar assegurada por homens que - como acontece atualmente - estivessem submetidos estritamente a uma linha de produção particular, atados a ela, explorados por ela, posto que cada um deles não veria mais que uma só de suas faculdades desenvolvidas, em detrimento das restantes e não conhece mais que uma linha que é parte da produção total (MARX & ENGELS, 2011, p 135)

Vale ressaltar que, conforme verificado, em nenhuma etapa do processo de trabalho ocorre pagamento de outrem, ou melhor, na comunidade não há trabalho assalariado<sup>201</sup> nas atividades vinculadas à agricultura, à pesca e ao extrativismo vegetal. O que ocorre é um pagamento com a própria força de trabalho pela ajuda recebida ou uma socialização do produto obtido com o trabalho realizado coletivamente.

Os espaços terra<sup>202</sup>(solo), água e floresta, nesse contexto, constituem-se como principais objetos de trabalho, sendo em cada um utilizados instrumentos/meios distintos tanto naturais quanto produzidos/transformados pelo próprio ser humano, mas sempre a partir do uso da natureza. Marx & Engels (1999, p 71-72) especificam a diferença entre os instrumentos de produção naturais e os produzidos pela pessoa humana

<sup>200</sup> Existe forte identidade entre o homem e a natureza, exatamente por que a natureza se apresenta ainda muito pouco modificada pelo próprio homem (WITKOSKI, 2007, p.135)

<sup>201</sup> Os únicos comunitários que realizam trabalho assalariado são: a agente de saúde, o motorista do transporte dos alunos e o servidor que zela pela escola.

O campo cultivado (a água, etc) pode ser considerado como um instrumento de produção natural. No primeiro caso, o de instrumento de produção natural os indivíduos estão subordinados à natureza, no segundo estão subordinados a um produto do trabalho [...] O primeiro pressupõe que os indivíduos estão unidos por algo, quer seja a família, a tribo, até o próprio solo, etc. O segundo pressupõe que eles são independentes uns dos outros e só se mantêm unidos devido às trocas. No primeiro caso é essencialmente uma troca entre os homens e a natureza, uma troca em que o trabalho de uns é trocado pelo produto do outro e no segundo trata-se predominantemente de uma troca entre os próprios homens .

Cabe lembrar que para Marx (1988) a terra é o principal objeto e o principal meio de trabalho, estando incluída a ela o elemento água e floresta, como foi enfatizado no primeiro capítulo desta tese ao conceituar e caracterizar o processo de trabalho, destacando os elementos que o constituem e estão dialeticamente articulados. Nessa assertiva, para Witkoski (2007, p 191) a terra e “as riquezas que ela guarda são valorizadas como um patrimônio que cria as condições para que o camponês e sua família apareçam como trabalhadores de sua unidade de produção” .

Os meios de trabalho intensificam a força humana e sua capacidade de realização por incorporar um objeto natural ao seu corpo, representando um prolongamento de determinado órgão biológico e de sua funcionalidade, bem como o seu domínio sobre parte do mundo exterior sensível. O galho utilizado como alavanca, cabo de enxada ou machado ou como vara de pescar; a pedra empregada para cortar e prensar, o cipó para puxar algo mais pesado e distante, tecer o paneiro ou amarrar aos pés para impulsionar o subir no açazeiro, o tronco de árvore para o casco de uma canoa, são exemplos de objetos utilizados como meios de trabalho/instrumentos que ampliam as potencialidades humanas e sua resistência, facilitando o alcance das intencionalidades do processo de trabalho (GIANNOTTI, 1984).

O elemento natural como instrumento, então, “[...] canaliza a atividade orientada e leva o trabalho a utilizar as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para deixar que atuem como meio de potência sobre outras coisas conforme seu fim.” (MARX, 1988, p 194). Ocorre nesse processo de trabalho a hominidade da natureza e a humanização do objeto, pois, como exemplifica Giannotti (1984, p 87)

[...] Ao transformar um pedregulho bruto de sílex num instrumento de percussão, este o toma no sentido longitudinal de forma a aproveitar ao máximo sua resistência e, qualquer outra direção, o lascaria ou diminuiria seu feito. Ao converter um galho de árvore numa alavanca, transforma-o em braço indeformável em torno do qual faz girar um sistema de forças. Neste sentido, pedregulho e alavanca são objetos isolados da natureza para que uma determinação natural possa ser aproveitada em virtude desse isolamento. Mas ocorre então na coisa um verdadeiro processo de abstração. Para percutir, não importa o pedregulho como um todo, mas apenas sua resistência e as condições

de manipulação para levantar. A barra não se dá como galho de árvore de uma espécie determinada, mas unicamente como braço indeformável que pode imiscuir-se nos interstícios das coisas e desde que encontre um apoio adequado, faça mover o complexo de forças no sentido previsto.

Diante do exposto, assevera-se que a natureza é essencial no processo de trabalho humano. Sem ela o humano não produziria sua existência e nem existiria, ou seja, a natureza é vida e produz vida. É na relação dialética que o humano mantém com a natureza que se concebe humano e, desta forma, o trabalho vai constituindo-se como elemento determinante e ontológico da hominização e da humanização da natureza humana e da natureza externa.

Cada atividade laboral requer técnicas e instrumentos específicos, estes de propriedade do trabalhador que tem domínio sobre todo o processo de trabalho realizado com a finalidade maior de obter o sustento da família, por meio do consumo ou da pequena comercialização do que for produzido com a materialização da práxis da unidade familiar. Ou seja, cada espaço, objeto e meio de trabalho direciona a uma atividade laboral distinta, complementar e vital: a agricultura, a pesca e o extrativismo vegetal.

Ressalta-se que a tríade da produção da existência na comunidade atende o ciclo das atividades produtivas determinado pelo calendário hidrográfico (figura 18 apresentada no segundo capítulo desta tese), sendo predominante: a) a agricultura familiar de terra de várzea (baixa) cultivada de julho a novembro (período da vazante e da seca) e a de várzea alta (de dezembro a junho); b) a produção da farinha durante o período da enchente (dezembro a abril), onde se evidencia mais fortemente o trabalho em mutirão ou ajuri para agilizar a produção e impossibilitar a perda da macaxeira com a inundação das terras de várzea; e c) a pesca de peixes diversos durante a enchente (dezembro a abril) e durante a vazante (julho, agosto e setembro). Com relação ao trabalho na floresta, este se processa durante todo o ano, mas sem período de predominância sobre as demais atividades realizadas.

Cada atividade realizada para obtenção dos produtos necessários à sobrevivência do coletivo familiar e social, que são práticas sociais e culturais, tem sua fase de maior produção e está sob o comando das águas. O ribeirinho adaptado ao calendário produtivo (figura 18), planeja suas atividades conforme o período do ano e a subida e descida das águas, pois produziram um etnoconhecimento a partir das práticas vivenciadas e compartilhadas e das relações sociais produtivas realizadas no seu contato com a natureza, porém sob as determinações e a dinâmica do ambiente natural em que se insere (NODA, 2013; 2007).

Em todos os momentos o trabalho humano sobre a natureza é possibilitador da vida na comunidade, havendo período de mais fartura de uns produtos e de escassez de outros, mas

sempre com possibilidade de produzir a existência na comunidade e de construir conhecimentos (saberes, práticas e valores/atitudes) necessários à sua sobrevivência.

A agricultura se destaca como principal atividade da comunidade, levando a representar a identidade ribeirinha, pois como disse o Sr. MA (25 anos. Caderno de campo, 2020) “ *Ser ribeirinho é ser agricultor. É plantar macaxeira, banana. É ter uma roça para sustentar a família*”. Verificou-se em todos os relatos dos sujeitos que o trabalho com a roça é a responsabilidade primeira, considerando que “ *o cotidiano aqui é acordar cedo e ir primeiro pra roça vê as plantas, vê se estão crescendo bem, se não estão dando a rama. Depois cuidamos das outras coisas.*” (CPC, 37 anos. Caderno de Campo, 2020).

**Figura 40:** A roça familiar na comunidade



Fonte: A pesquisadora (2020)

A agricultura local é bem diversa, pois cultivam vários alimentos como macaxeira, banana, milho, feijão, maxixe, tomate, pimentão, cana-de-açúcar, melancia cheiro-verde, pepino, mamão, cebolinha, boga-boga, alface, couve, bem como outros legumes e verduras regionais. Também cultivam árvores frutíferas como goiabeiras, mangueiras, pé de camu-camu, caramboleira, gravioleira, coqueiros, azeitoneiras, ingazeiras, laranjeiras, limoeiros, dentre outras. Na comunidade se cultiva “*tudo o que a gente precisa para nos sustentar, comendo uma comida gostosa, bem temperada ou tomando um bom suco*”(JSA, 46 anos. Caderno de Campo, 2020)

Além dos produtos agrícolas, os comunitários também desenvolvem trabalhos de criação de galinhas e patos (em pouca quantidade e para alimentação da família) que circulam livremente, misturando-se com as pessoas que transitam na comunidade, bem como cultivam plantas medicinais como mastruz, jambu, boldo, cidreira, coirama, capim santo, dentre outras, que são utilizadas para chás e sucos que favorecem à saúde dos membros da família.

A diversidade agrícola da comunidade se caracteriza pelo que Fernandes & Molina (2004, p 42) ressaltam sobre a agricultura familiar camponesa: “[...]seu potencial de produção de alimentos está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais”, sendo esta não adepta

do produtivismo, da produção de uma única cultura, da exclusividade para o mercado e nem da utilização predominantemente de insumos externos.

As áreas utilizadas para o plantio agrícola são pequenas e de pouca degradação da floresta, pois utilizam a várzea (baixa e alta), constantemente (re)fertilizada pela subida das águas que depositam sedimentos e eliminam as pragas (principalmente ratos e formigas) e doenças que afetam a agricultura. Conhecimentos tradicionais, repassados de geração a geração e resultantes da vivência prática, são utilizados pelos agricultores familiares de São Miguel para favorecer a produção agrícola.

A partir dos saberes que lhes são próprios reconhecem, no trabalho da agricultura, o tempo de cultivo e o tempo de descanso do solo com vista a deixá-lo fértil para o bom desenvolvimento das plantas cultivadas, bem como a importância imprescindível da força humana, do solo, da água e até da vegetação derrubada que é aproveitada considerando que sua decomposição se mistura à terra adubando-a para ser posteriormente cultivada. “ *O adubo da nossa roça é o adubo da terra, da água, da mata ou do restante da colheita que fica sobre a terra e, enquanto a terra está em período de descanso*<sup>203</sup>, *vai se transformando em adubo e vai adubando a terra*” ( JSA, 46 anos, Caderno de campo, 2020).

Além dos meios ou instrumentos naturais, para o cultivo agrícola, são utilizados na comunidade materiais produzidos pela pessoa humana destacando-se enxada, terçado, machado, motor- serra, facão, amolador e ancinho para a limpeza do roçado e de forno de metal e máquinas de cevar e prensar para a produção da farinha e de moer para produção do caldo de cana (extraído da cana de açúcar). Cada unidade familiar agrícola tem suas próprias ferramentas de trabalho, compartilhando com outras famílias apenas o espaço e o material da casa de farinha.

O mesmo se processa com o trabalho desenvolvido no ambiente da água, a pesca. A força humana, a água, o peixe, minhoca ou outros materiais naturais usados como iscas se configuram como objetos e meios de trabalho, estes naturais e primordiais, mas há os produzidos pelo humano. Nesse contexto, cada trabalhador/a não somente tem a posse do seu material/meio de trabalho como também aprende a produzir parte deles. Segundo Marx & Engels (1999, p 11) “ [...] ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material”.

---

<sup>203</sup> As terras deixadas em “descanso “ para recuperação após alguns anos de produção são reconhecidas como sendo as de Pousio. Esta prática denominada regionalmente de “descanso da terra” obedece ao senso de conservação dos recursos naturais (vegetal e animal) para uso agrícola posterior, sendo, bastante difundida nas áreas de várzea. A técnica de Pousio se dá para formação de capoeiras e caracteriza-se pela ocorrência de heterogeneidade , estratificação e organização das comunidades florísticas para a manutenção da vida. Tem como função principal, a de reposição dos nutrientes e reconstrução da paisagem florística nos locais utilizados para os plantios e/ou de roças (NODA, et al,2007,p 35)

Produzem a canoa, o remo, a malhadeira, a tarrafa, o caniço, a flecha, arpão, o espinhel. Para isso compram anzóis de tamanhos diferenciados, linhas de tipos e de espessuras diversas tanto para colocar no caniço e anzol quanto para fazer as tarrafas e malhadeiras. Também é necessário a lanterna, a caixa de isopor, o motor rabeta e o combustível para deslocamento pelo rio, lago, furos ou paraná. O importante é que cada pessoa tenha seus instrumentos de trabalho, que são utilizados diferentemente, conforme o tipo de pescado que se quer obter e o local em que praticam a atividade.

*Se vai pegar peixe de flecha leva a flecha, se é de malhadeira leva a tua malhadeira. **Material que a gente mesmo faz. Cada um tem que ter o seu.** Se estar passando piracema no rio espalha a malhadeira no rio ou usa espinhel para pegar os peixes, suficientes para comer ou para ganhar um trocado. ( JSA, 46 anos , Caderno de Campo,2020)*

A pesca, diferente da agricultura, é desenvolvida principalmente pelos homens, sem a participação efetiva de todos os membros da família. As mulheres<sup>204</sup> e crianças a praticam, porém com a finalidade de consumo familiar e obtenção de pescados menores como peixes de escamas: traíra, curimatã, sardinha, branquinha, pacu, matrinxã, aruanã, cará e peixes de couro como jundiá, surumbi, pirarara, piramutaba, piraíba, mandii, dentre outros, na proximidade da comunidade. Os peixes maiores como os bagres (peixes lisos/peixes de couro), o tambaqui, o pirarucu, dentre outros, são pescados para fins de comercialização pelos homens.

**Figura 41:** A pesca na comunidade



Fonte: A pesquisadora (2020)

O ribeirinho assim como obedece o calendário hidrográfico para produção da agricultura familiar também respeita o ciclo natural das águas, principalmente para realização da pesca, pois o ciclo das águas (enchente e cheia ou vazante e seca) determina a questão da produtividade e do tipo de pescado. Como bem enfatiza Witkoski (2007, p 302-303), o camponês da várzea

<sup>204</sup> Na comunidade, a mulher quando está no ciclo menstrual não pode passar sobre os materiais de pescaria e, se possível nem tocá-los, pois causa “panema” na pesca. Uma crendice popular da região que representa azar, má sorte no trabalho da pesca e até da caça.

amazônica no trabalho com a pesca, “[...] não deixa seu capital cultural em casa e se desloca a esmo atrás da captura que deseja”. O autor ainda acrescenta:

Munido de um conhecimento forjado na experiência ordinária da vida, mediado pelo conhecimento da geração que o antecede, sabe que o lago, na cheia ou na seca (principalmente na seca), em razão da densidade de peixes nele acumulada, não vai lhe negar a proteína tão necessária á vida. Nesse sentido, ao (re)conhecer a “inteligência” subjacente à natureza, sem a ela se submeter de modo passivo, mas com ela interagindo, busca seus frutos.

A busca do necessário ao sustento da família também se dá no âmbito da floresta. Os produtos mais extraídos são a madeira para construção de casas ou produção de lenha e carvão<sup>205</sup> (em pouca quantidade) ou cascas de árvores tidas como medicinais como copaíba e andiroba; cipós para o trançado dos paneiros, peneiras, cestos e vassouras; palhas ou folhas de palmeiras para a cobertura de casas de farinha; o açai e o patoá. Também é realizada a caça de animais silvestres como cutia, paca, tatu ou aves selvagens.

Para estas atividades os meios naturais utilizados são: a terra, o rio, as árvores, os frutos comestíveis, as palhas, os cipós, os animais silvestres, bem como **a própria** força humana que se utiliza de outras ferramentas dentre as quais machado, terçado, facão, motor-serra, espingarda, cartucho, canoa, motor rabeta, remo e do que seja necessário para deslocamento pela terra e pela água e para a obtenção do produto natural vegetal ou animal almejado.

**Figura 42:** A derrubada de árvore para produção de lenha e carvão (trabalho na floresta)



Fonte: A pesquisadora (2020)

Porém, o trabalho no âmbito da floresta é realizado em menor intensidade e frequência se comparado à agricultura familiar e à pesca.

*Aqui na comunidade pouco se pratica a caça, e somente alguns sabem tecer paneiros ou ainda fazem vassouras. O que mais se faz aqui é cortar madeira para as construções e durante os primeiros meses do ano tirar açai, mas vamos tirar grande parte em outros lugares próximos daqui. A ilha como*

<sup>205</sup> Os comunitários aproveitam para derrubar as árvores que estão nas áreas a serem posteriormente cultivadas, enquanto a que está sendo utilizada descansa e se revitaliza.

*alaga nesta área fica com poucos recursos para isso. Aqui a gente vive mesmo é da roça e da pesca ( JVN, 60 anos. Caderno de campo, 2020)*

A agricultura e a pesca determinam mais intensamente o modo de viver do ribeirinho de São Miguel e são os produtos desses trabalhos que se destacam no sustento da família, no compartilhamento entre os parentes/vizinhos mais próximos, bem como na comercialização para a aquisição de produtos que ajudam a suprir outras necessidades do núcleo familiar, mas que advém do comércio do meio urbano.

No entanto, na comunidade de São Miguel, a maior parte do que usufruem diariamente é produzido localmente, esta uma característica que se assemelha ao que Marx (2017, p 101) enfatizou sobre a família camponesa francesa ao afirmar que “cada família camponesa é quase autossuficiente, produz diretamente até mesmo a maior parte de seu consumo e, assim, ganha seus meios de subsistência mais na troca com a natureza do que no contato com a sociedade.”

A capacidade de adaptação e transformação da natureza e os conhecimentos e as habilidades de utilização das riquezas naturais em prol da produção e reprodução exitosa da vida, leva não somente ao consumo dos produtos adquiridos e ao seu compartilhamento que tem valor de uso, mas à sua comercialização que tem valor de troca, com o intuito de atender outras necessidades básicas da família.

*A macaxeira, a banana, as frutas, verduras e peixes a gente vende geralmente no sábado ou quando precisa de dinheiro para comprar algo que precisamos. As vezes vendemos os produtos ainda na canoa, pois os feirantes já vêm quando a gente chega. Mas pagam pouco, ficando querendo dá preço no produto da gente. Eu só vendo quando concordo com o preço. A gente ganha melhor no tempo da farinha com a venda da farinha e da goma, na época da melancia. Nesses períodos tem mais o que vender e a gente consegue ganhar um pouco mais de dinheiro e comprar uma geladeira, um motor rabeta, uma televisão, um freezer, coisas que a gente precisa (CPA- 37 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Vendemos o que colhemos e o que pescamos lá na cidade. As vezes já vou sozinho. Vendo e aí compro umas mercadorias lá na cidade, como gasolina, que a gente vende aqui em casa por litro. (ATM, 17 anos. Caderno de campo, 2020)*

*Acompanho meus pais na venda dos produtos na cidade. Ajudo a minha mãe a arrumar o cheiro verde, a vender os produtos dela (RMLR, 9 anos- Caderno de campo, 2020)*

*Vou para a cidade ajudar a vender os produtos que a gente plantou ou o peixe que a gente pescou, mas gosto muito não, só faço para ajudar (TMAA- 8 anos- Caderno de campo, 2020)*

*Os trabalhos ajudam a manter a comunidade, pois dá alimentos e meu aí ganha um dinheiro para comprar as mercadorias. (LIAA, 10 anos- Caderno de campo, 2020)*

Noda (2013) apresentou o circuito da produção e o circuito da mercadoria do modo de produção familiar destacando os recursos naturais (solo, floresta, capoeira, rio e lago) que por meio do trabalho humano produz alimentos e materiais diversos para o consumo da família e para fins de comercialização, onde nesta condição o trabalho materializado transforma-se em mercadoria que será comercializada para adquirir a moeda (recurso financeiro) possibilitadora da aquisição/compra de novos produtos ou serviços oriundos da cidade e da manutenção e reprodução do sistema produtivo (família e ambiente).

Ou seja, na comunidade se produz verduras, grãos, frutas, farinha, hortaliças, legumes, plantas medicinais, madeira, produtos vegetais, artesanato como paneiros e cestos, bem como o peixe e a carne de caça, tanto para o usufruto da família quanto para comercialização e obtenção de recursos para aquisição de roupas, eletrodomésticos, alimentos industrializados e de congelados, materiais de construção, serviços bancários, educação, atendimento médico, equipamentos de trabalho, produtos farmacêuticos, produtos de limpeza e higiene, perfumaria, gasolina, dentre outros. Os produtos que advêm da cidade são utilizados para utilização pela família ou para fins de pequeno comércio em residências da comunidade com valor superior ao da compra, com vistas a um pequeno lucro.

A autora ao construir o circuito da produção ribeirinha no Alto Solimões já evidenciava o continuum existente entre o urbano e o rural, destacando as finalidades do processo de trabalho ribeirinho tanto para questões de usufruto coletivo em prol da subsistência da família quanto para comercialização com vistas à obtenção de recursos financeiros necessários à aquisição de produtos industrializados oriundos dos comércios dos centros urbanos, porém necessários à sua vida em comunidade.

Durante as observações verificou-se o ir e vir das pessoas da comunidade que ficam em trânsito constante entre o urbano e o rural para resolver questões referentes à obtenção de documentações, buscar atendimento médico e principalmente para comercializar no porto da cidade e na feira municipal do agricultor ou na feira do peixe, os produtos oriundos da agricultura familiar e da pesca artesanal. Como disse a autora: “A produção excedente não consumida é colocada no circuito do mercado formal gerando renda monetária, o que permite a aquisição de bens não produzidos pela unidade de produção” (*idem*, 2007, p 94). Essa finalidade do trabalho ribeirinho foi constatada na fala abaixo:

*Esses trabalhos ajudam muito, porque esses produtos daí que a gente planta, a gente vende, daí a gente pega compra outros alimentos, roupas para os meninos, materiais para nossa casa. A gente compra na cidade o que não tem aqui na comunidade (CPA, 37 anos. Caderno de campo, 2020).*

A contradição entre a divisão do trabalho ribeirinho e a divisão do trabalho nos setores de produção capitalista se evidencia mesmo com forte influência do capitalismo no modo de vida local, pois o trabalho com a agricultura, a pesca e o extrativismo vegetal, ou seja, a tríade da produção da existência e os espaços onde a vida é produzida constituem-se em espaços e atividades que representam ou possibilitam o sentimento de realização, segurança, tranquilidade dos trabalhadores desse contexto, o que não se processa na vida do trabalhador subsumido ao capital. Sobre a contradição da divisão do trabalho no capitalismo Marx & Engels (2011, p 96) ressaltam que esta “[...] elimina toda tranquilidade, solidez e segurança da vida do trabalhador, mantendo-o sob a ameaça constante de perder os meios de subsistência ao ser-lhe tirado das mãos o instrumental de trabalho, de tornar-se supérfluo ao ser impedido de exercer sua função parcial[...]”

Ou seja, o processo de trabalho na comunidade, mesmo que também tenha a finalidade de comercialização de parte do trabalho materializado é contraditório ao processo de trabalho implantado pelo sistema capitalista de produção, pois na comunidade durante o processo de trabalho realizado a partir da unidade de produção familiar ou comunitária, o/a trabalhador/a tem: a) conhecimento de todo o processo de trabalho; b) igualdade de condições; c) consciência ecológica, devido respeito ao ciclo natural dos produtos naturais em prol da manutenção e conservação dos recursos naturais; d) consciência social da utilização coletiva dos campos naturais de trabalho principalmente para produção do sustento da família(fins de uso); e) domínio de diferentes técnicas e de diferentes atividades que direcionam a produção da existência; dentre outros aspectos que não se processam no processo de trabalho do modo de produção capitalista, considerando neste ocorrer o conhecimento parcial do processo de trabalho, a desigualdade social, a propriedade privada dos meios de produção, a divisão desigual do trabalho, o trabalho individualizado e em busca do lucro, a expropriação da terra e do produto do trabalho, o uso da natureza para produção de mais valia, a degradação ambiental pelo uso de tecnologias avançadas e busca da grande produtividade e lucratividade.

No entanto, percebe-se que o modo de produção capitalista influencia o modo de vida na comunidade na medida que se produz excedentes para comercialização e aquisição de novos produtos que vêm alterando as relações sociais, o consumo, a alimentação, a comunicação e a interação social. Isso se processa, pois como ressaltou Mandel (1982, p 29) “o movimento efetivo do capital manifestamente começa a partir das relações não capitalistas e prossegue dentro do quadro de referência de uma troca constante, exploradora, metabólica, com esse meio não capitalista.” Todavia, mesmo sobre a influência do capitalismo, a produção ainda ocorre

de forma não agressiva à natureza, ou seja, sem fortes impactos ao meio ambiente, o que se contrapõe a lógica perversa do capital.

Outro aspecto é que os ribeirinhos locais atualmente vendem os produtos de sua práxis, em sua maioria, no mercado local e diretamente aos consumidores o que consegue, com isso, vender os produtos por um preço mais justo, o que não ocorre quando comercializam com os atravessadores, atualmente sendo evitado pelos produtores agropecuários locais para maior valorização do que produzem, da sua forma de produzir a existência e de sua própria existência, em oposição a lógica do mercado capitalista que busca ter controle sobre cada trabalho e seu valor, cada território de trabalho e cada trabalhador. Como disse Martins(1995, p 160)

[...] a tendência do capital é dominar tudo, subordinar todos os setores e ramos de produção e pouco a pouco, ele o faz. Só não poderá fazê-lo se adiante dele se levantar um obstáculo que o impeça de circular e dominar livremente que o impeça de ir a diante, a terra é esse obstáculo. Sem a licença do proprietário da terra, o capital não poderá subordinar a agricultura

O trabalho ribeirinho, portanto, é resistência, tanto contra o total controle pelo capitalismo quanto contra sua desvalorização e desvalorização do contexto em que vivem e produzem a vida. O trabalhador ribeirinho é de grande importância para o que é consumido pela população urbana, bem como a importância do que se produz e se comercializa na cidade para o trabalho e a produção da vida na comunidade ribeirinha. A importância do urbano já é reconhecida, mas a importância da vida e do trabalho no contexto rural e dos saberes nele produzido é negada, devendo por isso ser ressignificados e valorizados.

Vale ressaltar que o processo de trabalho ribeirinho na comunidade, mesmo atendendo o ciclo das atividades produtivas determinado pelo calendário hidrográfico (figura18), vem sofrendo alterações nos últimos anos, considerando a diminuição na quantidade e diversidade de produtos agrícolas e extrativistas, motivada pela pesca predatória para fins de comercialização com uso de objetos/meios de trabalho que ampliavam a extração dos peixes dos rios e lagos não respeitando o tamanho do pescado adequado ao consumo e o período de reprodução (desova do peixe); pela derrubada exacerbada de árvores da floresta; pela diminuição do quantitativo de camponeses em virtude do êxodo rural; dentre outros fatores.

A partir do que foi apresentado no presente tópico constatou-se que o trabalho na comunidade São Miguel é concebido como a relação dialética do ribeirinho com a natureza (espaço terra, água e floresta) com o intuito de produzir, por meio do modo de produção familiar e comunitária, bens materiais (principalmente o sustento) e imateriais (educação/conhecimento) com fins de uso necessários à produção da vida individual e coletiva, à obtenção de novos saberes e fazeres e ao aperfeiçoamento da pessoa humana (enquanto ser

homem e ser singular) e das interações com as demais pessoas (enquanto ser social e ser genérico). Todavia, o trabalho como produção material perpassa, para Saviani (2003), primeiramente pela produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais visando a garantia da subsistência material do indivíduo. Ou seja, é a partir da produção material que se produz imaterialmente a pessoa humana.

É no campo da produção imaterial ou não material que representa “o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (*idem, ibidem*, p 12) que se constata o caráter educativo do trabalho, pois o trabalho se processa como uma forma de ensinar e aprender, de (re)produzir conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, que fortalecem e favorecem a forma de viver em São Miguel. Nesse contexto, o princípio educativo do trabalho tem um sentido formador e propicia o sentimento de liberdade, de autonomia e de capacidade criativa dos comunitários locais.

Nesse sentido o trabalho ribeirinho em São Miguel, desenvolvido na natureza que o circunda e da qual faz parte, representa à forma de manutenção da vida do indivíduo, da família e do coletivo social, bem como de aquisição de conhecimentos, concepções, práticas, comportamentos e valores que se diferem dos disseminados no âmbito da sociedade capitalista. Ressalta-se isso, pois ao contrário do modo de produzir a existência na comunidade São Miguel as localidades onde o modo de produção capitalista está consolidado, o trabalho se pauta no individualismo, no trabalho não familiar, na competição, na produção de excedente e almeja a produtividade, a lucratividade, a acumulação dos bens materiais com a finalidade de ser mais que o outro materialmente para subjugar os demais seres humanos.

Enfim, o processo de trabalho na comunidade São Miguel produzido pela relação humano-natureza e através da natureza, é um elemento de fortalecimento da identidade do ribeirinho, considerando que a identidade do homem é fruto da práxis (GRAMSCI, 2004); um elemento de resistência do ribeirinho frente à peculiaridade do que faz e de como vive e da desvalorização de seu modo de vida pelos que são estranhos a esse contexto; e elemento possibilitador da produção de conhecimentos essenciais à vida e à produção da vida local e, nesse sentido, o trabalho ribeirinho é um princípio educativo.

### **3.1.2 O trabalho ribeirinho e seu princípio educativo: “escrito nas nossas mãos calejadas e lá dentro da nossa cabeça”**

Mediante as observações e entrevistas realizadas durante a pesquisa, como apresentado no capítulo anterior, constatou-se que pelo trabalho ribeirinho se aprende e se ensina, se forma as

pessoas, se produz o saber social na comunidade, sendo ele a forma de educação que favorece o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias à vida em família e à coletividade social. Ou seja, o trabalho é elemento formador e criador da pessoa humana e de sua vida individual e coletiva, como disse Marx (1988), Marx & Engels (1999), Gramsci (1982), Lukács (2013), Makarenko (*apud* LUEDEMANN 1994, 2002), Pistrak (2003), Saviani (2007), Frigotto (2002, 2017), dentre outros marxistas.

O educar pelo e no trabalho concreto, de acordo que vem sendo delineado nesta tese, perpassa pela necessidade de aprendizagem, de apreensão do modo de produção da vida, de socialização do conhecimento da forma de materialização do saber pensado e de propriedade dos bens do mundo e, por isso constitui-se como dever e como direito da pessoa desde a mais tenra idade. É um dever, pois

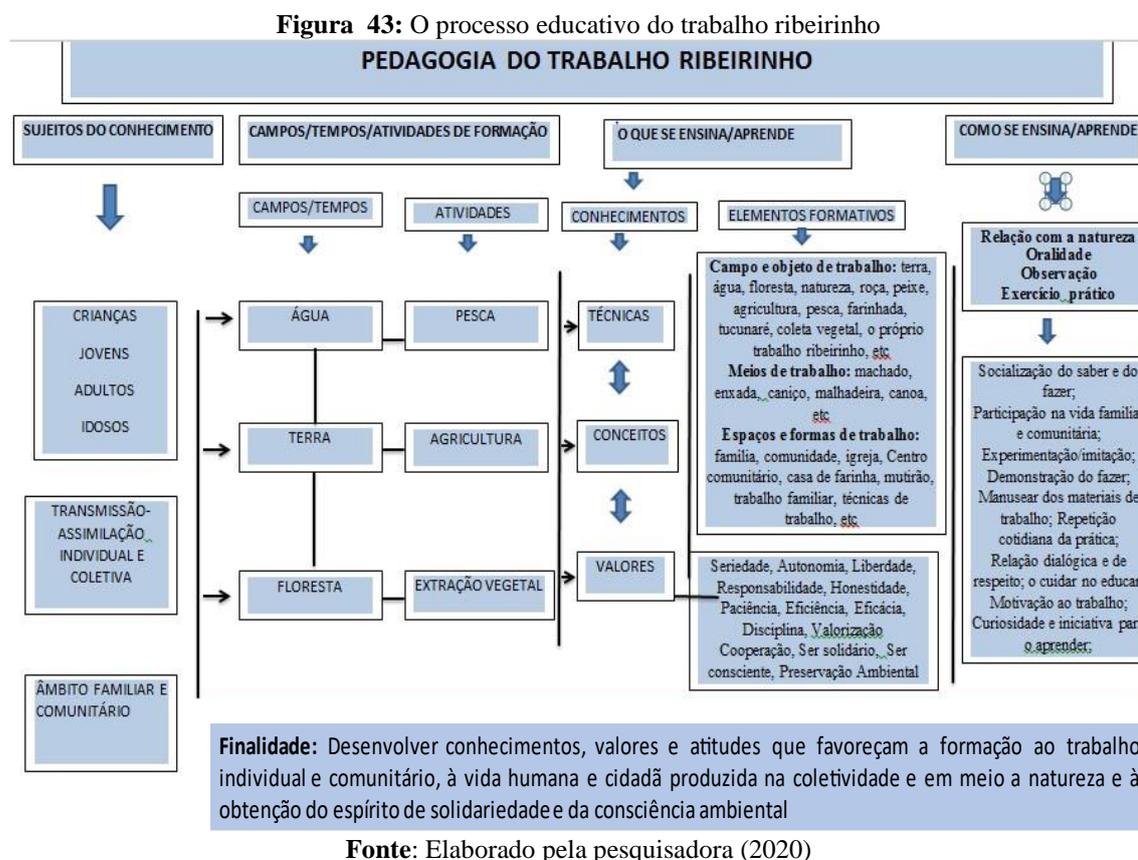
Trata-se de apreender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais. Quando não se socializa este valor, a criança e o jovem tornam-se, no dizer de Gramsci, espécies de *mamíferos de luxo*, que acham natural viverem do trabalho e da exploração dos outros. Não se trata aqui de defender a exploração capitalista do trabalho infante-juvenil, que mutila e degrada a vida da infância e da juventude. Trata-se de educar a criança e o jovem para participar das tarefas da produção, de cuidar de sua própria vida e da vida coletiva e para partilhar de tarefas compatíveis com sua idade [...] (FRIGOTTO, 2002, p14)

Com relação ao trabalho ser um direito apreendido (inclusive a propriedade dos bens do mundo) o autor ressalta que é devido ser por ele “[...] que os indivíduos podem criar, recriar e reproduzir permanentemente sua existência” e acrescenta:

Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida e, quando for o caso, a dos filhos. Assim, a propriedade privada que impede o acesso ou a produção dos bens para a produção da vida é uma violência e algo humanamente insustentável. A distinção do trabalho, da propriedade e da tecnologia como valores de uso e de troca é fundamental para entendermos os desafios que se apresentam à humanidade nos dias atuais (*idem, ibidem*, p. 15)

Frente a importância do trabalho como direito e dever torna-se importante saber como se educa pelo trabalho ribeirinho para que se adquira os saberes, fazeres e valores almejados na comunidade. O quadro a seguir apresenta como se dá a pedagogia do trabalho ribeirinho em São Miguel, enfatizando os sujeitos do conhecimento, o campo/espço de formação pelo trabalho e as atividades laborais envolvidas nesse processo, os conhecimentos obtidos, os elementos formativos que representam aspectos do que se ensina e se aprende, bem como as formas

utilizadas para o ensinar e o aprender na comunidade a partir do princípio educativo do trabalho e sua finalidade.



Para desvelar como se aprende pelo princípio educativo do trabalho ribeirinho é importante primeiramente reconhecer que no processo educativo tanto as crianças quanto os adultos são sujeitos na produção do conhecimento e resultados de uma formação histórica. Os adultos educam e se educam; aprendem em comunhão<sup>206</sup>, socializam conhecimentos, transmitem às crianças e estas assimilam e pensam o transmitido, aprendem a fazer, a ser, a conviver e também compartilham com outras crianças, ensinam outras crianças, bem como os adultos que com elas interagem.

Dessa forma, a produção do saber ocorre em comunhão, cada um ensinando e aprendendo, em sua complexidade, conforme a sua idade, seu nível de desenvolvimento e aprendizagem, sua práxis e as relações que nela são estabelecidas. É geração precedente

<sup>206</sup> Os sujeitos fazem, porque sabem, e sabem, porque estão fazendo. Isso provoca efeitos na realidade porque cria as condições de, no fazer, avaliar, redefinir e construir o conhecimento. Este efeito é de grande relevância para os (as) trabalhadores (as) da terra, porque restitui a eles, primeiro, a legitimidade do seu conhecimento, segundo o direito de avaliar esses seus conhecimentos, algo que foi completamente desconsiderado pelo paradigma da ciência moderna, que, ao produzir ciência e tecnologias congeladas, criou a necessidade de técnicos para avaliar os seus resultados. Ao destituir os sujeitos aumentou a distância entre a condição de elaboração, aplicação e avaliação. (JESUS, 2004, p. 122)

formando a geração ulterior com a finalidade de humanizá-la e prepará-la para o contexto espaço-temporal em que se situa (GRAMSCI, 1982)

Os conhecimentos são repassados ou transmitidos de geração em geração. Com isso se vai assimilando os fazeres, saberes, pensamentos e comportamentos, ou seja, a cultura das gerações anteriores e, a partir delas, são criados novos conhecimentos, mas que têm como base os saberes expressos nos objetos, fenômenos, ações e representações das gerações anteriores, principalmente em grupos socioculturalmente resistentes, ou seja, a transmissão não ocorre por herança biológica e sim por herança cultural.

Como enfatizou Lukács (2013) a socialidade precedente é a fornecedora da base ontológica da nova socialidade formada e, por conseguinte, de sua produção material e imaterial (educação, filosofia, religião, crença, arte, política, moral, leis, contratos sociais, ideologia) e de sua organização e estrutura social. Mas onde, o que, como, quando e por que se ensina pelo trabalho ribeirinho na comunidade São Miguel?

### **Os campos do trabalho ribeirinho: espaços de produção/formação do humano coletivo, solidário, livre, autônomo, criativo e consciente**

Os espaços terra, água e floresta e a interação humano-natureza neles realizada os configuram como campos de formação do ribeirinho, que neles atuam intencional e conscientemente, considerando o calendário hidrográfico local (Figura 18). O trabalho, nesse sentido, sendo uma autoatividade consciente conforme dito por Marx (2011), é realizado para atingir as finalidades humanas e o que nele se processa é antecipadamente previsto na mente do trabalhador, considerando o espaço, o tempo, as atitudes, os conceitos e os procedimentos necessários.

**Figura 44:** Campos e tempos de produção e formação pelo trabalho na comunidade



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2020)

Frente ao exposto, a produção e a formação pelo trabalho na comunidade perpassam então por três campos e três tempos distintos, complementares e em movimento dialético que direcionam a produção da vida local: o campo e o tempo da água (que determina os demais de acordo com o calendário hidrográfico-figura 18), o campo e o tempo da terra, o campo e o tempo da floresta. Como ressaltou o Sr. JSA (46 anos) “*aqui na comunidade todo trabalho tem seu tempo, por isso a gente aprende o que vai fazer em cada época, o que fazer para dar fruto o trabalho e assim sobreviver*”. Estes tempos caracterizam o tempo comunidade em São Miguel.

Conforme figura acima, a educação das crianças ribeirinhas se processa no trabalho realizado no rio, lagos, paranás e furos, na roça e na mata de várzea (alta ou baixa). Em cada espaço, cada tempo, cada atividade laboral (agricultura, pesca ou coleta vegetal) se adquire saberes e práticas distintas, tendo cada uma metodologia própria, considerando a idade do aprendiz, as especificidades do lugar, os instrumentos usados, as técnicas empregadas, os cuidados necessários, a finalidade, o fazer específico de uma atividade de determinada prática laboral. Por exemplo, o cultivo de verduras e hortaliças se difere do cultivo da macaxeira ou da melância, da banana, do milho, das árvores frutíferas, etc. Cada uma dessas tem uma forma, um tempo, um lugar e cuidados específicos. O trabalho nesses espaços/campos, enquanto princípio educativo, forma os ribeirinhos, constitui os humanos ribeirinhos, produz saber, produz cultura, produz vida, ou melhor, parafraseando Arroyo (1999), produz gente. Conclui-se então que *a terra, a água e a floresta produzem gente*.

Mas quais conhecimentos são obtidos no e pelo trabalho ribeirinho na comunidade São Miguel? Com base na pergunta: “o que é ensinado durante o trabalho da roça, da pesca e da retirada de frutos ou outros materiais da mata?”, os sujeitos evidenciaram saberes específicos de cada atividade laboral e de cada campo da natureza. O que aprendem na agricultura, na pesca e na coleta vegetal está sendo apresentado a partir de trechos de suas falas, tendo sido ordenadas para que expresse o processo de trabalho desde sua concepção até o destino dado à produção obtida e as etapas iniciais da preparação do trabalhador ribeirinho para que as realize.

Primeiramente, no que se reporta à agricultura, ou seja, ao trabalho com a terra, disseram ser nela ensinado os seguintes saberes e fazeres:

- a) “*escolher a área a ser cultivada e o que se quer cultivar*” (MA, 25 anos);
- b) “*limpar a área que vai ser feita a roça. Desde derrubar as árvores, fazer a coivara, queimar de forma controlada, tirar os entulhos que ficam, capinar sem agredir a terra, fazer as covas, plantar, continuar fazendo a limpeza ao redor da plantação*; (JSA, 46 anos);

- c) *“cuidar da semente, da muda ou da parte do que vamos plantar para que possam brotar ou pegar direitinho” (CPA, 37 anos);*
- d) *“como se planta, qual a distância entre as covas das plantas, como se prepara a muda de uma planta antes de colocar ela na terra, qual a melhor terra para plantar diferentes tipos de plantas, qual a melhor hora do dia para plantar [...]” (MA, 25 anos);*
- e) *“limpar, capinar ao redor da macaxeira, do milho, da bananeira, das plantinhas” (LIAA, 10 anos);*
- f) *“usar a enxada, o terçado, o machado, o facão, o ancinho corretamente, assim como a bota, o chapéu, a camisa de manga longa e a calça comprida para ficar protegido durante o trabalho” (ATM, 17 anos);*
- g) *“ter cuidado com cobra na roça (RMLR, 9 anos)”*
- h) *“o que se deve plantar em cada tipo de terra e em cada período dependendo se é inverno ou verão, se é tempo de sol ou de chuva, porque dependendo do período o rio está cheio ou enchendo, seco ou secando;”. (CPA, 37 anos)*
- i) *“os cuidados que se deve ter com o que plantamos, pois, às vezes, é preciso adubar melhor a terra, mas na maioria das vezes não é preciso, pois quando num ano a enchente alaga a comunidade noutra ano a terra fica toda boa de plantar, adubada e sem praga.;” (JSA, 46 anos)*
- j) *“conhecer quando o que a gente plantou já serve para comer”; (RMLR, 9 anos)*
- k) *“ajudar os vizinhos principalmente no período da farinhada, pois quando o rio está enchendo muito a gente tem que ajudar um ao outro para não perder o trabalho da gente. O pagamento é ajudar depois também” (JSA, 46 anos);*
- l) *“compartilhar o espaço de trabalho, principalmente a casa de farinha” (JVN, 60 anos);*
- m) *“a ir trabalhar bem cedo, quando o tempo não está quente até as 10 horas mais ou menos, quando já está ficando muito quente. Se tiver chovendo a gente também fica em casa, mas se o tempo é bom vai todo mundo pra roça. A gente aprende a ter autonomia sobre o tempo e o tipo de trabalho (ATM, 17 anos);*
- n) *“a fazer farinha, tapioca, beiju, tirar a goma e tucupi. Aprende quando a macaxeira está boa de tirar, colocar ela para pubar na água e fazer a farinha amarela, descascar, cevar, prensar, peneirar, torrar a massa até produzir a farinha e armazenar, buscando sempre melhorar e aperfeiçoar o produto do nosso trabalho.” (JVN, 60 anos);*
- o) *“ir ajudar a vender lá na cidade o cheiro verde, a banana, a melância, a farinha, o que a gente tirou da roça” (TMAA- 8 anos);*

- p) *“cultivar com responsabilidade e respeito com o que está sendo produzido para ser consumido e comercializado, com a natureza, com a família e as demais pessoas da comunidade” (JSA, 46 anos);*

Com relação ao trabalho no campo água, ou melhor, a pesca, os sujeitos relatam que o ensinado ou aprendido nesta atividade envolve:

- a) *“nadar, se não pode ser perigoso em caso da canoa virar” (RMLR, 9 anos);*
- b) *“remar, guiar bem a canoa a direcionando para o lugar que se quer ir, desgotar a canoa (tirar a água de dentro da canoa) e conseguir se equilibrar bem dentro dela para conseguir escapar de um banzeiro forte ou usar os materiais de pesca, como lançar a tarrafa” (LIAA, 10 anos),*
- c) *“usar o caniço para jogar a linha com anzol, colocar a malhadeira e jogar a tarrafa para cair aberta na água” (TMAA- 8 anos);*
- d) *“conhecer o tipo de anzol específico para pescar determinado peixe e que tipo de malhadeira deve ser usada para peixe grande ou pequeno” (ATM, 17 anos);*
- e) *“conhecer quais são os peixes que podem ser mais pescados no rio ou no lago quando está na vazante ou na enchente, na seca ou na cheia do rio e como pescar cada tipo de peixe” (JSA, 46 anos);*
- f) *“produzir os apetrechos de pesca, o caniço e amarrar nele a linha com anzol, fazer o arpão, o espinhel, tecer ou remendar a própria tarrafa e a malhadeira. Aprender a fazer o remo e a canoa” (JVN, 60 anos);*
- g) *“ter calma e não fazer barulho quando se pesca” (TMAA- 8 anos);*
- h) *“usar chapéu, camisa e calça que cubram o corpo para proteger do sol ou do frio da noite. Sempre ter uma lanterna, isqueiro, um facão ou terçado” (JVN, 60 anos);*
- i) *“saber usar a isca certa para pescar peixe pequeno, médio ou grande; de escama ou peixe liso/peixe de couro” (ATM, 17 anos);*
- j) *“ter cuidado com peixes de esporão e soltar ainda vivos os peixes muito pequenos para que possam crescer e se reproduzir” (CPA, 37 anos);*
- k) *“evitar que mulher grávida ou uma mulher menstruada passe por cima dos materiais de pesca, porque causam panema (má sorte). Para fazer uma boa pescaria tem que pedir para ser abençoado por Deus, seus pais ou autoridade religiosa” (JVN, 60 anos);*
- l) *“conservar o peixe em caixas de gelo se for pescar em local distante da comunidade e quiser conservar mais tempo o peixe” (MA, 25 anos);*

- m) *“limpar e ticar o peixe, bem como fazer fogo para assar o peixe ainda no lago enquanto pescamos para saciar a fome” (CPA, 37 anos);*
- n) *“realizar a pescaria de preferência com outra pessoa para ajudar a guiar a canoa, a manejar os apetrechos mais pesados e se sentir mais seguros devido os assaltantes que ficam roubando os motores rabetas e materiais de pesca no rio” (JVN, 60 anos);*
- o) *“proteger os lagos onde pescamos de pescadores que praticam a grande pesca para vender, pois ainda buscam usar timbó (um veneno para deixar os peixes sem reação) ou arrastão, formas de pescar que podem levar a faltar peixes por aqui” (JSA, 46 anos);*
- p) *“Aproveitar apenas os peixes maiores e que não estão em época de desova” (JVN, 60 anos);*
- q) *“Os cuidados necessários durante o período da pesca no rio ou lagos” ” (JVN, 60 anos);*
- r) *“pescar sozinho e em parceria, aprendendo com os mais velhos e ensinando os mais novos” (MA, 25 anos);*
- s) *“negociar o peixe no porto da cidade com os comerciantes de pescado ou ir vender na feira municipal” (MA, 25 anos);*

Já no que tange a coleta de produtos da floresta enfatizaram:

- a) *“saber nadar e remar para poder ir aos locais onde a floresta possa fornecer a madeira ou o alimento” (CPA, 37 anos);*
- b) *“conhecer as árvores, os tipos de madeira e para que podem ser utilizadas, conhecendo quais são usadas para residências, para remédio, as que têm durabilidade e as que não têm” (JVN, 60 anos);*
- c) *“conhecer os cipós para fazer vassouras, paneiros e cestaria” (CPA, 37 anos)*
- d) *“Identificar os frutos da floresta e se são usados como alimentos, para produção de objetos artesanais ou remédios”(MA, 25 anos);*
- e) *“aprender a subir no açazeiro para tirar cachos do açaí, carregando-os até a canoa” (MA, 25 anos);*
- f) *“aprender a fazer o vinho do açaí” (ATM, 17 anos);*
- g) *“manejar o terçado para abrir caminhos e derrubar galhos que dificultem o acesso à mata” (MA, 25 anos);*
- h) *“saber usar o machado ou o motor serra para cortar árvores /madeira para lenhas ou tábuas para construções locais” (JSA, 46 anos);*

- i) *“ter cuidado com a derrubada das árvores para não cair sobre a gente ou derrubar outras árvores que não precisamos, mas também cuidado com cobras e outros perigos da mata” (JSA, 46 anos);*
- j) *“aprender a usar a espingarda para fazer a caça de aves ou outros animais como tatu, paca, cutia” (JSA, 46 anos);*
- k) *“produzir carvão” (CPA, 37 anos);*
- t) *“saber marcar o caminho que trilha na mata para poder retornar” (JVN, 60 anos);*

Os saberes ensinados e apreendidos pelos ribeirinhos locais a partir da produção da vida nos espaços terra, água e floresta e conforme o que foi relatado e observado, envolve o conhecimento de todo processo de trabalho realizado seja na agricultura, na pesca ou na coleta vegetal e dos elementos utilizados na práxis. A realização do trabalho nas suas diferentes etapas, desde a prévia idealização até a sua materialização/objetivação, seja para fins de uso (consumo, finalidade maior) ou de troca (comercialização) mostra que o trabalhador conhece a atividade praticada em sua totalidade.

Pelo princípio educativo do trabalho aprendem sobre os campos para cada tipo de trabalho, o período predominante de cada atividade de acordo com o calendário hidrográfico da região, os objetos e meios adequados e as formas de trabalho específicas e não predatórias, a construção e manuseio dos objetos de trabalho, os produtos a serem cultivados e adquiridos, a forma de agir ou se comportar durante a práxis em cada campo de trabalho, a interagir com outras pessoas durante o trabalho coletivo, como utilizar cada produto, a ser solidário com o outro na atividade que realiza, a trabalhar para e com a família e o coletivo social de forma responsável e criativa, a valorizar e a aplicar os saberes transmitidos sobre o trabalho ribeirinho, a aperfeiçoar as técnicas conforme ambiente e finalidades humanas, a respeitar a natureza e o ciclo natural de cada produto, a necessidade de socializar os conhecimentos, o dever de ensinar as crianças e o direito de serem ensinadas, a comercializar parte de sua produção, dentre outros saberes que possibilitam conhecer o ciclo das atividades produtivas, dominar a produção da existência nos campos terra, água e floresta, ser resiliente, a trabalhar coletiva e conscientemente e a não degradar o ambiente para assim garantir sua sobrevivência, o sustento da família, o desenvolvimento sustentável da comunidade e a (re)produção da cultura como povo ribeirinho que vive na e a partir da natureza, ou seja, como disse Marx (1988) da simbiose humano-natureza.

Nas falas apresentadas acima verifica-se a descrição de uma diversidade de saberes necessários à vida e à tríade da produção da vida na comunidade ribeirinha São Miguel o que

envolve técnicas, comportamentos, pensamentos, sentimentos, consciência social e ambiental e valores, ou melhor, aquisição e (re)produção de conhecimentos que favorecem o seu desenvolvimento intelectual, técnico, ético-moral, físico, social, econômico, político, cultural e humano.

O ribeirinho tem fácil e livre acesso ao campo/objeto de trabalho, pois nele está inserido; obtém as próprias ferramentas, os meios de trabalho produzidos por si ou outro membro da família ou adquiridos por meio da troca/compra, mas sem contar com o uso da mecanização; conhece os meios e as técnicas de trabalho culturalmente produzidas, transmitidas e aperfeiçoadas nas relações sociais estabelecidas; sua produção visa o uso; tem controle sobre todo o processo e usufrui, em família, da totalidade do produto do trabalho realizado. Mediante estas características, o trabalho do ribeirinho não é alienado, não se configura como estranhado<sup>207</sup>, como teorizado por Marx (2004) e enfatizado por Alves (2007) ao abordarem o trabalho no capitalismo.

O trabalhador ribeirinho, mesmo fazendo parte de uma sociedade capitalista excludente e desumanizadora, vem resistindo a ela e ao modo de vida que impõe, por manterem uma vida com matrizes culturais e relações sociais próprias. Ou seja, o ribeirinho e suas relações de trabalho não estão subordinados ao capital, mesmo que dele faça uso como já foi aqui enfatizado.

A produção da vida e a natureza do trabalho local estão imbricadas e favorecem a resistência do ribeirinho. Estes valorizam formas de trabalho não predatórias, que considera o uso dos produtos naturais de forma equilibrada e atende a dinâmica da natureza para preservação do ecossistema e da diversidade biológica (da fauna e flora) e manutenção da vida futura, consoante à necessidade da produção contínua da existência.

No entanto, a economia e ideologia capitalista, direcionadoras do fazer humano predominante, em busca da lucratividade e da produção do capital, induz ao desrespeito às práticas ecologicamente sustentáveis, mesmo reconhecendo a importância da natureza e da necessidade urgente de sua preservação. Isso mostra que a sociedade capitalista é uma sociedade contraditória, onde o discurso não condiz com a prática e o real não corresponde ao legal, aspectos que justificam o *ethos* no capital.

O *ethos* no campo amazônico e, mais especificamente na comunidade ribeirinha São Miguel, é vivido e produzido a partir da relação humano-natureza nos espaços terra, água e floresta e favorece um modo distinto de conceber e produzir a existência e de formar a pessoa humana pelo seu fazer cotidiano.

---

<sup>207</sup> No trabalho estranhado, característica do trabalho no modo de produção capitalista, a energia espiritual e física própria do trabalhador, a sua vida pessoal [...], como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. O estranhamento de si” (MARX, 2004, p.83).

Durante o trabalho ocorre transmissão-assimilação de atitudes, valores e comportamentos considerados fundamentais ao êxito do trabalhador em suas práticas e em sua vida individual e coletiva. Os conhecimentos atitudinais que se almeja desenvolver nas crianças, no e pelo trabalho, contribuem para sua preparação à vida adulta enquanto indivíduo e ser social, por serem necessários à produção de sua existência, à manutenção da família que constituirá e à valorização e defesa seu modo de vida em comunidade e em intrínseca relação com a natureza. As falas que expõem que com o trabalho se ensina e se aprende valores necessários à vida e à produção da vida estão citadas abaixo.

*Com o trabalho meus filhos aprendem que devem trabalhar para as coisas ficarem boas mesmos, bem feitas. Tem que fazer direito. Ajudam mesmo, não ficam brincando. Já estão grandinhos já devem ter responsabilidade e levar a sério o trabalho. (CPA, 37 anos. Caderno de campo, 2020)*

*O trabalho ensina a ter mais disciplina, autonomia, compromisso. O trabalho aprendido e desenvolvido aqui é muito importante pra mim, pois assim como a gente aprende aqui a trabalhar com liberdade, aprende também [...] a enfrentar a vida, por isso tem de ser valorizado[...] O trabalho [...] ensina que temos que respeitar o tempo das coisas, ter paciência, pois tudo já está pronto.*

*O trabalho maior que é a vida da gente, das plantas, dos animais e das outras coisas da natureza já foi feito. Agora é só, com calma, plantar e fazer o alimento brotar, ou ir pescar ele no rio ou no lago, subir, cortar e carregar o açai. Assim a gente aprende a se sustentar e a sustentar nossa família. (JSA-46 anos. Caderno de Campo, 2020)*

*Me comporto bem quando ajudo na roça. Não pode ter bagunça. Eles me ensinam a me comportar no trabalho, ajudando, trabalhando em tudo com os meus pais, respeitando as pessoas da comunidade, a nossa família, pois as vezes eles ajudam também e a gente os ajuda. (LIAA,10 anos. Caderno de Campo, 2020)*

As palavras ou sentenças em destaque nas falas acima demonstram que o ensinado no trabalho e pelo trabalho não envolve apenas conhecimentos intelectuais e técnicos, mas ético-morais visando à sua formação como pessoa humana e cidadã com direitos e deveres na produção da vida da comunidade. Mas como ser cidadã num país onde os trabalhadores são excluídos dos direitos sociais constitucionalmente outorgados e as relações sociais capitalistas demandam a divisão de classes e a subjugação da classe trabalhadora?

Frente ao antagonismo entre as classes sociais que representam também o antagonismo entre capital e trabalho, ressalta-se que a cidadania vem apenas sendo possibilitada a partir da luta e da organização social dos excluídos como os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Por isso, para que os direitos sociais dos ribeirinhos de São Miguel sejam real e efetivamente garantidos há a necessidade de transpor, transgredir a fronteira da comunidade, lutar para além da comunidade, sem, no entanto, transgredir os princípios que regem à vida na comunidade. Princípios construídos no processo de formação no e pelo trabalho.

O trabalho na comunidade se torna elemento de formação não apenas profissional, mas de princípios basilares que regem a vida social e política, estes correspondentes na comunidade São Miguel a fazer o trabalho com seriedade, autonomia, liberdade, responsabilidade, honestidade, calma/paciência, eficiência, eficácia, disciplina, valorização do trabalho, respeito ao outro, cooperação e união, sendo consciente da necessidade e importância do trabalho da unidade familiar e da coletividade local, bem como da importância vital da natureza, de ser parte dela e da necessidade de respeitá-la e preservá-la para que possam continuar utilizando-a no atendimento das necessidades humanas daqueles que vivem nesse contexto.

### **O trabalho das crianças na comunidade: um dever e um direito**

A produção do saber no trabalho e pelo trabalho cotidiano reafirma os elementos identificados na concepção de educação dos sujeitos apresentada no capítulo anterior, implicando no desenvolvimento dos valores/princípios morais e políticos, da socialidade, da capacidade cognitiva, afetivo-emocional e técnica dos indivíduos da comunidade. Diante à obtenção desses princípios norteadores do trabalho e obtidos pelo trabalho e pela pedagogia do trabalho ribeirinho, a criança vai constituindo seu jeito de ser, de fazer, se comportar e de conceber a sociedade/comunidade/a família, e como deu ênfase o Sr. JVN (60 anos)” [...] *vai construindo seu caráter desde cedo, pelo que ensinamos a ela, senão o mundo ensinada forma errada*”.

O dever da família de educar as crianças é evidenciada na fala do Sr. JVN, pois reconhece que se a família não ensinar a criança irá aprender no ambiente valores e comportamentos não condizentes com a sua vida em comunidade e com a forma como produzem a existência e se relacionam entre si, com os outros e a natureza. Sobre essa questão Gramsci (*apud* MANACORDA, 2008, p.75) já chamava a atenção em seus escritos quando enfatiza que:

[...] O ambiente (o meio) é um poderoso educador. A criança não tem capacidade para discernir sobre o que é importante para sua formação no sentido do “aluno concreto”. Tende a extrair do meio tudo o que for interessante, agradável, fácil e negar tudo o que for trabalhoso, difícil... De modo que não há espontaneidade na educação na criança. Se o adulto não educar, o meio o fará e de forma autoritária. Portanto, “renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva extraindo caoticamente do ambiente geral todos os motivos de vida”

Gramsci (*idem, ibidem*) complementa dizendo que: “toda atitude de respeito à espontaneidade, em sua aparência de respeito pela natureza da criança, é, na realidade, renúncia

a educar, a formar o homem segundo um plano humano; é o abandono completo da criança ao autoritarismo, ou seja, à pressão exercida objetivamente pelo ambiente”.

No entanto, chama atenção a influência das tecnologias da comunicação e informação que possibilitam o acesso às ideologias distintas e que favorece a alteração de comportamentos que a família busca intervir cotidianamente. Um deles é o de que criança não deve trabalhar, o que se justifica pela existência mundial do trabalho infantil negativo e deformador, mas que não deve anular a importância do trabalho, como princípio educativo formador da criança.

A criança precisa participar das atividades da casa/da família, aprender a organizar seu quarto, seu material de estudo, seus brinquedos, sua roupa, a zelar pela horta, pelo jardim, pelo lugar em que mora e pelas pessoas com quem convive, ao contrário se provocará uma inutilidade social da criança no ambiente em que vive e que segundo Goergen (2005, p 79) é resultante de “uma educação de “adestramento social” que “internaliza” conceitos e valores do sistema do capital. Faz-se necessário, portanto, a intervenção da educação ou do trabalho educativo”.

Por isso, Gramsci chama a atenção para as crianças projetadas pela sociedade capitalista que denominou de mamíferos de luxo, que como citado, referem-se as crianças educadas pelo meio e não pela família e que tornam-se sem limites, sem iniciativa, sem criatividade, individualistas, segregadoras, consumistas, valorizadoras do inútil, hedonistas, imediatistas, sem compromisso com o coletivo e, ainda, de acordo com Goergen (2005, p 79), seus comportamentos e valores existem “em detrimento dos valores do coletivo, do esforço, da disciplina, da austeridade, tendo aprovação ética o que for rápido, eficiente e lucrativo”.

Nesse sentido, para conhecer o princípio educativo do trabalho ribeirinho na conjuntura atual de modo de produção capitalista globalizada, apresenta-se a necessidade de averiguar como o estranhamento se apresenta na forma como produzem a existência e nas relações sociais que são estabelecidas nesse processo.

Na comunidade São Miguel, os princípios ético-morais primados na produção da existência local (coletividade, esforço, disciplina, austeridade) são contrários e contraditórios aos disseminados na sociedade capitalista e o trabalho da criança é valorizado como elemento basilar, por isso, devem ser apreendidos e vivenciados e, tendo eles como base, os mais velhos ou os pais educam e preparam para a vida futura.

A base necessária para a aprendizagem do fazer, do ser e do viver local vai sendo construída desde os primeiros anos da infância. O processo formativo/educativo desde a mais tenra idade como defendido por Marx (2012), Gramsci (1982), Manacorda (2008), Makarenko (*apud* LUEDEMANN 1994, 2002), Pistrak (2003) é uma necessidade para que se desenvolva

conhecimentos (intelectuais e técnicos) e valores ético-morais consistentes e resistentes e se construa a consciência social.

De acordo com Makarenko (*apud* LUEDEMANN 1994, 2002) a educação para formação do humano como ser individual e social, ser genérico e singular, ser objetivo e subjetivo, ser interativo e criativo ocorre durante toda a vida, mas inicia-se na família. Os comportamentos e os saberes ensinados pela família às crianças pequenas são essenciais para sua segurança; seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social e à sua inclusão nas atividades laborais desenvolvidas pela família, pois “*se a criança sabe se comportar quando anda com a gente, então a gente confia em levar ela para onde vamos trabalhar e assim passa a aprender e a ajudar mais cedo no que a gente faz*” (JSA, 46 anos, Caderno de campo, 2020). Dessa forma, a criança vai sendo educada, preparada para a vida desde o nascimento, desenvolvendo conhecimentos em cada faixa etária e aprendendo, progressivamente, como viver no meio em que se insere, sendo as bases fundamentais da educação construídas até os 5 anos, segundo Makarenko (*apud* LUEDEMANN 1994, 2002; BAUER & BUFFA, 2010).

Os valores e as formas de se comportar e viver na comunidade são apreendidas desde muito cedo, pelas crianças locais, a partir da vivência cotidiana, do compartilhamento dos espaços, dos saberes e das atividades de trabalho. Nesse compartilhamento, como enfatizaram, as crianças são orientadas/ensinadas sobre o que fazer, como fazer, quando fazer, como se comportar, como lhe dá com a terra e as plantas no cultivo agrícola, com o rio e o lago à obtenção do pescado, bem como, acrescenta-se, lhe dá com a floresta e com os produtos dela inerentes.

*Sim os trabalhos me ensinam, porque é bom a gente **ficar sabendo fazer as coisas** como plantar direito, pescar com cuidado (LIAA, 10 anos. Caderno de campo, 2020)*

*O trabalho que a gente faz é educação, porque aprendo a ajudar meus pais na casa e na roça, sabendo como me comportar (RMLR, 9 anos. Caderno de campo, 2020)*

Pelo trabalho a criança vai sendo ensinada a sobreviver e nesse processo vai produzindo conhecimento, constituindo-se como sujeito produtor de vida e de história. A ajuda em casa, na roça, na pesca tem um grande valor às crianças, pois mostra seu protagonismo, sua contribuição à manutenção da família, seu cuidado, zelo e valorização aos bens materiais, às pessoas e aos valores que norteiam o comportamento, o fazer e o conviver na coletividade social. Como disse Mota (2019, p 58) “as crianças não deixam a canoa virar, elas tomam o remo e remam juntas com os demais para se manterem no curso da vida e da sobrevivência”. E nesse seu agir elas

aprendem, produzem seu saber social, por isso para muitos, como disse o Sr. MA (25 anos) “o trabalho foi a única escola que tiveram”.

O trabalho da criança no campo é princípio educativo, no entanto cabe dizer que não pode passar para o campo da exploração. Conforme defendido por Marx (1976, p 60) o trabalho é essencial à formação e desenvolvimento da criança, mas o trabalho não explorado e sim o trabalho que ensina e humaniza.

Em uma sociedade racional, qualquer criança deve ser um trabalhador produtivo a partir dos nove anos, da mesma forma que um adulto em posse de todos os seus meios, não pode escapar da lei da natureza, segundo a qual aquele que quer comer tem de trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos.

Em virtude Lukács, Gramsci, Makarenko, Pistrak, Kupryskaya, dentre outros defendem a pedagogia do trabalho desde a infância à formação omnilateral da pessoa humana. Um trabalho que não degrada o corpo e a alma como se processou historicamente nas sociedades de classes e, em especial, pela produção capitalista exploradora do trabalho das crianças e das mulheres como Marx e Engels descreveram e mais detalhadamente Engels ao tratar da situação da classe trabalhadora na Inglaterra como abordado no primeiro capítulo desta tese.

Os teóricos marxistas citados defendem a Pedagogia do trabalho na formação da pessoa humana e do ser social que não se caracteriza como a pedagogia da fábrica, do aprender a fazer fazendo, seguindo e repetindo instruções determinadas e fragmentadas do processo de trabalho, mas do aprender a fazer consciente, criativa e autonomamente desenvolvendo-se intelectual, técnica, emocional e moralmente, o que implica em aprender a ser, conhecer o que faz, refletir, participar, se politizar, se conscientizar, a lutar, a se organizar, transformar a realidade e a emancipar-se como indivíduo e ser social.

O trabalho criativo e livre é um dever e um direito e se constitui como princípio educativo que impede o surgimento de crianças sem limites, sem respeito ao próximo, sem espírito de colaboração, descomprometidas consigo e com o outro. Estas são os mamíferos de luxo como disse Gramsci, também citado por Makarenko (*apud* LUEDEMANN 1994, 2002) para os quais os pais fazem, dão e liberam tudo.

Na comunidade São Miguel as crianças não participam do trabalho com intuito de maior produtividade, mas como possibilidade de aprender a produzir a existência desde cedo e assim garantir sua sobrevivência, o que se difere do que ocorre com via a atender o modo capitalista de produção, onde as crianças são usadas como mão de obra oprimida, explorada, direta e indiretamente transformada em máquina humana de produção, de mais valia e em troca de um salário reduzido em relação ao trabalho dos adultos, degradando-as física, intelectual e moralmente e tirando-lhes o direito à infância, ao brincar, ao cuidado, à educação, à proteção e

ao fluir do espírito livre, criativo, ativo e autônomo, o que se processou quando “o modo capitalista de exploração, ao suprimir a base econômica correspondente à autoridade paterna fez o exercício dela degenerar em abusos nefastos” (MARX & ENGELS, 2011, p. 100)

Para os autores “os pais não devem possuir o poder absoluto de transformar seus filhos em simples máquinas de produzir[...]os quais destroem prematuramente sua força física e os degrada intelectualmente e moralmente”, porém chamam a atenção que a exploração das forças imaturas do trabalho se deu a partir da degeneração abusiva da autoridade paterna pelo capital.

O papel da família deve ser de proteger, cuidar, orientar, educar a partir do trabalho útil e concreto, estabelecer regras e atividades a serem realizadas, mas não com fins de remuneração pelo que a criança fez ou faz. Como disse Zanella (2011, p 126) “na pedagogia marxista, a educação para o trabalho não é um adestramento para o trabalho assalariado e nem uma forma de exploração do trabalho infantil. Ao contrário, é uma resistência à autoalienação do trabalho[...]”. O autor ainda acrescenta

O educar a partir do trabalho concreto não está suspenso no ar. Constitui-se em resistência concreta que se torna mais consciente nas lutas dos trabalhadores pela superação do trabalho assalariado e da lógica educativa do capital. É nas contradições da prática social que se coloca a disputa por projetos educativos

Considera-se a importância de se ressaltar os projetos educativos contraditórios na conjuntura da sociedade capitalista, pois o trabalho valorizado no capitalismo é um princípio educativo deformador, considerando visar o preparo do trabalhador alienado, subjugado, precarizado, de conhecimento fragmentado, por não ter domínio de todo processo de trabalho privilegiado, desumanizado e não revolucionário. Ao contrário, nos contextos onde o trabalho é princípio educativo no sentido positivo, por ser efetivamente formativo, se processa de forma humanizadora, igualitária/equitativa, democratizadora e emancipadora.

O trabalho das crianças de São Miguel, frente ao constatado, não se apresenta como trabalho explorado pela família, mas como ação educativa formadora e humanizadora, pois as condições em que se realizam não são desgastantes e nem opressoras, não se constitui como emprego e se processa com alegria, liberdade muito interesse, pois demonstram motivação, identificando-se com o que fazem nos espaços-tempos que autonomamente escolhem ou consideram melhor para suas atividades, o que demonstram serem significativas à sua vida cotidiana e à manifestação, produção e reprodução da vida local, bem como formadoras da consciência ecológica/ambiental, econômica, social, cultural e política.

## O processo educativo do trabalho ribeirinho: a construção da consciência social e ambiental e da identidade sociocultural

Para educar, ser educado e o educar-se no trabalho e pelo trabalho ribeirinho, demanda inserir-se diretamente no campo de produção da vida local para que escute, possa tocar, sinta e veja o que, como, com o que, quando e com quem se faz as atividades laborais, bem como interagem e se comportam no processo de trabalho. A partir de sua inserção no campo e do que observa, sente, toca e escuta, vai primeiramente imitando as ações dos mais velhos. Nesse processo é orientado, cuidado, motivado, preparado, instruído com calma, mas também com rigor, buscando desenvolver também os valores, os sentimentos que promovam à valorização das formas de conceber e produzir a vida em comunidade e em relação com a natureza. Dessa forma, como enfatiza Marx (1988), Marx & Engels (1999), Gramsci (1982), Saviani (2007) e outros marxistas, pelo trabalho o humano dos campos terra, água e floresta vai se educando, apreendendo, se constituindo humano e construindo sua identidade sociocultural.

O processo de formação demanda o conhecimento do lugar/campo onde ocorrerá a intervenção humana, dos objetos e os meios necessários, das técnicas, do tempo, dos produtos a serem extraídos e cultivados em cada tempo e espaço, considerando as possibilidades, necessidades e potencialidades existentes da realidade em que se insere, pois *“para cada necessidade nossa tem um trabalho, tem um lugar e um jeito de fazer, um material para ser utilizado. Isso a gente vai aprendendo desde criança”*. (MA, 25 anos, Caderno de campo, 2020)

Os saberes, os fazeres, os valores que estão presentes no processo formativo do ribeirinho a partir do trabalho desenvolvido no seu habitat natural, da unidade familiar e do coletivo social da comunidade são transmitidos por metodologias já histórica e tradicionalmente utilizadas. Que metodologias são essas? Ou melhor como se ensina e se aprende no e pelo trabalho na comunidade São Miguel? As respostas a essa pergunta foram as seguintes:

*É só ir ouvindo, vendo como faz e ir tentando devagarinho. No começo tem um pouco de dificuldade, mas quando vê já aprendeu. A gente **aprende trabalhando** na ajuda dos nossos pais, ouvindo as histórias contadas pelos mais velhos e pelas conversas que temos na roça, na polpa da canoa, na balsa, em casa, na igreja, na casa de reunião, no meio do mato, em qualquer lugar, onde a gente vai trabalhar. (Sr. JSA, 46 anos, Caderno de campo, 2020).*

*Quando era criança acompanhava a mamãe na roça. Lá eu ia aprendendo, fazendo as coisas leves, carregando verdura. Ia aprendendo o que meus pais iam ensinando, enquanto eles trabalhavam **me orientavam** no que eu precisava e podia fazer. (CPA, 37 anos. Caderno de campo, 2020)*

*[...]para cada faixa etária tem uma forma e atividades específicas que são realizadas pelas pessoas que podem fazer. Então vai se ensinando pouco a pouco. Tudo isso se ensina e se aprende na comunidade, pouco a pouco, considerando a idade da pessoa (ATM, 17 anos)*

Constata-se que na comunidade se educa pela transmissão e assimilação dos saberes tradicionais construídos empírica, social e historicamente. Esses saberes são apreendidos a partir da **oralidade** utilizada para dar as instruções/orientações (dos membros da família, da comunidade e da igreja), narrar histórias de vida e conversar com as pessoas do convívio familiar e social; da **observação; da socialização do saber e do fazer; da demonstração do fazer; do manusear dos materiais /instrumentos de trabalho** adequados à idade e ao nível de aprendizagem da atividade; **do inserir-se diretamente no campo de trabalho** (água, terra e floresta) com a família e outros comunitários (interagindo e relacionando-se com a natureza); da **experimentação ou exercício prático da atividade laboral; da relação dialógica e de respeito** entre ensinante(s) e aprendiz (es); **da simultaneidade do educar e do cuidar** nas atividades do trabalho; **do estímulo/motivação ao trabalho** desenvolvido pela família e pela comunidade; **da curiosidade e iniciativa para o aprender; da disseminação (direta e indireta) da importância do trabalho** à manutenção e produção da vida individual e coletiva; **do envolvimento em todas as etapas do processo de trabalho** de cada atividade; **das interações sociais estabelecidas** no processo de o trabalho e **da repetição contínua da prática** para aperfeiçoamento do seu fazer (desenvolvimento cotidiano das práticas);

Conforme enfatizado pelos sujeitos, se aprende ouvindo, observando, experimentando, repetindo, reinventando. Se aprende pela prática, pelas histórias de vida, pela oralidade, pela instrução, pelos relatos, pelas conversas, pela criatividade e curiosidade e pelas relações que estabelece consigo mesmo, a natureza e as outras pessoas. Como disse Arroyo (1999) se educa como coletivo e pelo coletivo, socializando o saber. Assim se aprende em São Miguel. E essa é uma educação universal, pois não há privilégios, dualidades e distinções. Todos trabalham. Todos aprendem no fazer e pelo fazer, no conviver e pelo conviver para dominar e apreender o saber social que os mais velhos, os adultos da família e da comunidade possuem e para desenvolver-se intelectual e tecnicamente.

É a pedagogia do trabalho que se processa em São Miguel, do aprender a fazer fazendo e compreendendo por que e para que faz, tocando, exercitando, utilizando a própria força física e mental, o que se processa desde a mais tenra idade conforme Gramsci (1982). A aprendizagem pelo trabalho, no trabalho, para o trabalho e para a vida, perpassa nesse processo pelo automatismo, que como enfatiza Saviani (2003, p18-19) envolve “a repetição, hábito, disciplina e esforço até o conteúdo (conceitos e habilidades) fixarem-se no sujeito. Uma vez fixado o processo, temos a realização da aprendizagem – segunda natureza, a qual torna o sujeito livre.”

Assim o humano vai constituindo sua humanidade e se formando humano pelo trabalho e pela educação (MARX,1988; GRAMSCI,1982; SAVIANI, 2003)

No entanto, o que se aprende depende de onde e de como se faz esse aprendizado (MÉSZARÓS, 2002). As técnicas de trabalho das diferentes atividades seja agricultura, pesca, extrativismo vegetal e outras inerentes à condição da vida em comunidade e da necessidade de manutenção e bem estar da família são gradativamente apreendidas e o material utilizado adequadamente manuseado. Para este fim, o exercício prático contínuo e gradativo e a interação social e verbal são fundamentais para que tanto as técnicas quanto os conceitos e valores que norteiam a práxis humana na comunidade possam ser assimilados. Ou seja, o princípio educativo do trabalho ribeirinho tem um fim, a disseminação e apropriação dos conhecimentos e do *ethos* local, sendo assim busca atingir finalidades sociais. A educação pelo trabalho, como ressaltou Mourão (2006), é, como qualquer forma de educação, “um ato político, interessado e não neutro”, pois é desenvolvida para atingir os interesses de uma determinada classe ou grupo social, determinadas finalidades humanas.

A educação pelo e no trabalho ocorre, desta forma, através do protagonismo do próprio ribeirinho, de sua interação e de seu fazer consciente e autodeterminado no espaço natural e social desde a infância, onde vai se moldando, moldando a vida em comunidade, sua identidade e sua consciência, afirmando que a formação da pessoa humana, nesse contexto, se processa pelo intercâmbio orgânico com o rio, o lago, a terra e a floresta e resulta tanto de um ato técnico como de um ato consciente e interativo social (ALVES, 2007).

Os conhecimentos e as habilidades do fazer na roça, na pesca, na coleta vegetal devêm de uma aprendizagem gradual que inicia com as orientações, as observações do fazer dos mais velhos, o compartilhar dos espaços até o começo da ajuda em tarefas leves, ampliadas conforme a idade, o gênero, a capacidade física e o domínio de cada fase, instrumento ou técnica de trabalho, conforme ressaltado por CPA (37 anos) ao dizer que “*ia fazendo as coisas leves, o que podia fazer*” e por ATM (17 anos) ao enfatizar que “*se ensina pouco a pouco considerando a idade da pessoa.*”.

A questão da aprendizagem gradual, realizada de acordo com a idade e desenvolvimento da criança, é abordada por JSA (46 anos) ao descrever como foi aprendendo a desenvolver sua atividade de pesca

*Eu muito pequeno já via como era feito o trabalho. Depois maiorzinho comecei a remar. Foi só conseguir segurar e movimentar o remo. Um remo pequeno que meu pai fez pra mim. Descia o porto, empurrava a canoa e ia aprendendo como manejar o remo e a canoa, ia treinando. Depois fui começando a pescar sozinho no rio em frente à casa, já sabia guiar a canoa, antes só pescava da balsa. Eu usava só o caniço pequeno com linha e anzol, mas já ajudava. Às*

*vezes meu pai ia pescar de caniço e eu ficava atrás na canoa com canicinho, também pescando, pegando uma sardinha, uma branquinha, enquanto meu pai pegava os peixes maiores. Eu ficava o olhando e ficava fazendo do mesmo jeito. Mas quando queria pegar em maior quantidade e ia para o lago ou para o rio o meu pai usava a tarrafa, a malhadeira e o espinhel. Eu só ajudava a ir soltando de dentro da canoa. Só maiorzinho com uns 9 ou 10 anos que eu já podia usar eles na pesca, mas acompanhado de meu pai, com 12 ou 13 já pescava de tarrafa e malhadeira sozinho. Pegava a canoa e ia pescando no rio ou lago perto de onde eu morava. As vezes armava a malhadeira no rio bem cedinho e voltava para casa. Só quando o sol não estava mais quente que eu ia lá tirar os peixes que tinham ficado nas malhas. Assim eu fui adquirindo a confiança dos meus pais até eu ter liberdade para ir pescar mais longe. (Caderno de campo, 2020)*

O trabalho tem uma pedagogia própria que respeita as fases de desenvolvimento e o nível de aprendizagem de quem o realiza. Por meio dele a criança, o indivíduo, o ser social vai entrando em contato com o ambiente de produção da vida e vai interagindo de forma intencional e a partir dos conhecimentos já anteriormente adquiridos, descobrindo novas possibilidades e ampliando suas capacidades pelo seu próprio fazer e daquilo que lhe é repassado.

Nesse processo, a criança da comunidade São Miguel é sujeito na construção do conhecimento, sendo seus pais, as pessoas adultas ou os adolescentes seus mediadores, os instrutores de seu processo formativo ocorrido na natureza, esta sua sala de aula e seu livro da vida e para a vida. “A memória da criança, nesse sentido, é sobretudo, uma construção social, um fenômeno coletivo, construído por ela própria com a interferência da família, seus pares, mas também pelos elementos da natureza que compõem seu ambiente amazônico.” (MOTA, 2019, p 81). É uma formação consciente, realizada para desenvolver saberes, práticas, atitudes, valores, sentimentos voltados não somente à preparação para o trabalho, mas a partir dele, ao desenvolvimento de aspectos da complexidade humana (social, afetivo-emocional, cognitiva e físico). A educação constitui-se, assim, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como para Saviani (2007) é ela própria um processo de trabalho.

Na comunidade, os instrumentos de trabalho também são adaptados à idade da criança, tanto com relação ao tipo, ao tamanho e ao peso do material. Miniaturas de remo, caniço, vassoura, terçado, enxada, canoas menores e mais leves são produzidas para as crianças começarem a exercitar o trabalho. Para elas é inicialmente uma diversão, estão imitando os pais. Por isso, quando passam a acompanhar a família nos trabalhos que realizam, a criança continua manifestando sua infância, brincando em meio às atividades realizadas.

O aprender e o brincar<sup>208</sup> se processam simultaneamente entre o carregar de um galho, de um tubérculo retirado da terra, uma melância ou ao cortar do capim, ao andar de canoa na área do paraná proximo ao porto da família, ao pescar com seu pequeno caniço, dentre outras atividades onde realiza leves tarefas, mesmo sendo chamadas  atenção para agirem com seriedade e “vigiar” o que fazem, para não atrapalhar o trabalho da família e correrem risco de acidente. Segundo o Sr. MA (25 anos) *“No trabalho o adulto pega a tarefa mais pesada, enquanto as crianças ajudam nas mais leves e mais seguras, mas tmbm brincam mais do que trabalham quando são pequenos. Elas passam a levar a sério o trabalho quando estão um pouco mais grandinhas.”*

As crianças na medida que vão crescendo, se desenvolvendo, vo aprendendo pelo trabalho, como já aqui enfatizado, mas o que se aprende, como se faz e como se comportam d elas, quando em outra fase da vida, liberdade, autonomia sobre o seu fazer. Segundo Manacorda (2008, p 311) “o ideal da ‘autonomia’ dos indivíduos, pelo menos quanto a seu pensamento crítico e criativo, tem-se tornado um valor universal da educação[.]”, do processo formativo da pessoa humana.

Na comunidade a autonomia e a liberdade para o desenvolvimento das práticas laborais, passa a ser adquirida aos 12 anos, mesmo que apenas aos 16 anos se apresentem em sua plenitude, quando já socialmente considerados adultos, tomando decisões sobre o processo de trabalho sem a intervenção dos pais. Nessa idade, muitos adolescentes já são chefes de família, estando casados e com filhos.

Nessa assertiva, a forma como se processa a educação pelo trabalho em São Miguel expressa, todavia, não apenas a práxis local, mas tmbm a concepção de vida e produção de vida, a visão de sociedade, de comunidade, de natureza e de pessoa humana dos comunitários, aspectos da base política e ideológica da formação do ribeirinho. Por isso, o processo formativo do trabalho na comunidade envolve as ferramentas culturais que, sendo apropriadas, irão contribuir para a resistência ao modo de produzir a vida e de viver no capitalismo, ou seja,  condição de exploração e subjugação que o sistema impõe ao trabalhador, deformando sua formação. Dessa forma, assevera-se que o princípio educativo do trabalho em são Miguel, frente as finalidades apresentadas, caracteriza-se como um elemento formador, contrapondo-se

---

<sup>208</sup> A brincadeira exerce uma função essencial na vida da criança. O brincar proporciona atividades de prazer de forma livre em que a criança mesma pode criar, ou melhor, inventar aes que dão a ela[...]. As aes por meio da brincadeira levam as crianças a estabelecerem novas combinaes. A criança revira o objeto pelo avesso e, assim, revela a possibilidade de criar, de aprender, construir regras de convivência social, desenvolvendo um espirito de cidadania. Compreende -se o lazer como um dos aspectos relevantes na concepção da infância, da vida da criança como sujeito de direitos” (MOTA, 2019, p 116)

ao princípio educativo do trabalho no capitalismo que é deformador, desumanizador (ARROYO, 2008).

Pelo princípio educativo do trabalho ribeirinho, as pessoas da comunidade estão formando-se não somente à vida produtiva, mais à formação intelectual e moral, à vida comunitária, ao respeito à natureza, à solidariedade humana, à cultura e, assim, configura-se como um processo humanizador. Mediante esse processo os sujeitos humanos de São Miguel, em sua universalidade, vêm sendo valorizados, tanto em sua produção material (a técnica, a produção, o trabalho), quanto imaterial (atividade intelectual e afetivo-moral).

Rememorando a fala do Sr. MA, “*o trabalho foi a única escola que tiveram*” vem mostrar que o trabalho é reconhecido como possibilitador de aprendizagem, de construtor de conhecimentos necessários à vida individual e coletiva e à formação do indivíduo e do ser social (LUKÁCS, 2013; MARX & ENGELS, 1999; GRAMSCI, 2004; SAVIANI, 2005), mesmo que também represente à negação de um direito social. Isso mostra que a educação ao se confundir com a produção da existência humana, também se confunde com o próprio trabalho que é vida e produção da vida. Como ressaltou Saviani (2007)<sup>209</sup>, educação também é vida e como se educa pelo trabalho e no trabalho, este se constitui “a escola da vida”, a única escola daqueles que foram excluídos do direito à escolarização e que produzem à existência em comunidade ribeirinha.

O trabalho como princípio educativo fundante ao ribeirinho está, desta forma, implícito no próprio significado do trabalho para os moradores de São Miguel e representa à aprendizagem da produção da vida e da socialidade humana, aprendizagem registrada no interior (mente) e no exterior (mãos) do corpo do trabalhador, conforme o capitão da Igreja da Cruzada na comunidade, o Sr. JVN (60 anos. Caderno de campo, 2020)

*A educação é o trabalho. Sem o trabalho como é que vamos aprender a ter responsabilidade? Como é que vamos cuidar da família e dá o que ela precisa como uma casa, uma rede ou o alimento? Como se vai ajudar os outros? O que teremos para compartilhar? A gente aprende é com o suor do dia a dia, derramado na roça, torrando farinha, pescando, andando na mata, no igapó, seja de dia ou de noite. É assim que a gente conhece as coisas e essa lição a gente nunca esquece, porque fica escrito lá dentro da cabeça e fica aqui fora na pele da gente, nas nossas mãos calejadas.*

O trabalho não é uma forma de educação, mas para o Sr. JVN, é a própria educação. É ele que educa, que ensina, que proporciona a vida exigindo um esforço físico (*fica nas nossas mãos calejadas*) e mental (*fica escrito lá dentro da cabeça*) para sua realização, mostrando que o homem faber não se separa do homem sapiens como já afirmava Gramsci.

---

<sup>209</sup> Para Saviani (2007) trabalho é educação, trabalho é vida, portanto, educação é vida

O educar pelo trabalho demanda uma teleologia, uma organização mental do que se almeja, do espaço e instrumentos necessários e do como proceder em todo o processo para que a materialização/objetivação do trabalho seja alcançada com qualidade, conforme os objetivos almejados. Como ressalta Marx (1988), Pistrak (2003), dentre outros marxistas, como são os objetivos do trabalho que o determinam, ou melhor, tanto o trabalho quanto o conhecimento não são fins em si mesmos, eles buscam atender as finalidades humanas, o trabalho é uma atividade orientada a um fim.

Vale destacar que a finalidade maior do trabalho que realizam é a produção com valor de uso, pois almejam garantir a manutenção da família, suprimindo suas necessidades materiais e imateriais, biológicas e sociais. Nesse sentido, o trabalho ribeirinho é socialmente útil e necessário, uma condição natural eterna que visa, pela relação orgânica entre o humano e a natureza, garantir sua existência (MARX, 1988; LUKÁCS, 2013). Porém, sua existência se difere por seu valor cultural, pela forma particular de ser produzida e de produzir a pessoa humana em toda sua complexidade.

A pedagogia do trabalho voltada à produção material e imaterial, realizada de forma intencional, espontânea e informal, centra-se na aprendizagem das práticas, dos saberes, dos valores e do respeito às matrizes culturais, aos sujeitos como seres peculiares (pensamentos, sentimentos) e genéricos, à coletividade humana e à natureza. Com este fim promove uma aprendizagem gradativa/progressiva, pois inicia pelas tarefas mais simples e leves para as mais complexas e pesadas, considerando a idade e a habilidade já anteriormente adquirida, formando para a vida e produção sustentável da vida em comunidade e para uma consciência ecológica.

Em resumo, tudo o que envolve o trabalho nesse contexto, configura-se como um elemento formativo seja campo/espço de trabalho, objeto ou forma de trabalho. Dentre os elementos formativos cita-se: terra, água, floresta, os sujeitos ribeirinhos, agricultura/ a roça, pesca, coleta vegetal, comunidade, igreja, centro comunitário, casa de farinha, mutirão, família, farinhada, banana, milho, tucunaré, dentre outros elementos culturais que fazem parte da realidade e do fazer da comunidade.

De acordo com Arroyo (1999, p 21) esses elementos culturais são mais “[...] do que cultura. É cultivo de ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso vocês não separem produção de educação, não separem produção de escola”. Sendo assim, frente a imbricação entre trabalho e educação torna-se necessário saber se na comunidade São Miguel a escola local vem valorizando o trabalho ribeirinho e seu princípio educativo, ou melhor, se a escola São Miguel está unindo produção e educação e unindo-se à produção da

comunidade para contribuir com a formação técnica, política e cidadã do ribeirinho local e com sua emancipação social.

### 3.2 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA SÃO MIGUEL E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO: “*TEM QUE ESTUDAR, NÉ? POIS A ESCOLA TAMBÉM ENSINA*”

No tópico anterior foi evidenciado que o trabalho é um princípio educativo, por meio do qual os ribeirinhos de São Miguel ensinam e aprendem mutuamente fazendo e interagindo, se educando em comunhão e apreendendo tanto técnicas, quanto conceitos, sensações e valores que o trabalho comporta. Consoante, também ressaltou-se que os conhecimentos inerentes ao trabalho, determinantes para a produção dos bens materiais e imateriais e valorizados pelos comunitários locais, são obtidos por meio de uma pedagogia específica que considera o espaço educativo, os elementos formativos naturais e não naturais (matéria-prima) existentes nesses espaços e característicos deles, os sujeitos da produção do saber e a forma como ensinam e aprendem a partir dos sentidos (observando, ouvindo, tocando, sentindo o gosto e o odor/cheiro), da relação com a natureza e os demais humanos do coletivo social, dos valores culturais e da reflexão sobre práxis humana. Mas será que a escola valoriza a forma de se ensinar na comunidade? Será que complementa a formação decorrente do trabalho ribeirinho? Será que interage com a comunidade, abordando como conteúdos e utilizando como metodologias aspectos inerentes ao princípio educativo do trabalho? Ou será que ela nega o princípio educativo do trabalho ribeirinho e se considera à parte da comunidade? Estas questões serão respondidas a partir da Escola Municipal São Miguel já apresentada como a única instituição pública da localidade e um símbolo da luta ribeirinha pela garantia do direito à educação escolar.

#### **3.2.1 A organização da práxis educativa na escola São Miguel**

A educação é elemento determinante e determinado da sociedade (AZEVEDO, 2007), ela é práxis e como tal ocorre em distintos campos/espços de vida e produção da vida, produzindo histórica e socialmente a humanidade em cada indivíduo singular, conforme defendido pelos autores marxistas contemplados nesta tese. Nesse viés trabalho e a educação estão intrinsecamente imbricados e apresentam uma simbiose, pois como ressaltou Mészáros(2002) a educação está onde o trabalho está em determinada sociedade, ou seja, a educação relaciona-se com a forma que o humano vive, convive e produz a existência, interagindo e transformando a natureza, a si e os demais humanos.

A educação assim como o trabalho é uma especificidade humana, é própria da condição humana e existe desde os primórdios da humanidade (SAVIANI, 2007), considerando que para produzir a vida houve a necessidade de desenvolver conceitos, habilidades e valores sobre a natureza, si mesmo e os outros humanos a partir das relações e interações estabelecidas (MARX, 1988) necessárias à vida em sociedade, pois segundo Lukács (2013), toda sociedade reivindica determinados saberes e práticas sociais e morais de seus membros, sendo o conteúdo, o método e a duração do processo educativo, uma consequência das carências sociais surgidas.

O trabalho e a educação, nesse sentido, constituem uma unidade complexa e contraditória, pois se processam de formas distintas e com diferentes finalidades, ou seja, nos espaços onde se processam são desenvolvidas pedagogias específicas, princípios educativos próprios, diferentes formas de ensinar e aprender e distintas finalidades educativas. Dessa forma, a educação é um tipo de trabalho, denominado por Marx (1988) como trabalho imaterial ou trabalho não material por configurar-se em atividade humana intelectual/espiritual/abstrata por meio da qual ideias, conceitos, significados e valores são produzidos no mesmo momento em que consumidos, significando para Saviani (2008) um trabalho onde produção e consumo imbricam-se.

Outro aspecto importante da educação enquanto trabalho imaterial é que “[...] o processo produtivo não é nenhum produto, nenhuma mercadoria” (MARX, 2008b, p.64), porque a materialização do idealizado não se processa de forma imediata como ocorre no trabalho material, no trabalho fruto do concreto pensado. O trabalho imaterial, todavia, é um trabalho útil na medida em que o pensado, transforma-se em informações e ideias disseminadas em prol do alcance das finalidades humanas e da formação ou deformação dos indivíduos e do coletivo social. Ressalta-se essa questão, na medida em que o conhecimento produzido, não pode ficar no campo da contemplação, pois para Marx e Engels, o pensamento deve transformar-se em ação política com vistas à solução consciente dos problemas individuais e coletivos.

O humano constrói conhecimentos no campo do pensamento e da ação, considerando que o homo sapiens não se separa do homo faber, pois “fisiologicamente, cabeça e mãos são partes de um sistema, do mesmo modo, o processo de trabalho conjuga o trabalho do cérebro e o das mãos [...]” (MARX, 2008a, p.577). Nesse processo, o homo sapiens transforma o saber teleológico em trabalho útil e ocorre a exteriorização da ideia, da subjetivação do indivíduo, atingindo um resultado na mudança de conceitos, habilidades e valores que podem vir em prol da emancipação ou da subjugação da pessoa humana. Por meio do trabalho, o humano realiza a objetivação do pensado e das interações que se processam no ato de sua transmissão para futura objetivação do processo de trabalho que tem finalidade de uso ou troca.

De acordo com Marx (2008a p.577) isso se dá pois a fisiologia do sistema do corpo humano se modifica dividindo cérebro e mãos tornando-os antagônicos e contraditórios no modo de produção capitalista, separando o homem sapiens do homo saber e nessa condição:

[...] O produto deixa de ser resultado imediato da atividade do produtor individual para tornar-se produto social comum, de um trabalhador coletivo, isto é, uma combinação de trabalhadores podendo ser direta ou indireta a participação de cada um deles na manipulação do objeto sobre o qual incide o trabalho.

O autor ainda acrescenta que: “para trabalhar produtivamente não é mais necessário executar uma tarefa de manipulação do objeto de trabalho, basta ser órgão do trabalhador coletivo, exercendo qualquer uma das funções fracionarias” (*idem, ibidem*) como sentir, manipular, ouvir, falar, tocar, degustar, o que envolve simultaneamente a idealização, pois segundo Marx, Engels, Gramsci, Lukács, dentre outros materialistas histórico-dialéticos, a teoria não se separa da prática e vice-versa.

Mesmo que sejam indissociáveis, o capitalismo vem separando o cérebro e as mãos, tornando-os dicotômicos, sendo a atividade intelectual (cérebro) um trabalho para classe dominante e a atividade manual (mãos) um trabalho para classe não detentora do capital. Ambas as atividades se constituem em atividades produtivas estando sob o comando do capitalismo para produção de excedentes, de lucratividade e de aumento na concentração de riqueza dos detentores dos meios de produção do capital.

Vale dizer que discorrer sobre a educação como trabalho imaterial ou não material e como intencionalidade humana por visar determinados fins é falar do processo educativo no sentido amplo e estrito, ou melhor, em educação no contexto não escolar e escolar sendo, todavia, na escola que o processo educativo se dá de forma sistemática, intencional, planejada e deliberada.

Na sociedade atual, de modo de produção capitalista global, a educação formal desenvolvida principalmente na escola, tem como intenção a conformação da condição de exclusão, a naturalização da desigualdade, a despolitização, a imposição da cultura dominante e a preparação da mão de obra alienada, dominada e disponível para produção de mais valia para os detentores do capital. Com essa intencionalidade o trabalho produzido e consumido na escola é utilizado para atender a lógica perversa e excludente do modo capitalista de produção que se sustenta na desigualdade social e na subjugação do trabalhador.

Conforme já abordado nesta tese, a escola no capitalismo constitui-se como um aparelho ideológico do Estado que está a serviço dos possuidores da hegemonia econômica, política, cultural e ideológica da sociedade vigente realizando, a partir da imposição do capital, um

processo educativo deformador da pessoa humana (MARX; ENGELS; GRAMSCI). Porém também, como disse os autores e Ghedin, constitui-se em espaço de formação, politização, de luta e inclusão social.

A escola da comunidade São Miguel é o campo onde poder-se-á verificar qual a sua real intencionalidade. Por meio dela e, mais especificamente, do princípio educativo do trabalho pedagógico que desenvolve, verificar-se-á se está a serviço do capitalismo, silenciando e invisibilizando os sujeitos deste campo ribeirinho amazônico ou se vem valorizando o modo de viver e produzir a vida em comunidade e em contato com a natureza, fortalecendo assim a identidade social ribeirinha das populações locais, conforme intencionalidade do princípio educativo do trabalho que realizam.

O ribeirinho JSA (46 anos) reconhece a importância da escola na formação das pessoas para a apreensão de conhecimentos que potencializem suas práticas e valores culturais, bem como para o acesso aos saberes que lhes foram negados como a aprendizagem da escrita, da leitura, do cálculo, da história universal, da geografia humana e social, da literatura, da ciência e da tecnologia.

A escola é tida como espaço propiciador da formação profissional, da formação de atitudes e valores norteadores da vida em família e em comunidade, bem como da preparação ao cumprimento dos deveres, das suas responsabilidades sociais e à exigência dos seus direitos à inclusão e a uma vida equitativa e com qualidade social.

Nesse sentido, a escola constitui-se como promotora da valorização social do ribeirinho e espaço principal para se lutar contra à estrutura social vigente em prol de sua transformação e da realidade (GRAMSCI, 1982). Sobre essa questão Saviani (2008) ressalta que a educação ajuda, ela por si não transforma, pois mesmo sendo elemento secundário e determinado também influencia o elemento determinante, por isso é importante em muitas situações, sendo instrumento decisivo na luta ativa pela e na transformação da sociedade.

A escola para o ribeirinho não é o único lugar em que a educação ocorre, pois se processa em todos os espaços onde se vive, se trabalha e se interage, principalmente nos espaços de trabalho como já foi evidenciado no tópico anterior e na fala de JSA quando diz “[...] pois a escola também ensina[...]”. Porém, a escola é a porta à inclusão e à ascensão social, o que não deixa de ser verdade, no entanto, não para maioria. Como disse Ghedin (2008, p 272) “[...] o discurso político que se faz via escola é aquele de que o conhecimento institucional escolar é a única forma de ascensão social. Até pode ser de fato, mas enquanto a escola poderia ser um instrumento de inclusão, ela acaba sendo mais uma forma de exclusão e massificação.”

Mesmo tendo escolarização e formação técnico-profissional, na conjuntura atual, a garantia de um emprego para àqueles que o almejam também é uma incerteza, considerando a mão de obra reserva produzida pelo capitalismo. Como disse CPA (37 anos): “*eu vejo que tem muitos jovens que não querem estudar, pois não querem ficar andando de cara pra cima sem fazer nada na cidade. às vezes estuda, estuda e não consegue nada e fica desempregado. Por isso preferem se ocupar aqui mesmo no que a gente faz. Mas, outros tem mais sorte.*” Nesta fala, como de outros sujeitos, verificou-se que o estudo relacionado ao emprego também está presente na representação de escola dos moradores e moradoras da comunidade e dos profissionais que atuam na escola local.

O estudar para ter uma profissão, um emprego, foi frequentemente enfatizado. Porém, conforme vem sendo apresentado nesta tese, a escola, no modo de produção capitalista, tem como função principal formar para o mercado de trabalho capitalista e não para o trabalho formador e humanizador. Essa questão pode ser constatada na análise do calendário escolar que organiza o ano letivo e ano escolar na Escola São Miguel, na formação e no fazer do docente e no planejamento de ensino desenvolvido na instituição.

**O calendário escolar: uma organização do tempo e do trabalho para as (e não das) escolas de comunidades “rurais”**

A Semed/BCT possui três calendários escolares aprovados pelo CME/BCT no início de cada ano: o calendário das escolas urbanas, o das escolas indígenas e o das escolas de comunidades rurais. O calendário escolar da zona rural (como é denominado na Semed) e que direciona as atividades escolares na comunidade São Miguel apresenta os meses do ano destacando o período de férias/recesso, de planejamento, de aulas, feriados, datas comemorativas, reuniões pedagógicas, encontro de pais e mestres, os bimestres, a formação continuada dos profissionais de educação e eventos.

**Figura 45:** O calendário das escolas de comunidades rurais



Fonte: Semed/BCT (2020)

Os dias de aula, programados no calendário, atendem a carga horária mínima anual de 800 horas na Educação Básica estabelecida na atual LDB. Esse quantitativo corresponde ao ano letivo de 200 dias, fixando assim 4 horas aula por dia, bem como 50 dias por bimestre, considerando que o ano letivo possui 4 bimestres. Todavia, o ano escolar é mais abrangente, pois além dos 200 dias letivos envolve também os dias voltados à formação em serviço dos docentes com a Jornada Pedagógica, ao planejamento (do Projeto Político Pedagógico, de projetos e planos de ensino), conselhos de classe e reuniões pedagógicas que se processam em dias anteriores ao começo das aulas e após o final do ano letivo.

As datas comemorativas e os feriados contemplados no calendário envolvem acontecimentos históricos, marcos religiosos e culturais e outras datas importantes em nível internacional, nacional e regional, cabendo aqui citar: Carnaval (no mês de fevereiro); Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (no mês de março); Quinta e Sexta-Feira Santa, Dia do Combate ao Bullying, Páscoa, Dia do Livro e Dia do Índio, Tiradentes e Descobrimento do Brasil (no mês de abril); Dia do Trabalho, Dia das Mães, Corpus Christi e Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo (no mês de maio); Dia Mundial do Meio Ambiente, Semana Antidroga, Dia do Caboclo, Dia do Mestiço (no mês de junho); Dia Internacional das Populações Indígenas, Dia dos Pais, Dia do Estudante (no mês de agosto); Elevação do Amazonas a Categoria de Província, Independência do Brasil (mês de setembro); São Francisco de Assis, Nossa Senhora Aparecida, Dia das Crianças, Dia do Professor, Dia do Funcionário Público (no mês de outubro); Dia de Finados, Proclamação da República, Dia Nacional da Consciência Negra (no mês de novembro) e Nossa Senhora da Imaculada Conceição e Natal (no mês de dezembro).

Além das datas citadas no calendário escolar outras são consideradas pela escola de São Miguel como os dias dos aniversários de fundação da comunidade e da igreja local e as festas juninas escolares que devem atender as normas da comunidade. As datas comemorativas e feriados previstos no calendário ajudam na organização do trabalho pedagógico da escola, pois as docentes podem, a partir do calendário, planejar a abordagem dos conteúdos e ações voltadas às referidas datas no currículo escolar e nos planos de ensino.

O calendário escolar da “zona rural” direciona a organização do tempo e do trabalho na escola São Miguel sendo, por isso, importante ferramenta de gestão e organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido para o alcance das finalidades educacionais das populações camponesas do contexto em que se inserem e produzem à existência. Em virtude, o calendário é um documento organizador do tempo escolar, porém flexível, pois pode ser alterado conforme as peculiaridades locais e, no contexto ribeirinho, conforme a subida e descida das águas. Por meio

do calendário os profissionais da educação, os alunos e as famílias têm um registro de como o tempo da escola está organizado e assim também organizam o seu tempo para cumprir com sua função na escola.

O calendário das escolas do campo, como enfatizado no primeiro capítulo desta tese, é uma exigência legal prevista no inciso II do Art. 28 da LDB (lei nº 9394\96) onde está estabelecido que as escolas do campo tenham organização escolar própria com adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Essa determinação transformou-se em um dos princípios da educação do campo contemplados nos Art. 2º e 7º do decreto nº 7352\2010, reconhecendo a necessidade de considerar as peculiaridades históricas, geográficas, meteorológicas, culturais, econômicas, políticas e sociais de cada comunidade ou coletivo social do campo.

O calendário é um importante documento, sendo a partir dele planejadas e organizadas ações com a utilização do transporte escolar, tendo em vista a necessidade de, no caso do funcionamento da escola São Miguel, transportar os docentes e coordenadores do Pólo educacional, de segunda a sexta até a comunidade, pois como já citado, eles moram na área urbana do município (na cidade). No caso dos alunos da escola, por residirem na própria comunidade e nas comunidades adjacentes com acesso via terrestre à escola, o transporte escolar não é a eles direcionado.

Os docentes saem no transporte fluvial do porto principal de cidade às 6h30 e retornam da comunidade às 11h. É o transporte escolar que garante a presença das docentes na comunidade e, por consequência, garante a realização das aulas e o cumprimento\atendimento do calendário escolar. Ressalta-se que a Semed/BCT, como órgão responsável pela educação no município, vem assumindo e garantindo o transporte gratuito aos docentes, lembrando que o PNATE apenas direciona recursos para o transporte escolar para a população camponesa conforme decreto 7352/2010 (Parágrafo 4º do art.2º). Sem transporte escolar os docentes não teriam garantido sua ida à escola e o calendário não seria cumprido.

O calendário escolar também determina o tempo diário das aulas na escola São Miguel em atendimento a carga horária mínima e a quantidade de dias do ano letivo. Considerando a liberdade e autonomia quanto ao estabelecimento do tempo e formas de trabalho pela própria família, as crianças da comunidade que estudam na escola, bem como sua família, passam a ter a instituição como um espaço que fixa, de forma impositiva, os dias, os horários e a quantidade de horas para a realização de suas ações o que se difere da organização do tempo, da vida e da produção da vida na comunidade, onde possuem liberdade e autonomia com relação ao tempo e à sua práxis. De acordo com Enguita (1989, p.180):

A sucessão de períodos muito breves sempre de menos de uma hora dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de sequência lógica entre elas, sem atender a melhor ou a pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção a cadência do interesse e do trabalho dos estudantes, em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho à trabalho abstrato.

A entrada dos alunos na escola às 7h e a saída às 11h marca o tempo de duração do trabalho pedagógico bem como os horários direcionados para cada disciplina do currículo determinando a duração da aula sobre o assunto abordado. Dessa forma, a partir do calendário escolar ocorre a organização do tempo na escola levando os alunos a desenvolverem seu trabalho conforme horários estabelecidos em planejamento.

Cabe lembrar que, como apresentado ao longo da tese, os camponeses vêm lutando por uma educação específica e significativa a partir de um ensino coeso, crítico, articulado e contextualizado em prol do enaltecimento da cultura e fortalecimento da identidade dos povos do campo que foram historicamente invisibilizados, silenciados e negligenciados. Por isso, como disse Fernandes (2002), Caldart (2004), dentre outros, os povos dos territórios rurais almejam uma escola inclusiva, inovadora, intercultural, livre, una e ao mesmo tempo múltipla que relacione e reconheça a importância do continuum campo e cidade e favoreça a emancipação social. Para isso, a escola do campo deve possuir uma organização própria, um calendário específico atendendo os períodos das atividades produtivas dos campos terra, água e floresta e o calendário hidrográfico da região, estando amparado na Política Nacional da Educação do Campo.

Nesse sentido, o calendário escolar das populações ribeirinhas, como as de São Miguel, deve estar relacionado com o que foi apresentado na figura 18 desta tese (o ciclo das atividades produtivas e o calendário hidrográfico da região). Mas será que esta determinação legal vem sendo atendida? Segundo OBB (Secretária Pedagógica da Semed), o calendário considera as questões inerentes à enchente e à vazante do rio, bem como as práticas socioculturais das comunidades, o que demanda replanejamento das ações da escola pelos docentes, coordenadores de escola e comunidade. No entanto, isso não ocorre no cotidiano da escola, pois o calendário das atividades escolares não é de conhecimento dos comunitários, conforme relatado por CPA (37 anos. Caderno de campo, 2020)

*Eu não conheço esse calendário, não. Acho que não existe. Porque quando eu digo: “filha você hoje não vai para escola, porque vai me ajudar a descascar*

*macaxeira ou peneirar a massa para farinhada”, por mais que ela queira ficar diz que tem que ir para escola, pois vai ter trabalho e se faltar a professora vai chamar sua atenção. Ela diz isso, porque quando disse: “professora amanhã não vou vir porque tenho que ajudar minha mãe”. A professora respondeu: “não, você tem que vir”. Por isso digo que não tem esse calendário. Tá só no papel, mas não está servindo pra cá não. Acho que o calendário só respeita a festa da comunidade.*

Ao analisar o calendário escolar verificou-se realmente que não há nenhuma menção de destaque aos períodos de safra e entressafras da agricultura, da pesca e do extrativismo vegetal, bem como os dias letivos não consideram os períodos de maior produtividade agrícola, de pescados e produtos da floresta e que estão relacionados com a enchente e a vazante dos rios. O ano letivo iniciado em fevereiro e encerrado em dezembro não apresentou no calendário nenhum recesso ou destacou período de realização de atividade extracurricular durante os períodos da grande pesca, da farinhada intensificada com a subida das águas, do intensivo plantio durante a vazante e da grande colheita enquanto se processa a enchente. Ressalta-se que nesses períodos em virtude do modo de produção familiar demanda-se, nas atividades produtivas realizadas nos campos terra, água e floresta, maior participação dos integrantes do coletivo desde as crianças, adolescentes, adultos até idosos.

Esses períodos do processo de trabalho deveriam constar no calendário escolar das comunidades ribeirinhas para maior relação entre escola e comunidade, planejamento de atividades curriculares e extracurriculares, visando desenvolver os conhecimentos teóricos e práticos e os valores que favorecem a produção da existência em contato com a natureza e em meio a coletividade, o modo de vida e a organização social do trabalho na comunidade, fortalecendo a identidade ribeirinha e possibilitando o desenvolvimento humanossocial, econômico, político e ético-moral das populações desse contexto, valores tão almejados com o trabalho que desenvolvem na localidade e com a educação obtida a partir de sua práxis, mas que são contraditórios ao que é imposto pelo calendário escolar, o qual se constitui, pela forma como se apresenta, em um instrumento de controle e dominação sociocultural e de imposição da cidade sobre o campo.

De acordo com Frigotto (2017), a escola deve ser um espaço onde se (re)produz conhecimentos que levem as novas gerações a serem inseridas na vida política e no sistema produtivo o que, no caso dos ribeirinhos, se processaria assegurando a formação científica, técnica e política. No entanto, o calendário escolar não contemplando o ciclo das atividades produtivas, o processo de trabalho e o calendário hidrográfico, vem cooperando com a negação

da cidadania política, intelectual, cultural e econômica, bem como com a alienação e subjugação das populações ribeirinhas.

É importante saber que para essas atividades serem contempladas no calendário escolar, este deve ser elaborado a partir da polifonia das vozes dos sujeitos do campo ribeirinho, constituindo-se como mecanismos de gestão participativa por ser resultante de diálogo entre os diferentes sujeitos do campo, dos docentes e representantes de organizações e pesquisadores da educação dos campos amazônicos.

No entanto, o calendário escolar é desenvolvido pela própria equipe da Semed/BCT que coordena a educação nas escolas de localidades rurais. Ou seja, o calendário não é construído pelos sujeitos que vivem e produzem a vida nas comunidades e nem pelos profissionais da educação de escolas ribeirinhas. Essa condição demarca ser o calendário um documento imposto às escolas das populações desse contexto sem abordar ou considerar a realidade, suas necessidades e peculiaridades, mantendo silenciados e invisibilizados os povos do contexto rural e os seus saberes, fazeres e valores, bem como imposto também aos profissionais da educação que nele atuam.

Mesmo tido como calendário específico aprovado no CME/BCT, o documento equivale ao da área urbana e não contempla o ciclo das atividades produtivas e o período de subida e descida das águas, ou seja, o calendário não apresenta nenhum período relacionado às atividades de trabalho que demandam maior envolvimento de todos os membros da família.

No que tange a flexibilidade do calendário cabe dizer que ocorre mudanças apenas no período das grandes enchentes quando a água entra literalmente na escola levando à paralisação temporária das aulas e durante as datas comemorativas específicas da comunidade onde a escola está inserida e não para o período mais intensivo das atividades produtivas que demanda a participação de toda família e as vezes do coletivo social comunitário, dos quais fazem parte os alunos da escola.

Frente ao exposto, deve-se modificar a forma como o calendário escolar das escolas de localidades rurais é construído para se atender as necessidades e potencialidades locais e as determinações legais resultantes das reivindicações das populações camponesas, em prol do direito de aprender e do dever de ensinar na escola e no trabalho, na medida em que nesses espaços se processa a formação e o fortalecimento da relação família-escola-comunidade e do modo de vida e produção da vida local, garantindo assim a práxis educativa inclusiva, significativa e de qualidade relacionada com o mundo do trabalho, conforme preceituado na LDB ( Lei N°.9394/96)

No tocante ao que consta no calendário e à sua forma de elaboração, compreende-se que a finalidade da escola São Miguel não é fortalecer a identidade ribeirinha e a forma como vivem e produzem a existência, mas é contrária e contraditória à finalidade do trabalho ribeirinho (Figura 43) e da pedagogia dele inerente, refletido anteriormente neste capítulo. Pelo calendário impositivo o que se mantém é a desvalorização, silenciamento e invisibilização dos sujeitos e saberes locais em prol do enaltecimento do trabalho urbano e das profissões que interessam ao capital, separando teoria e prática, como já abordado por Frigotto (2017), Caldart (2004), dentre outros.

A falta de relação teórico-prática e a desvalorização dos saberes e fazeres do ribeirinho e de seu modo de produção familiar na escola em que estudava é fator que levou o ribeirinho ATM (17 anos. *Caderno de Campo*, 2020) a vislumbrar o abandono da escola.

*Eu tive vontade de sair da escola uma vez que a professora chamou atenção minha e de outros colegas, porque a gente estava faltando. Eu fui dizer que era devido está bom de peixe no rio e tínhamos que sair bem cedo para pescar, voltando somente no dia seguinte ou a noite, por isso a gente estava faltando, mas queria fazer os trabalhos que ela tinha passado. Mas não aceitou. Ela disse: “Se virem. Se quiserem ter essa vida é com vocês, mas não venham mais para escola que não vou nem receber vocês. Vão ficar reprovados. Querem pescar, então vão pescar.”*

A ação da professora de ATM, reflete o não atendimento das determinações legais em prol da valorização da identidade da escola e das populações ribeirinhas. Reflete também o desrespeito a sua cultura e aos períodos de maior envolvimento dos alunos no trabalho produtivo desenvolvido pela unidade familiar. Mas como negar os saberes e o modo de vida que lhes são próprios na instituição escolar onde, conforme art, 1º da LDB (Lei Nº 9394/96) deve se vincular educação, mundo do trabalho e prática social?

A separação do fazer na comunidade e do fazer na escola, a desvalorização do trabalho do ribeirinho e não compreensão da realidade dos(as) alunos(as) pelo professor, somadas aos desafios do trajeto à escola nucleada e sua precária infraestrutura ocasionam desânimo com os estudos, levando a idealização do abandono escolar. Nesse processo de conflito do aluno, a família tem um papel importante, podendo reforçar o abandono ou a continuidade dos estudos.

*Quando meu filho quis parar de estudar eu conversei com ele. Mas aqui tem muitos pais que quando termina o estudo na escola da comunidade diz para o filho que já pode parar de estudar. Mas eu não faço isso. Eu oriento para continuar estudando. Digo: “olha meus filhos estudem, estudem, aproveitem. Eu não tive a oportunidade que vocês estão tendo. Agora até o governo ajuda com o Bolsa Família para vocês estudarem”. Mesmo assim tem pai e mãe que se o filho disser que vai parar de estudar, eles concordam. Já eu digo estudem, porque amanhã esses estudos vão servir para vocês, para vocês ensinarem os filhos de vocês assim como ensinei vocês a trabalhar com a roça e a pesca. (JSA, 46 anos. *Caderno de campo*, 2020)*

A (des)valorização da educação escolar perpassa pela visão que os (as) ribeirinhos(as) locais têm da contribuição da escola à vida de seus filhos.

*Tem que estudar, né? Por isso lutamos para ter a escola aqui, mas ainda é só pros nossos filhos. A gente se prepara melhor pra vida quando tem educação também pela escola, pois a escola também ensina. Então se estudar isso fica melhor, pois fortalece o trabalho e melhora a vida, ensina a se defender, a não deixar os outros enganarem eles, pois se não tem estudo acham que a gente é bobo, é besta e fica desvalorizando e desrespeitando a gente daqui, mas é diferente quando a pessoa é estudada. (JSA, 46 anos, Caderno de campo, 2020)  
Sei que eles aprendem no trabalho, mas agora também tem a chance de aprender na escola, para ser alguém melhor no futuro (CPA, 37 anos. Caderno de Campo)*

A escola para os sujeitos ribeirinhos de São Miguel representa um espaço de obtenção de conhecimentos, de formação, de preparação para vida intrinsecamente relacionada ao trabalho e à forma como o realizam, de valorização na sociedade, de melhoria das condições de vida, de dignidade, de força, de se fazer ouvir e ser respeitado, ou seja, a escola é símbolo, de luta, de resistência, dignidade, inclusão e desenvolvimento humanossocial. Mas será que realmente é isso que a escola vem possibilitando?

### **O docente do fazer educativo na escola São Miguel: contradição entre o discurso e a prática**

O trabalho educativo na escola é planejado e desenvolvido pelos/as docentes que nela atuam, os/as quais são tidos/as como autoridades na comunidade e como educadores/as que irão possibilitar aos seus filhos o acesso ao conhecimento da sociedade letrada, favorecendo assim maiores possibilidades de uma vida digna, justa, valorizada e com qualidade social.

Portanto, cabe aqui iniciar enfatizando que ser docente na comunidade São Miguel é ser profissional respeitado e valorizado, pois é concebido como responsável pelo ensino escolar das crianças e uma referência de sabedoria. Sua chegada diária é esperada com entusiasmo pelas crianças. Algumas crianças chegam para aula antes das 7h, principalmente as de Santa Maria e de Novo Lugar. Outras somente no momento que vêm o transporte escolar com as docentes singrar as águas do paraná ou vê-las passarem na carroça do motocarro durante a seca do rio. A comunidade recebe e acolhe as docentes com alegria, valorizando e respeitando o trabalho que irão desempenhar na escola, mas será que o mesmo se processa com a concepção e sentimento das docentes pelo seu trabalho pedagógico na comunidade?

Primeiramente vale dizer que o abordado nesta tese sobre os (as) docentes de escolas do campo no contexto nacional, regional, estadual e local (trata-se aqui da Mesorregião do Alto

Solimões e, mais especificamente, do município Benjamin Constant- AM) também assemelham-se aos desafios enfrentados pelo profissional da educação da comunidade São Miguel, os quais perpassam, dentre outros, por questões naturais, principalmente, chuvas e banzeiros nos rios, bem como por questões humanas e sociais, dentre as quais, a pouca participação de alguns pais na escola, a falta de escolaridade para ajudar seus filhos nas tarefas, a evasão escolar, falta de material didático e tecnológico para as atividades escolares e espaço escolar precário que prejudica e impossibilita determinadas práticas educativas, ou seja, o processo ensino-aprendizagem. Sobre essa questão a professora CMA desabafou: *“a gente não tem condição de fazer um bom trabalho e uma aula dinâmica trabalhando com diferentes séries na mesma turma numa escola com falta de espaço e de material didático e na condição que está.”*

Esses fatores são cruciais e são reconhecidos nas legislações educacionais. O Regimento Geral das Escolas do Sistema Municipal de Ensino (aprovado pelo Parecer Nº 10 do CME/BCT aprovado em 22 de novembro de 2015 ) e que contempla as Resoluções da Educação Infantil e Ensino Fundamental, por exemplo, em consonância com as legislações nacionais da educação do campo, determina em seu art. 23 (inciso I) a garantia do pleno cumprimento da função sociopolítica e pedagógica das instituições de ensino, bem como em seu art. 87 (§ 2º) estabelece que instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados são necessidades para que as escolas, dentre as quais as multisseriadas, possam atingir o padrão de qualidade definido em nível nacional.

Todavia há outros fatores que coincidem com os já citados nesta tese, dentre os quais: a pouca valorização e qualificação profissional (não aperfeiçoamento contínuo dos docentes das escolas do campo), docentes de valores urbanocêntricos e desvalorizadores do modo de vida ribeirinho, fluxo constante dos professores e professoras que são transferidos/as de escolas quando estão se adaptando e se incluindo à comunidade e a falta de domínio para trabalho com turmas multisseriadas.

No caso, mais especificamente, da escola São Miguel as três docentes que estão trabalhando na escola são oriundas da cidade. Uma delas, JR, iniciou seu trabalho na comunidade no ano de 2020 e pouco conhecia sobre a localidade. As professoras ZSS e CMA, devido atuarem há 8 e 5 anos na comunidade, respectivamente, interagem um pouco mais com os moradores. CMA é a professora da turma de educação infantil, JR de 1º e 2º ano e ZSS trabalha com os de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I (anos iniciais).

No que tange à formação, as três são licenciadas em Pedagogia, sendo JR e CMA pelo PEFD/UFAM e ZSS pelo INC/UFAM. Possuem especialização apenas a docente JR (em educação infantil e ensino fundamental) e a ZSS (em História e Geografia). Vale ressaltar que

ZSS já trabalha há 22 anos em escolas rurais, CMA há 20 anos e JR<sup>210</sup> há apenas 5 anos, atuando anteriormente (15 anos) em escolas urbanas. Todas são concursadas como docentes para escolas do contexto rural.

As professoras têm suas atividades orientadas por DML, coordenadora das escolas do Polo Novo Oriente. Esta é formada pelo Proformar/UEA no Curso Normal Superior com especialização em educação infantil e ensino fundamental. Tem 20 anos de profissão nas escolas de comunidades rurais, sendo concursada desde 2006. Ressalta-se que tanto DML quanto ZSS e CMA não obtiveram em sua formação nenhuma disciplina ou abordagens das epistemologias e metodologias da educação do campo, ou seja, não foram preparadas efetiva e pedagogicamente para a realidade das comunidades rurais, sendo formadas em cursos de formação de professores que não proporcionaram a formação específica para a ação pedagógica nas escolas desses contextos, o que é preocupante, considerando que os programas de formação PEDF/UFAM, Proformação/MEC e Proformar/UEA (este o que mais formou professores no Amazonas) formaram a maioria dos docentes que atuam nas escolas dos campos amazonenses, em especial os do interior do estado como os/as docentes do município de Benjamin Constant (SILVA, 2010).

Vale ressaltar que as professoras participaram dos cursos de formação dos Programas Escola Ativa (PEA) e do Escola da Terra que trataram do ensino em turmas multisseriadas nas escolas do campo, bem como de cursos nas jornadas pedagógicas do Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação das Escolas Municipais. Porém, os sujeitos do estudo da presente tese, avaliaram mais positivamente apenas o PEA, reconhecendo-o como o único que realmente apresentou uma metodologia diferenciada para as escolas de comunidades rurais.

*O programa Escola Ativa valorizou muito o saber comunitário. Quem sabia fazer um pão seria convidado pela escola para mostrar às crianças como fazer desde do início do trabalho até o fim e assim irem aprendendo e valorizando a cultura deles. ( ZSS, docente. Caderno de campo, 2020)*  
*O Escola Ativa levou os comunitários à escola para mostrarem suas especialidades como fazer vassoura, fazer pães ou construir canoas. Dessa forma a gente dava aula, valorizando a cultura da comunidade, (DML, coordenadora de escola. Caderno de Campo, 2020)*

As docentes enfatizaram que, durante o período de utilização da metodologia do PEA, havia a participação dos comunitários na escola para demonstração e explicação do processo de construção de vassouras, pães, canoa, dentre outras atividades específicas da cultura local. No entanto, constata-se que o processo educativo se restringia à abordagem dos saberes práticos,

---

<sup>210</sup> Em virtude do pouco tempo como docente de escola do contexto rural e principalmente na comunidade, a professora JR não participou como sujeito da pesquisa

sem análise crítica e reflexiva de como realmente se configuram na conjuntura atual, bem como não se valorizava o espaço comunidade. Ou seja, o PEA não favorecia a reflexão sobre a práxis na sociedade capitalista, não interligava os espaços urbano e rural e não formava para o trabalho não alienado e emancipador, conforme defendido por Marx, Engels, Lukács, Gramsci, dentre outros marxistas apontados na tese.

De acordo com as profissionais, na aplicação da metodologia do programa, os conteúdos escolares abordavam os saberes locais e, por isso, comunitários eram convidados a ir à escola para explicar melhor como se dava o processo de construção de certos materiais/objetos como canoa, remo, paneiro, vassoura. *“Agora a família vem somente nas reuniões, nos eventos comemorativos e no período de limpeza do espaço escolar”* (ZSS, docente) ou *“durante a culminância dos projetos didáticos e nos encontros que estávamos fazendo sobre o Projeto Político Pedagógico”* (DML, Coordenadora de escola)

Percebeu-se um certo saudosismo nas falas de ZSS e DML, a demonstração da confiança em uma metodologia tida como significativa, mas não mantida, aperfeiçoada ou reconstruída para a prática que realizam, considerando os cursos de formação continuada e de aperfeiçoamento que participaram posteriormente. A questão é que *“a Escola Ativa apresentava o passo a passo da aula, os diferentes momentos, as atividades a serem realizadas, culminando com a socialização da escola com a comunidade do que foi abordado e produzido. Agora a gente já não tem mais isso”* (ZSS, docente. *Caderno de Campo*)

Compreende-se na fala da docente que o ensino deve se processar como uma receita, um manual a ser seguido e reproduzido em sala de aula (no caso, conforme metodologia do PEA), mesmo que conforme Coelho (2017) e Souza (2014) tenha se processado uma omissão de grande parte dos conteúdos clássicos e uma abordagem acrítica da realidade, buscando atender as finalidades do capital humano e não o que estava explicitado nos discursos antagônicos que frisavam a contextualidade, a qualidade do ensino, a justiça, a liberdade, a politização e a inclusão social, naturalizando e romantizando a vida e a produção da vida das diferentes sociedades do campo. Isso ocorreu devido ao PEA não corresponder a uma educação do e no campo por não ser oriundo das vozes dos camponeses.

Cabe aqui diferenciar o PEA e o Programa Escola da Terra. O Programa Escola da Terra possibilitou a formação continuada ou aperfeiçoamento dos docentes de turmas multisseriadas no município, dentre as quais as docentes ZSS e DML. Este, ao contrário do PAE, relaciona trabalho e educação de forma crítica, associando teoria e prática, saberes universais e locais, desenvolvimento e sustentabilidade, escola e comunidade, metodologia da Pedagogia da Alternância, dentre outros aspectos que vêm a fortalecer a formação e ação política de

professores/as e alunos/as da educação do campo (SILVA, 2017), porém faltou continuidade e maior acompanhamento aos participantes do programa.

Ainda no que concerne à formação docente, conforme explicitado no inciso III do art 2º do decreto 7.352/2010 um dos princípios da educação do campo é o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida no campo. Porém, conforme apresentado, as docentes não obtiveram uma formação inicial e continuada para que apreendessem as epistemologias e metodologias da educação do campo e desenvolvessem uma práxis concreta e revolucionária voltada a uma educação que venha atender as reais necessidades das populações do campo. Por isso, como disse Marx & Engels (1999) como as circunstâncias são modificadas precisamente pelos humanos, o próprio educador e a própria educadora precisam ser educados.

Precisam ser educados/as para reconhecer que a necessidade de conexão entre os conhecimentos dos ribeirinhos com os saberes universais é muito importante, e assim obterem uma visão dialética da realidade, considerando sua totalidade, ou seja, conceberem que “o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo como uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 1983, p 27)

Durante a pesquisa as docentes disseram se identificar com o trabalho em comunidade ribeirinha e, nos discursos, reconheceram a necessidade de respeitar as diversidades e especificidades culturais e valorizar e utilizar os saberes específicos dos alunos como conteúdos de ensino, relacionando-os com os conhecimentos cientificamente construídos e historicamente produzidos pela humanidade, com vista a transformação qualitativa da vida.

No entanto, a população ribeirinha se vê sendo colocada em situações que a leva a desconstruir o pensamento sobre a importância da escola quando, docentes de valores urbanocêntricos que trabalham na instituição, a partir da sua práxis, desmotivam seus alunos ao desvalorizar como vivem e trabalham e não reconhecerem sua importância social, conforme situação já relatada por ATM (17 anos) e também evidenciada por CPA (37 anos) na fala abaixo:

*Tem professor que valoriza a gente, mas tem aquele que vem da cidade e faz nossos filhos sentirem vergonha do que fazemos. Diz para nossos filhos: “você têm que estudar para darem uma vida melhor para os pais de vocês, arranjar um bom trabalho ou vocês vão querer isso pra vocês? Vão querer ficar como os pais de vocês?” Deixa a gente, pai e a mãe, lá embaixo, desvalorizando a gente e o que a gente faz. Mas ser agricultor, ser pescador, também é ter uma profissão importante.*

Todavia, como bem enfatizou CPA não são todos os docentes que agem por uma prática excludente. Há aqueles que, a partir de suas práticas enaltecem as pessoas, a vida em comunidade, suas crenças e valores culturais, os saberes e fazeres específicos. Porém, não são os docentes com concepção e práticas inclusivas, críticas e revolucionárias que predominam no contexto das escolas do campo ribeirinho.

O que se verifica é a reprodução de concepções e práticas pedagógicas arbitrárias, antidialógicas, acríticas, tradicionalistas, memorizadoras e desvinculadas do sistema produtivo de modo de produção familiar e das características ambientais, geográficas, culturais, históricas, econômicas e humanas da localidade, mesmo que, na maioria, sem essa intencionalidade, na medida em que não têm consciência real dos resultados de sua prática. Isso ocorre devido, no capitalismo, o processo de trabalho ter como maior finalidade a preparação de um exército de reserva de mão de obra alienada, parcialmente conhecedora do trabalho que realiza, disponível a vender sua força de trabalho por um valor inferior e sem dá a importância real ao que produz, constituindo-se apenas máquinas humanas à obtenção da mais valia do grande capitalista, como disse Marx (2008a).

É importante lembrar que a escola, a serviço do capital, forma profissionais que atendam as demandas do processo produtivo para que atuem de forma conformada frente ao trabalho precário e precarizado (ALVES, 2007; AZEVEDO, 2007; MOURÃO, 2006; CALDART, 2020; CIAVATTA, 2018) atendendo um sistema educativo mundial expresso, de forma silenciosa, nas políticas educacionais atendendo os interesses da classe hegemônica. Dessa forma, as políticas da educação no capitalismo como as de formação docente, por meio da ação do Estado, são pensadas sempre em articulação com as políticas e interesses globais.

O nível e tipo de formação profissional, o tempo de trabalho e o acompanhamento e apoio pedagógico em escolas do contexto rural são muito significativos, pois representam à obtenção de conhecimentos didático-pedagógicos e de experiência profissional, mas também podem favorecer o comodismo com o ensino disciplinar livresco, descontextualizado, não ativo e não crítico, ainda predominante nas escolas desse contexto, levando à resistência dos/as docentes quanto às práticas inovadoras, ativas, criativas, interdisciplinares, contextuais, dialógicas e reflexivas. Por isso, é primordial saber como as docentes vêm desenvolvendo sua prática pedagógica na escola São Miguel.

A prática pedagógica é um importante indicador de qualidade e elemento basilar do trabalho educativo da escola, a pedra angular, considerando envolver o planejamento, o processo ensino-aprendizagem onde estão expressas as finalidades educacionais, os espaços educativos, os objetos do conhecimentos, as metodologias, a verificação da aprendizagem do

alunos, bem como a interação professor-aluno, a qualificação profissional do docente, as orientações pedagógicas, ou seja, tudo o que envolve o processo educativo.

A forma como o/a docente organiza e desenvolve seu fazer em sala de aula evidencia sua concepção de educação, de escola, de educador e de educando, de ensino e de aprendizagem, de conhecimento, de sociedade, de trabalho, de comunidade, caracterizando-se como ação propiciadora da formação transformadora da realidade ou como uma ação inculcadora e reprodutora de valores e saberes da sociedade hegemônica que favorece a manutenção e legitimação do *status quo* e a desvalorização e opressão da classe trabalhadora que é econômica, política e socioculturalmente excluída, como os ribeirinhos (GRAMSCI, 1982).

É importante relembrar o que foi abordado no primeiro capítulo da tese sobre a escola do campo está ancorada em uma prática pedagógica criativa, ativa, inovadora, questionadora, contextualizada e inter/transdisciplinar que articule escola e a comunidade, o conhecimento empírico e específico com o científico/acadêmico historicamente construído, a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa (MOURÃO & BORGES, 2016). Mas será que na escola São Miguel a realidade local e os saberes nela produzidos são valorizados, contextualizando a produção do saber e interligando os conhecimentos e as diferentes disciplinas escolares?

Sobre essa questão, a docente CMA frisou que a escola valoriza os saberes locais, pois *“conversamos sobre o que fazem na comunidade, sobre a religião deles, sobre como é saudável a forma como vivem e a união dos comunitários e alguns conteúdos são relacionados com a realidade da comunidade”*. No entanto, será que a conversa ocorre durante as aulas e a partir dos conteúdos trabalhados com os alunos ou são conversas informais que, mesmo importantes, não se realizam a partir do planejamento de ensino para alcance dos objetivos do trabalho pedagógico?

### **O planejamento de ensino: o silenciamento das vozes e saberes da comunidade**

Para verificar se as docentes consideram a realidade da comunidade em seu fazer educativo e, mais especificamente, se abordam o trabalho ribeirinho e seu princípio educativo, almejou-se fazer observações das aulas, mas devido a pandemia da Covid 19, as análises foram realizadas a partir das falas dos sujeitos e dos documentos que registram o previsto e o trabalhado com os alunos da escola São Miguel: os planos de ensino, as apostilas usadas pelo Programa Rádio Escola que direcionaram o trabalho educativo escolar nesse período e os diários de classe onde são realizadas as anotações do que foi trabalhado com alunos/as em cada dia de aula.

Os documentos acima citados foram analisados à luz dos fundamentos teórico- legais da educação do campo, dos escritos marxistas e das determinações das propostas pedagógicas das escolas municipais existentes, nenhuma específica às escolas do campo ribeirinho, das resoluções Nº01 e Nº 02 do CME/BCT<sup>211</sup>, do PME/BCT e do Manual de Orientações para Elaboração do Plano de Ensino da Semed/BCT.

Não foi possível analisar o Projeto Político Pedagógico e a Proposta curricular da escola, pois esses documentos inexistem e, ainda, segundo a coordenadora de escola e a secretária de educação, estão em processo inicial de elaboração, devido à paralisação do trabalho em virtude da Covid-19, porém também enfatizaram estarem, ambos documentos, sendo desenvolvidos coletivamente pelas escolas do Pólo Educacional Novo Oriente.

Cabe dizer que o sistema de ensino deve incentivar a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento de unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados, segundo o inciso II do art. 2º do decreto 7.352/2010, para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho.

Durante o período de junho a dezembro, já por meio do ensino híbrido, realizado parte à distância- via rádio (duas vezes por semana para cada etapa - educação infantil, ensino fundamental I (anos iniciais) e ensino fundamental II (anos finais)) e parte presencial- com reforço escolar do docente (uma vez por semana), as aulas se processaram a partir dos conteúdos contemplados na apostila do Programa Rádio Escola: Nas Ondas do Conhecimento.

Devido a paralisação das aulas e as novas orientações da Semed, os docentes ainda estavam elaborando seus planos de ensino, mas não os concluíram. Segundo OBB (Secretária Pedagógica da Semed. Caderno de campo, 2020) os docentes não haviam concluído o planejamento devido terem participado de uma jornada pedagógica que tratou de abordar metodologias para cada etapa e modalidade de ensino, bem como rever as orientações, realizadas a partir de 2019, para elaboração dos planos de ensino no âmbito das escolas da rede municipal. A secretária pedagógica enfatizou que com as novas instruções,

*[...]buscam atender aos dispositivos legais da Semed aprovados pelo Conselho Municipal de Educação, bem como à BNCC e ao RCA, trabalhando com temas geradores como unidades de ensino comuns a todas as disciplinas do currículo, escolhidos por cada escola ou polo, conforme as especificidades locais, associando os conhecimentos locais e regionais com os nacionais e globais, a parte comum do currículo com a parte diversificada e desenvolvendo um*

---

<sup>211</sup> Essas resoluções fixam normas de oferta, organização e funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, respectivamente.

*trabalho de forma interdisciplinar, contextual e transversal. Acredito que assim poderemos fazer um trabalho coeso e de qualidade em nossas escolas.*

Todavia, as orientações contempladas na fala da secretária pedagógica para a abordagem dos conteúdos da realidade associados aos conteúdos clássicos universais do currículo comum deixam de ser efetivadas tanto na elaboração do planejamento da maioria dos docentes, na apostila coordenada por equipe da Semed e docentes de diferentes escolas e contextos quanto, principalmente, no cotidiano do processo educativo. Chega-se a essa constatação pela forma da abordagem acrítica com predominância de conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes práticos ou vice-versa, bem como pela fragilidade de ações contempladas nos planos de ensino que não favorecem a reconstrução e fortalecimento dos saberes, dos fazeres e dos valores necessários à vida em comunidade ribeirinha e ao desenvolvimento local.

Verifica-se pela estrutura do plano de ensino da Semed/BCT que, inicialmente, o planejamento demanda diálogo entre comunidade escolar e desta com a família e comunidade local para escolha dos temas geradores ou eixos temáticos que irão nortear o trabalho interdisciplinar, transversal e contextual dos docentes, o que possibilita a abordagem de aspectos de cada contexto escolar e a valorização das matrizes culturais de cada realidade específica, no entanto, não foi isso que se processou. Os temas foram escolhidos pelos docentes das escolas de diferentes comunidades do Polo educacional, sem que as vozes dos reais sujeitos ribeirinhos tenham ecoado e seus interesses e necessidades consideradas, não atendendo as determinações das Políticas da Educação do Campo.

A educação do e no campo ribeirinho amazônico, assim como nos demais campos brasileiros, deve ser pensada a partir daqueles que o constituem e não ser imposta por quem é alheio a essa realidade por serem desconhecedores do modo de viver e produzir a vida de forma ecologicamente sustentável. Diante ao exposto, o planejamento não deve silenciar e invisibilizar os sujeitos que vivem no contexto ribeirinho e que são exímios conhecedores da natureza, do trabalho que realizam e do calendário hidrográfico da região, mas prepara para a luta pelo desenvolvimento e valorização de seu modo peculiar de vida (CALDART, 2004, 2020; CIAVATTA, 2018; ARROYO, 2008)

Com relação a nova estrutura do plano de ensino a coordenadora de escola disse ter enfrentado a resistência dos docentes das escolas do Pólo Novo Oriente, dentre os quais os de São Miguel, por terem dificuldades de elaborá-lo, pois já estavam acostumados a fazer o seu plano por disciplina do currículo e de forma não integrada às demais disciplinas.

O plano de ensino orientado, desde 2019, pela Semed /BCT é desafiador, exige mudança de postura e da práxis docente, pois vai de encontro à forma tradicional de elaboração

do plano pelos/as docentes que é um plano disciplinar, sendo geralmente copiado do plano do ano anterior elaborado pelo próprio profissional ou por outro docente que trabalhou na mesma série escolar ou disciplina do currículo até em comunidades distintas. No entanto, mesmo frente as dificuldades e à resistência ao “novo”, os planos foram sendo desenvolvidos por bimestre letivo, a partir de um trabalho em conjunto dos docentes das escolas do Pólo, transformando-se em um plano coletivo intencionalmente organizado a ser posto em prática em cada escola e em cada turma de alunos pelo fazer de cada docente.

**Figura 46:** Estrutura do Plano de ensino dos docentes da Semed/BCT

### **ESTRUTURA DO PLANO DE ENSINO ANUAL DOS DOCENTES DA SEMED/BCT**

**1 IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO, ESCOLARIDADE E RESPONSÁVEL**  
**2 APRESENTAÇÃO DAS 10(DEZ) COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA CONFORME BNCC/RCA**  
**3 COMPETÊNCIAS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO E DOS COMPONENTES CURRICULARES**  
**4 EIXO TEMÁTICO/TEMA GERADOR, JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS GERAIS E SUA ABORDAGEM POR COMPONENTE CURRICULAR**  
 4.1 EIXO TEMÁTICO: (selecionar o número de eixos temáticos a serem abordados por bimestre e relacioná-los com as unidades específicas e objetos de conhecimento de cada componente curricular conforme item 4.1.3)  
 4.1.1 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DOS EIXOS (APRESENTANDO QUAIS COMPETÊNCIAS PODERÁ FAVORECER)  
 4.1.2 OBJETIVO GERAL DE CADA EIXO TEMÁTICO  
 4.1.3 ÁREA DE CONHECIMENTO/COMPONENTE CURRICULAR, UNIDADE TEMÁTICA, HABILIDADES (OBJETIVOS ESPECÍFICOS), OBJETO DE CONHECIMENTO (CONTEÚDO), PROCEDIMENTOS DE ENSINO, RECURSOS DE ENSINO E AVALIAÇÃO- conforme eixos interligados e vinculados aos conhecimentos, atitudes e habilidades a serem obtidos na etapa de ensino  
**5. REFERÊNCIAS**

Fonte: Elaborado conforme documento da Semed/BCT (2020)

Primeiramente cabe ressaltar a resistência ao desenvolvimento de um plano interdisciplinar e contextualizado, conforme reconhecido também pela secretária pedagógica, o que se processa em virtude da falta de uma formação contínua, política, inovadora e revolucionária obtida somente a partir do conhecimento e vivência da epistemologia e metodologia específicas da educação do campo e pelo respeito aos saberes específicos e à diversidade do campo em seus aspectos sociais, étnico-culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e geracional, conforme explicitado no inciso I do art. 2º do decreto 7.352/2010, devendo ser garantido o controle social de qualidade da educação (inciso V do art. 2º do decreto 7.352/2010).

Os planos de ensino para a educação infantil e anos iniciais da escola São Miguel tiveram como elementos comuns os eixos temáticos ou temas geradores: oralidade, leitura, ética e cidadania e tradições culturais. No entanto, estes foram determinados de forma unilateral, ou seja, apenas pelos docentes, quando devem ser obtidos a partir da realidade dos alunos, do seu convívio diário, de suas práticas culturais cotidianas e, por isso, precisam ser selecionados

coletivamente pelos docentes, alunos, família e comunidade, conforme pontua Saveli (2000, p 25) ao tratar da proposta pedagógica do MST que trabalha a partir de temas geradores.

[...] os temas geradores são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e da sua comunidade. Eles permitem organizar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real, tanto para os alunos como para a comunidade. São esses temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula, a avaliação, etc. A organização do trabalho pedagógico através de temas geradores rompe com uma pedagogia centrada nos conteúdos das diversas áreas de conhecimento e passa a ter como norte do trabalho a questão: *para que estudar?*...O conteúdo passa a ser considerado como o conhecimento científico que ajuda a realizar o trabalho e a responder as perguntas sobre a realidade.

Todavia, ao contrário do que se processa no MST os temas geradores ou eixos temáticos apresentados nos planos da escola São Miguel que serviriam para uma ação dialógica entre as disciplinas e entre os docentes das diferentes séries, foram articulados em poucas situações do processo ensino-aprendizagem. Os eixos ou temas, quando abordados, concentraram-se em algumas disciplinas. No que se refere ao eixo ética e cidadania foi abordado relacionando com alguns conteúdos de geografia, língua portuguesa e artes; no eixo tradições culturais conteúdos de geografia, história e arte; e no eixo leitura e oralidade trabalhados mais enfaticamente em língua portuguesa, perpassando pelas diferentes disciplinas por envolverem metodologias que contemplam o falar e o escrever em suas atividades.

Os temas geradores não fluíram da realidade e dos anseios da comunidade, pois foram determinados apenas pelos docentes sem ouvir as vozes das populações ribeirinhas locais. O mesmo se processou com os conteúdos ou conhecimentos que se referem à comunidade, contemplados no plano de ensino. Os planos de ensino apresentam conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, que envolvem a comunidade, mas apenas no primeiro semestre letivo são mais evidenciados. Os conteúdos direcionam para estudos tanto da comunidade (quanto espaço e lugar de vivência) quanto de contextos mais amplos como cidade, município, região, país e outros contextos planetários localizados no tempo e no espaço, relacionados aos conhecimentos historicamente construídos e organizados nas diferentes disciplinas do currículo, conforme a distribuição dos assuntos no documento da BNCC, como já citado.

Vale lembrar que um dos princípios da educação do campo é a valorização da identidade do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades das populações do campo o que demanda

organização específica e adequação do calendário às atividades produtivas locais e ao calendário hidrográfico da região<sup>212</sup>, o que aqui já foi enfatizado.

De acordo com Saviani (2003b, p 136) é no currículo escolar que “estão os instrumentos de expressão desses conhecimentos, ou seja, o domínio da linguagem escrita. Então, o currículo básico da escola elementar é composto pelo domínio da linguagem, da matemática, das ciências naturais e das ciências sociais”.

Para demonstrar o planejado nas disciplinas de cada área do conhecimento contempladas no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental a ser desenvolvido na escola São Miguel, no ano de 2019, foi organizado um quadro a partir do planejamento elaborado para os meses de fevereiro a abril de 2019, o qual teve como eixo temático/tema gerador a *oralidade*. Vale dizer que no quadro abaixo constam apenas aspectos do plano que explicitam conteúdos, habilidades e metodologias que abordam a comunidade ou elementos inerentes à vida no contexto local.

**Quadro 14:** Conhecimentos contemplados no Plano de Ensino 2019 dos Anos Iniciais que consideram o eixo temático, a comunidade e elementos significativos à vida local

<b>Disciplinas e Unidades Temáticas</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Habilidades (Conceituais Procedimentais e Atitudinais)</b>	<b>Procedimentos de Ensino</b>
<b>Língua Portuguesa</b>  Interação discursiva/ intercâmbio oral no contexto escolar	Constituição da identidade psicossocial, em sala de aula, por meio da oralidade  Relatos de vida Regras de convivência em sala de aula e no âmbito social  Roda de conversa: a convivência entre pessoas	Participar de conversação espontânea na escola e na comunidade reconhecendo sua vez de falar e de escutar e utilizando fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como “por favor”, “obrigado(a)”, “com licença” etc.), quando necessário; Expressar-se em situações de intercâmbio oral nos espaços sociais dentro e fora da comunidade com autoconfiança (sem medo de falar em público), liberdade e desenvoltura, para explorar e apresentar informações; Colaborar com o professor e os colegas para a definição de acordos e combinados (regras) que organizem a convivência em sala de aula e que sejam usados no convívio social Participar das interações orais em sala de aula e em outros ambientes escolares e comunitários com atitudes de cooperação e respeito.	Criação coletiva de combinados ou regras de convivência levantar a mão para solicitar a palavra e respeitar a decisão da maioria. Leitura de imagem, explorando “O que eu vejo” e “O que eu sei”. Participação da escolha dos textos com os colegas e ter atitude de respeito nas apresentações Aulas expositivas dialogadas Incentivar a aprendizagem através da Ludicidade, brincando com o trava-línguas Orientar e incentivar os alunos nos trabalhos em classe e extraclasse; Rodas de conversa oportunizando os alunos a exporem suas opiniões e ideias; Solicitar a ajuda da família no desempenho junto à educação de seus filhos.
Matemática  Os números	Contagem, leitura, escrita, comparação e ordenação de números	Escrever, ordenar e comparar números naturais a partir de objetos da comunidade Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos	Aulas com Material Concreto; Pesquisa de campo e sala de aula. Práticas levada à realidade dos alunos; Atividade envolvendo números naturais a respeito de números de calçados, roupas, telefone, número da casa, etc.
Ciências  Vida e evolução	A pessoa humana (eu e os outros, o corpo humano) e os demais Seres vivos no ambiente	Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene são necessários para a manutenção da saúde e vida em comunidade. Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças existentes no local de vivência;	Levantamento e exploração dos conhecimentos prévios dos alunos Leitura compartilhada do conteúdo Realização de pesquisas Estudo dirigido em grupo Realização de atividades prática/oficinas Construção de mapas conceituais. Utilização de mídias.

<sup>212</sup> Inciso IV do art. 2º do decreto 7.352/2010 .

		<p>Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento nos seres vivos, suas diferenças e semelhanças, observando-os no contexto em que vive</p> <p>Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição, etc.) entre crianças e jovens do seu local de vivência e de outros locais</p>	Elaboração de um cardápio para escola
Artes  Artes Visuais	Contextos e práticas	Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais (ênfatisando da comunidade) e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético	<p>Aula expositiva e dialogada com leitura e observação de imagens.</p> <p>Atividade prática para os alunos se apresentarem.</p> <p>Produção artística sobre as brincadeiras de preferência do aluno.</p> <p>Leitura de imagem relacionada ao ato de brincar</p>
História  O lugar e o tempo onde vivemos  Mundo pessoal: meu lugar no mundo eu e outras crianças (1°)  A comunidade e seus registros(2°)  As pessoas e os grupos que compõem a Cidade e o município(3°)  Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos(4°)	<p>As fases da vida e as temporalidades (passado, presente, futuro)</p> <p>A noção do “Eu” e do “Outro”: de vida em comunidade e formas de registros</p> <p>Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive</p> <p>A ação humana no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras</p>	<p>Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.</p> <p>Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.</p> <p>Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades</p> <p>Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.</p> <p>Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.</p> <p>Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço; Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).</p> <p>Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.</p>	<p>Pedir aos alunos que desenhe em uma folha de papel avulsa qual é a atividade do cotidiano preferida de cada um deles.</p> <p>Em sala de aula, montar uma exposição com os desenhos e peça a cada aluno que fale um pouco sobre a atividade que escolheu e desenhou.</p> <p>Estimular a troca de informações entre os alunos sobre as atividades escolhidas, promovendo uma maior interação entre eles e o reconhecimento das identidades uns dos outros a partir da expressão individual, bem como de suas preferências por determinadas atividades</p> <p>Produzir um quadro com os ambientes e prédios públicos do entorno da escola, explicando suas funções.</p> <p>Com base no conteúdo estudado pedir aos alunos que produzam uma pequena história em quadrinhos mostrando a passagem desses dos períodos históricos. O que mudou? Apresentando-a oralmente aos colegas</p>
<b>Geografia</b>  O sujeito e seu lugar no mundo	<p>O modo de vida das crianças em diferentes lugares.</p> <p>Convivência e interações entre pessoas na comunidade</p> <p>Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação</p> <p>A cidade e o campo: Aproximações e diferenças</p> <p>Território e diversidade cultural: Processos migratórios no Brasil</p> <p>Instâncias do poder público e canais de participação social</p> <p>Dinâmica populacional: Diferenças étnico-</p>	<p>Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola, etc.) identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.</p> <p>Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).</p> <p>Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.</p> <p>Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.</p> <p>Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.</p> <p>Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares</p> <p>Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afrobrasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.</p> <p>Descrever e analisar dinâmicas</p>	<p>Leitura compartilhada e individualizada;</p> <p>Pesquisas de campos</p> <p>Trabalhos em grupos;</p> <p>Documentários;</p> <p>Avaliação.</p> <p>Seminário</p> <p>Descrição oral dos costumes de migrantes.</p> <p>Identificação dos migrantes que vivem no bairro.</p> <p>Entrevista com um migrante.</p> <p>Audição, leitura e compreensão de textos orais e escritos de diversos gêneros, como depoimentos, entre outros;</p> <p>Preenchimento de fichas com informações pessoais e de familiares;</p> <p>Confecção de maquetes, plantas cartográficas, mapas simples e esquemas, além da elaboração de desenhos;</p> <p>Interpretação de mapas simples;</p> <p>Observação, interpretação e apresentação oral da compreensão de fotografias, ilustrações e representações gráficas;</p> <p>Leitura e interpretação oral de legendas em fotos, mapas e esquemas;</p> <p>Realização de registros e associações;</p>

	raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	
Educação Física Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional (1º e 2º)  Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo (3º,4º,5º)	Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, nacional e as de matriz indígena e africana reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.	Ativar os conhecimentos prévios dos alunos para que falem acerca das brincadeiras e jogos da cultura presentes nas comunidades. Pesquisas e aulas teóricas sobre as brincadeiras populares do Brasil e do mundo. Aulas práticas com as principais brincadeiras da comunidade, com explicações orais pelos alunos

**Fonte:** Elaborado a partir do plano de ensino dos docentes do Polo Novo Oriente – Semed/BCT (2020)

Analisando o plano das professoras constata-se que, em atendimento às legislações educacionais, contempla conteúdos que favoreçam a aquisição de habilidades comuns, mas também peculiares à realidade regional e local. Isso se processa, pois como ressalta Saveli (2000, p 24) “O planejamento não pode perder de vista os objetivos da escola. Há objetivos que são óbvios, como o desenvolvimento das habilidades de ler, calcular, escrever, mas outros objetivos dependem da realidade específica[...]”.

Com relação ao planejamento elaborado a partir de eixo temático oralidade as docentes, a partir dos conteúdos e habilidades apresentadas para as diferentes séries dos anos iniciais, planejaram metodologias que envolveram atividades como ler de forma compartilhada e individualizada, explicar oralmente, conversar, falar sobre os seus conhecimentos prévios, apresentação oral, roda de conversas, troca de informações, realização de entrevistas, seminários, trava-línguas, dentre outras. No entanto, fica evidente que é trabalhado sutilmente nas diferentes disciplinas, sendo mais abordado em Língua Portuguesa, tendo uma abordagem meramente descritiva, pois as metodologias são acríticas, antidialógicas, predominantemente teóricas e sem interação real entre escola e comunidade.

Esse fator, evidenciado no planejamento, demonstra que os conteúdos (objeto de conhecimento) não foram planejados de forma interdisciplinar, bem como estes apontam para outro eixo real entre os conteúdos planejados devido sua similaridade, a comunidade. Este constitui-se efetivamente como conteúdo comum entre as disciplinas, pois nelas a comunidade é objeto de estudo sobre diversos aspectos: população e as questões étnico-culturais, práticas e relações e interações sociais, cultura, constituição do território, dentre outros.

Todavia, os conteúdos previstos no plano de ensino e registrados no diário de classe não se apresentam por meio de atividades comuns para sua interligação, ou seja, não demonstram articulação, o que impossibilita a compreensão holística da realidade. Dessa forma, a

interdisciplinaridade não vem se desenvolvendo no processo educativo da escola São Miguel, conforme atividades registradas, pois nos documentos se demonstrava a organização de um ensino disciplinar, fragmentado e compartimentado, assim como o trabalho reproduzido pelo modo capitalista de produção, mesmo que a partir de eixos temáticos. Afirma-se que não caracterizaram-se por uma abordagem interdisciplinar pois, de acordo com Borges e Ghedin (2007), um planejamento interdisciplinar envolve a interação entre os vários conhecimentos, considerando as especificidades de cada um, integrando disciplinas, saberes e práticas.

Vale também tecer reflexões sobre conteúdos contemplados no plano de ensino e nas apostilas para analisar melhor o planejamento. Dentre os conhecimentos estão as boas maneiras. Os conteúdos e atividades sobre o processo de ensino das atitudes e comportamentos necessários à vida em sociedade constam, além do plano de ensino e do diário de classe, nos cartazes colocados nas paredes das salas de aula e nos depoimentos de crianças e adultos, sujeitos da pesquisa.

*Na minha escola ensinam a respeitar e cumprimentar as pessoas para não sermos mal educado. Também ensinam que devemos ajudar nossos pais nos trabalhos que fazem” (RMLR, 9 anos)*

*Na escola a gente aprende a ter conhecimento, a tratar as pessoas e saber se comportar nos lugares (LIAA, 10 anos)*

*A professora valoriza o que a gente aprende com nossos pais como respeitar as pessoas, ser educado, dando bom dia, sendo bem comportado (TMAA, 8 anos)*

*Tem gente que tem estudo, mas são ignorantes, não respeitam as pessoas. À toa estudam, porque nem falam com os outros, não cumprimentam. Mas aqui na escola ensinam as crianças a terem bons modos. Eu daqui escuto as crianças falando todas juntas: bom dia, com licença, por favor (CPA, 37 anos)*

A abordagem do que é denominado pelos docentes de “palavras mágicas” ou formas de cumprimento e de demonstração de respeito intensifica as boas atitudes valorizadas na comunidade. Estas são a demonstração da boa educação às pessoas da comunidade. Como disse CPA (37 anos) “*tem gente que tem estudo, mas são ignorantes [..]*”. Para o desenvolvimento dos hábitos necessários à vida em sociedade, estes comportamentos e atitudes fazem parte das atividades de rotina de cada turma e são empregados nas interações sociais que se processam no cotidiano da escola e da comunidade, sendo assim um elemento comum na formação pelo trabalho ribeirinho e pelo trabalho escolar.

O falar com outro, cumprimentado-o, pedindo autorização para entrar num determinado lugar ou para agradecer por algo feito ou oferecido à pessoa, representa o respeito, elemento primordial do *ethos* da comunidade, como já aqui enfatizado. Porém, outros aspectos também são trabalhados e considerados como comportamentos a serem avaliados nos alunos da

escola São Miguel, dentre os quais: disciplina, cooperação, trabalho em grupo, interação e participação. Comportamentos e atitudes essenciais à vida e ao trabalho coletivo da comunidade.

Outros conhecimentos envolvendo a vida em comunidade foram contemplados, explicitamente, no planejamento para o primeiro semestre letivo de 2019 por meio dos seguintes conteúdos: constituição da identidade psicossocial dos alunos; artes visuais tradicionais e contemporâneas; aspectos históricos da família e da comunidade; descrição das práticas sociais; as memórias, objetos e documentos da história; aspectos da formação das culturas e grupos sociais e seus costumes e tradições; meios de transporte e de comunicação; diferentes culturas presentes na comunidade; lugares de vivência social; regras de convívio em diferentes lugares; migração e brincadeiras e jogos da comunidade.

Os conhecimentos citados são importantes, pois podem favorecer à construção da identidade social, porém pouco contemplavam a especificidade da comunidade São Miguel, como se a escola estivesse alheia à ela ou distante dela, na medida em que a descreve, mas não interage ativamente com os comunitários durante o processo formativo dos alunos. Como declarou JSA (46 anos) *“o momento em que a escola realmente envolveu a comunidade foi quando fez um projeto sobre a história da comunidade, acho que em 2013. Todo mundo contribuiu e até hoje é como um documento nosso. Fora isso não vejo outras ações em parceria com a gente e sobre a gente”*

Para que a realidade local seja abordada dialogicamente é necessário reconhecer a importância dos conteúdos citados que enfatizam a questão da comunidade como lugar de vivência, práticas e interações sociais, de cultura, de arte, de brincadeiras e jogos, de história, de diversidade étnica e cultural, mas a partir do chão da comunidade. No entanto, o apresentado nos planos se restringem a conteúdos (objeto do conhecimento) e habilidades apresentadas tal qual na BNCC.

Outro aspecto que denota atenção é que os procedimentos de ensino envolvem apenas apresentação, caracterização ou descrição realizada por aulas expositivas, exercícios orais e escritos e até pesquisa para coleta de informações sobre o assunto, mas não contemplam a observação, a experimentação, o registro das experiências, a socialização do conhecimento obtido com a pesquisa, o debate, a reflexão, a análise da realidade, a relação da teoria com a prática, nem faz ecoar as vozes dos/as alunos/as e dos demais moradores e moradoras da comunidade para que os aspectos éticos, estéticos e políticos que devem nortear as propostas pedagógicas sejam atendidos, conforme a Resolução Nº 01 e 02/2015-CME/BCT a partir do que preceitua a Resolução 04/2010 CNE/CEB que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica em seus artigos 35 e 36. A resolução nacional citada estabelece que:

**Art. 35.** Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I -conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

**Art. 36.** A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

**Parágrafo único.** Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Ou seja, a metodologia deve ser guiada pela práxis educativa, pela relação teoria e prática, envolvendo e relacionando o trabalho ribeirinho e o escolar. De acordo com Pistrak (2003) a relação teoria e prática é fundamental nesse processo, considerando a obtenção e relação dos conhecimentos científicos e experienciais, não com intuito apenas de manutenção e preparação para a vida no ambiente em que está inserido, mas para ter subsídios que possibilitem uma nova leitura da realidade, da forma de produção da existência, verificando os fatores contraditórios e de inferiorização, os desafios, as possibilidades de superação para que o coletivo possa determinar as formas de resistência e de luta contra à opressão e a exclusão social.

Para isso, a abordagem da realidade deve ser rigorosamente realizada e metodologicamente trabalhada e articulada. No entanto, não foi o percebido no planejamento, no diário e na fala das profissionais, dos alunos e dos pais, também sujeitos da pesquisa. As docentes e a coordenadora de escola ressaltaram que buscam valorizar os conhecimentos da comunidade, quando trabalham conteúdos que tratam da vida em comunidade, da cultura, das festividades culturais, dos grupos sociais, da família, das moradias e transportes, das profissões, porém sua ação pedagógica constitui-se como mera reprodução do planejamento que por sua vez reproduz a BNCC, pautando-se numa abordagem sucinta e não crítica da realidade, sendo tratada especificamente no ambiente da sala de aula, desconsiderando a comunidade como espaço de formação e obtida a partir de uma educação específica e diferenciada<sup>213</sup>.

---

<sup>213</sup> A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas

### 3.2.2 O trabalho ribeirinho e seu princípio educativo na escola

Ressaltou-se ao abordar Marx, Engels e Gramsci que o trabalho escolar deve se desenvolver pelo trabalho como princípio educativo, não dissociando teoria e prática, empiria e ciência, conhecimentos tradicionalmente construídos e conhecimentos produzidos pela humanidade, trabalho e educação, governantes e governados, classe trabalhadora e burguesia, politização e alienação, urbano e rural, agronegócio e agricultura familiar, pesca comercial e pesca artesanal, capitalismo e socialismo, igualdade e desigualdade social, opressão e liberdade, sociedade e educação, hegemonia e contra hegemonia, escola e comunidade, trabalho e natureza, dentre outros elementos que favorecem a leitura e a compreensão do real e a formação crítica, atuante e revolucionária para construção de uma coletividade emancipada.

Na escola, a relação entre trabalho e educação é estabelecida pelo ensino, pois é a forma pela qual o processo pedagógico pode se processar como princípio educativo se partir da práxis educativa formal. Saviani (1989) traz à tona que o princípio educativo do trabalho pedagógico diferencia-se de acordo com o ambiente histórico e geográfico e a partir do seu modo de produção, das relações estabelecidas no processo de trabalho e do nível de desenvolvimento social, cultural, político, econômico e intelectual, o que gera finalidades educativas distintas, correspondendo ao modelo de educação almejado pelo tipo de sociedade hegemônica.

Também ressalta ser princípio educativo pela necessidade de rigorosidade metódica e do estabelecimento as finalidades para construção de conhecimentos, habilidades e valores que venham suprir as necessidades de aprendizagens específicas da pessoa humana e do coletivo social, favorecendo sua práxis e sua participação ativa e revolucionária na sociedade.

O trabalho como princípio educativo configurado como trabalho pedagógico, segundo Saviani (1989, p.1-2), se apresenta em três sentidos:

Num primeiro sentido o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. E um segundo sentido o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Para se compreender mais claramente como o trabalho pedagógico se constitui como princípio educativo do trabalho, cabe trazer o exemplo que Nosella (2016, p.125) apresenta a partir do uso da caneta. O autor descreve a caneta como um instrumento de trabalho na escola que, de objeto estranho e hostil usado para cópia de frases e palavras, transforma-se, pelo trabalho pedagógico que promove disciplina e emprega rigorosos métodos de ensino, em instrumento de manifestação escrita da subjetividade, dos pensamentos, reflexões, ideias e conceitos que podem demonstrar uma compreensão crítica da realidade e, nesse sentido, “a caneta representa instrumentalmente o mundo do trabalho, princípios pedagógicos e concretização de liberdade humana” (*idem, ibidem*).

A escola São Miguel, nesse sentido, é um espaço onde o princípio educativo se processa. Nela se desenvolve a educação, esta um trabalho imaterial que demanda associação com o trabalho material para o desenvolvimento de conceitos, habilidades, atitudes e valores decorrentes da aquisição da escrita, da leitura, do cálculo, das ciências naturais, da história, da geografia, da arte, das crenças, ou seja, de conhecimentos favorecedores do seu desenvolvimento humano, sua preparação para exercício de cidadania e sua qualificação o mundo do trabalho ( art. 1º Lei 9394/96). Todavia, o trabalho como princípio educativo na escola é aquele que liberta, produz humanidade, emancipa a pessoa humana e desenvolve-se de forma ecologicamente sustentável.

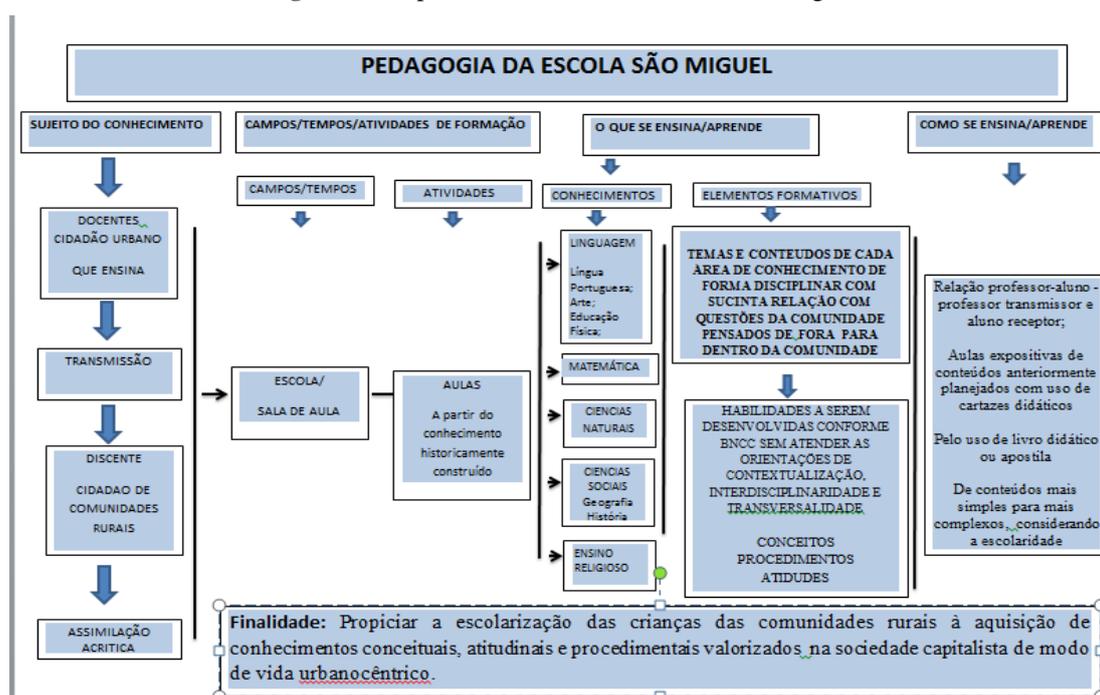
Esses conhecimentos devem ser promovidos pelo ensino desenvolvido pela escola, principal instituição de educação formal. Assim, ensino constitui-se como educação. De acordo com Saviani (2003, p.12) “a educação não se reduz ao ensino é certo, entretanto que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo.” Dessa forma, como disse Pistrak (2003), ensino é trabalho e por meio dele deve ocorrer a transmissão intencional, organizada e planejada do processo do trabalho socialmente útil e das múltiplas formas e relações contraditórias que nele se apresentam frente ao modo de produção capitalista que prima pela separação do trabalho intelectual e manual mesmo que sejam indissociáveis.

O processo educativo como trabalho, nesse sentido, exige técnica, metodologia, esforço físico e mental, repetição, criatividade, autonomia, disciplina, uso dos sentidos e determinação frente à complexidade advinda do processo educativo, às dificuldades e potencialidades de aprendizagem e às especificidades da realidade em que se insere. (GRAMSCI, 1982; 2006)

Dessa forma, na escola onde ocorre a educação formal pelo ensino, se processa um trabalho como princípio educativo desde que a partir de uma visão materialista histórica dialética que perpassa por métodos e conteúdos específicos para a formação crítica da pessoa humana e

sua atuação autônoma, independente e consciente. Mas será que o ensino na escola São Miguel vem desenvolvendo um trabalho pedagógico no viés do princípio educativo do trabalho e vem considerando o princípio educativo do trabalho ribeirinho? Para melhor compreender o processo educativo desenvolvido na escola São Miguel, considerando as documentações, apostilas e relatos, bem como as observações realizadas nas aulas de reforço durante a pandemia da Covid 19, foi elaborada a figura abaixo.

**Figura 47:** O processo educativo da escola São Miguel



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

De acordo com o apresentado na figura acima se verifica que a pedagogia da escola São Miguel se difere da pedagogia do trabalho ribeirinho (Figura 43), pois ocorre um processo de transmissão e assimilação de forma tradicional onde a docente, uma cidadã urbana, ensina pela transmissão de conhecimentos ao discente, sujeito do campo ribeirinho, que deve assimilar o que foi lhe transmitido, mas que não é vivenciado no cotidiano da comunidade.

Na escola São Miguel se ensina e se aprende pela relação professor-aluno, sendo o professor o transmissor e único sujeito do conhecimento. O aluno nesse processo é apenas receptor das informações repassadas que não perpassam por nenhuma análise crítica, nenhuma problematização e relação com o real. As docentes utilizam como forma de transmissão de conhecimentos: aulas expositivas a partir do uso do livro didático ou da apostila elaborada para todos os alunos (por etapa ou ciclo) das escolas municipais, tanto urbanos como de localidades

rurais. Também utilizam cartazes com figuras ilustrativas<sup>214</sup> e nomes ou pequenas frases sobre o conteúdo abordado, ficando fixados nas paredes da sala de aula os que são utilizados para realização de leituras cotidianas sobre o alfabeto, as vogais, as consoantes, as famílias silábicas, números e numerais e palavras de cumprimento ou de boas maneiras.

As docentes da escola ensinam a partir do roteiro apresentado no livro didático ou na apostila, onde o ensino é desenvolvido por meio de conhecimentos sistematizados e graduais, indo do mais simples para o mais complexo e sendo apreendidos pela repetição realizada por exercícios escritos ou orais envolvendo o mesmo assunto estudado, como também se processa no trabalho ribeirinho. No entanto, não se possibilita a experimentação, a vivência e utilização prática, de forma autônoma e livre, do que está sendo estudado, bem como não se estabelece a relação dos conteúdos com os elementos formativos da comunidade e a reflexão crítica sobre a realidade.

A escola que fomenta a autonomia e a liberdade no ato de aprender e ensinar pelo princípio educativo do trabalho é uma escola que desenvolve seu processo educativo alicerçado na Escola Única do Trabalho de Gramsci (1982), uma escola que com o processo educativo pelo trabalho ribeirinho possibilita ao aluno a liberdade para aprender a conhecer, a fazer, a ser, a experienciar. Para Nosella (1992, p. 24) “É uma liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e distribuição. É a liberdade do corpo que incorporou-com disciplina- a técnica e por esta se expressa mais profunda e plenamente[...]”

No entanto, na escola a educação se processa de forma contrária e contraditória à forma de ensinar e aprender pelo trabalho ribeirinho e pelo que caracteriza a Escola Unitária do Trabalho de Gramsci, o que inicia-se pelo planejamento. A maioria das situações de aprendizagem vivenciadas são planejadas de forma impositiva, ou seja, de fora para dentro, do urbano para o rural, da secretaria de educação para a escola, da escola para a comunidade e do professor para o aluno, sem que haja um diálogo anterior para que os sujeitos ribeirinhos se manifestem sobre o que consideram também importante ser apreendido na escola, visando superar suas necessidades e fortalecer suas potencialidades humanas, sociais, intelectuais, técnicas, ambientais, políticas, culturais e econômicas. Porém, segundo o Sr. JVN (60 anos):

*Esse trabalho está longe de ser feito. Os professores querem só fazer o trabalho deles e ir embora. Durante os anos que moro aqui nunca conversaram para acolher as nossas diretrizes, nossos acordos, nossa forma de trabalho. Se isso fosse feito nos deixaria feliz.*

---

<sup>214</sup> Isso se processa na turma que fica na sala de aula que funciona exclusivamente com este fim, pois na outra sala que também funciona como secretaria e na turma que fica na varanda da escola ou ao redor da árvore à frente da escola, esses cartazes inexistem.

A escola nesse sentido está alheia à comunidade. Uma alternativa para fortalecer o vínculo entre escola e comunidade e melhorar a qualidade do ensino, na visão de comunitários, seria a permanência dos docentes na localidade por maior tempo possível, o que é enfatizado por JSA (46 anos):

*Eu gostaria que o professor morasse aqui na comunidade. O professor que mora na cidade falta muito, não chega no horário, chega atrasado. Além de chegar atrasado ainda ensinam olhando o relógio e às vezes ainda sai antes da hora. Não cumpre o horário e assim não ensina as coisas direito. Não tem tempo e nem interesse de conhecer a nossa vida, o que fazemos, porque fazemos, nossa crença, nossas normas, o que sabemos. Então não se envolve em nada no que fazemos e lutamos pra ter. Ajudaria muito se fosse feita uma casa para os professores aqui ou ficassem até a tardezinha, pois é perto da cidade. Iriamos ajudar com os alimentos ou outras coisas se precisassem.*

Mas esse não é o interesse dos docentes que moram na cidade com sua família, vivendo um modo de vida com valores capitalistas disseminados e impregnados na sua mente e na sua prática pedagógica. Vale lembrar que as docentes da escola São Miguel, receberam uma formação básica tradicional e sua formação profissional, obtida na universidade, não favoreceu a aquisição de conhecimentos epistemológicos e metodológicos sobre a educação do campo e nem vivenciaram, substancialmente, momentos que demandaram posturas críticas, criativas, inovadoras e militantes que favoreceriam sua prática e seu protagonismo social como estabelece o decreto Nº 7.352/2010 da Presidência da República que trata da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério apropriada à Educação do Campo. O referido decreto estabelece que:

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A formação e qualificação docente inicial e continuada de docentes das distintas escolas do campo são compromissos públicos do Estado e direitos desses profissionais da educação à formação que potencialize e qualifique seu fazer pedagógico. Porém vem se constituindo para maioria dos/as docentes como direito negado e, com isso, vem sendo negado também o direito dos alunos e alunas dessas escolas à obtenção de uma educação de qualidade. Essa situação se agrava,

pois um aspecto contemplado na legislação, mas desconexo com a realidade, é a orientação e o acompanhamento contínuo do docente em turma multisseriada, por profissional qualificado, conhecedor da realidade ribeirinha e, principalmente, das teorias e metodologias do trabalho em escolas do campo, considerando que a equipe pedagógica da Semed/BCT, não possuía nenhum profissional com estas características durante o período de pesquisa.

Em virtude, as docentes apresentam dificuldades no seu fazer pedagógico, sentem-se inseguras na aplicação de novas metodologias que são teoricamente trabalhadas nos cursos de formação continuada e de aperfeiçoamento e apresentam-se resistentes à mudança e ao seu envolvimento nas práticas sociais da comunidade, restringindo seu fazer à escola e à transmissão de saberes monoculturais, estes oriundos da classe econômica e politicamente dominante que deixam de ser relacionados com os conhecimentos locais.

Conforme descrito no texto sobre o planejamento, os conhecimentos trabalhados constituem-se em conteúdos anteriormente impostos e abordados superficialmente, pois não há um processo dialógico, reflexivo, investigativo, questionador no processo de organização e nem de aplicação do plano. Tampouco relaciona teoria e prática para favorecer a compreensão do real, dos conhecimentos trabalhados e de sua aplicabilidade na vida real e nos complexos sociais que dela decorrem.

No que tange as disciplinas do currículo comum, a escola atende as áreas de conhecimento determinadas na atual LDB, nas diretrizes curriculares nacionais e na BNCC, ou seja, trabalha-se as áreas de linguagens (língua portuguesa, arte e educação física), matemática, ciências naturais, ciências sociais (geografia e história) e ensino religioso. Porém, mesmo que o plano de ensino e a apostila contemplem temas geradores, estes não funcionam para interligar os conhecimentos trabalhados nas diferentes disciplinas do currículo organizadas por horários. Quando um tema é trabalhado em disciplinas distintas, ocorre uma ruptura como se estivesse se processando um assunto novo e não uma continuidade.

Percebe-se assim que os conhecimentos das diferentes áreas não são articulados para favorecer a compreensão holística do real. Apenas no conteúdo que envolve o lugar onde se vive, no caso a comunidade, ocorre uma sucinta abordagem, porém de forma meramente descritiva ou informativa como, por exemplo, sobre: o nome da comunidade e a história de sua criação, a sua localização geográfica e organização, os primeiros moradores, o tipo de habitação, as atividades de trabalho realizadas, as instituições locais, a formação étnica da população, a população local.

Os conhecimentos não são abordados de forma dialética, pois não refletem os elementos contraditórios, contrários e mediadores que neles se apresentam. Consoante também não se

promove reflexões sobre como o modo de produção capitalista vem impondo um modo de vida e de produção de vida que desqualifica, exclui, nega direitos e inferioriza àqueles que habitam localidades rurais e que produzem a existência por meio de atividades do setor primário, em contato com a natureza. A abordagem dos conteúdos então promovem a desvalorização do modo de vida do campo e o enaltecimento do urbano, desconsiderando a interdependência e a importância de ambos os espaços (cidade e campo) e dos sujeitos que os constituem.

Cabe dizer que a organização do currículo escolar é feita a partir da BNCC, porém cabe ressaltar que a BNCC apenas cita a modalidade Educação Básica do Campo e o desenvolvimento de um currículo específico que deve ser interdisciplinar, transversal e contextualizado. A BNCC não deixa explícitas as determinações das políticas da educação do campo, o que representa a pouca importância dada a educação das populações dos plurais e diversos campos brasileiros, constituindo-se como direcionadora de um currículo urbano. Mas como desenvolver um currículo específico se a formação específica necessária ao aperfeiçoamento do educador profissional do campo não foi obtida pelas docentes e pela equipe pedagógica da Semed/BCT e se o currículo é imposto e não democraticamente elaborado?

O currículo das escolas do campo deve associar teoria e prática, o urbano e o rural, modo de produção familiar e modo de produção capitalista, conhecimentos universais e locais, dentre outros aspectos que fortaleçam o processo educativo da escola e da comunidade e a relação intrínseca entre elas, já que ambas são parte da natureza e resultantes da ação humana. Sobre a questão dos conhecimentos e conteúdos Manacorda (1991, p 137) chama a atenção para dois elementos fundamentais

O conteúdo educativo do ensino de base tem dois elementos educativos fundamentais: as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão. São exatamente esses elementos culturais que determinam a natureza e a função educativa do trabalho no pensamento de Gramsci, na medida em que as leis da sociedade (civil e estatais, diz ele) colocam os homens na posição mais adequada para dominar as leis da natureza, isto é, para facilitar seu trabalho que é o modo específico do homem participar ativamente da vida da natureza para transformá-la e socializá-la. É esta a premissa teórica da proposta gramsciana de organização de uma escola única inicial de cultura geral humanística, formativa que harmonize precisamente o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual.

O currículo, portanto, a partir de Gramsci, deve propiciar conhecimentos e reflexões sobre as questões da natureza, do habitat natural, bem como os direitos e deveres do cidadão, o que associadas perpassam pelo direito do humano viver e produzir a vida em contato com a natureza, bem como o dever de preservar a natureza em suas múltiplas constituições. Os

elementos do currículo citados por Gramsci são atualmente ainda mais importantes em virtude das vicissitudes vividas pelas populações ribeirinhas frente às investidas do capitalismo que degrada o habitat natural e vem alterando elementos e formas da produção e a manutenção da vida humana no contexto ribeirinho. Cabe lembrar que o trabalho nesse contexto se concebe como uma forma de resistência aos valores impostos pelo capitalismo, pois ainda prima por uma práxis ecologicamente sustentável, ou seja, um trabalho consciente e responsável, respeitando o ciclo natural dos recursos que garantem a produção da existência de suas populações.

A escola também se difere do trabalho ribeirinho e de seu princípio educativo, pois este se processa em distintos espaços (terra, água e floresta), enquanto a instituição, único campo de formação que funciona nas quatro horas diárias de aula em cinco dias da semana, apenas considera a formação obtida no tempo escola, desconsiderando o tempo comunidade que deve ser contemplado na metodologia da educação do campo para possibilitar a abordagem dos saberes e práticas da vida e do modo de produção da existência na comunidade diretamente *in loco*, de forma crítica, política, vinculando teoria e prática e envolvendo em suas práticas educativas o trabalho ribeirinho e seu princípio educativo para formação dos alunos. Mas como isso poderia se processar na escola?

Cabe lembrar que o trabalho pedagógico escolar também é um princípio educativo que se constitui a partir do uso criativo, livre, disciplinado e metódico da caneta, dos livros e de outros materiais/instrumentos escolares que possibilitam a construção de novo conhecimento favorecedor do processo formativo do educando como ressaltou Nosella (1992). Porém, além da ação pedagógica como trabalho que também possui um princípio educativo, a escola deve inserir no currículo os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, jovens e adultos da comunidade descritos na primeira parte deste capítulo e que são realizados com amor, alegria, autonomia, liberdade e responsabilidade como declararam na pesquisa e que constituem-se como princípio educativo/formativo.

Essas atividades envolvem os trabalhos que fazem parte do cotidiano das famílias locais e da comunidade, como trabalhos domésticos e rotineiros, tais quais: zelar os cômodos da casa e a área externa da residência; cuidar do jardim, arrumar e lavar roupas, calçados e utensílios de cozinha; carregar água do porto para sua residência juntamente com os adultos; cuidar dos seus brinquedos, materiais escolares, instrumentos de trabalho, da canoa; ajudar na preparação dos alimentos; fazer as tarefas escolares; realizar práticas de higiene com o corpo, dentre outros trabalhos de rotina. Por meio destes tipos de trabalho domésticos cotidianos desenvolvidos no âmbito familiar as crianças se consideram importantes e socialmente valorizadas pelo coletivo e assim vão constituindo seu habitus e aprendendo a constituir-se humano e ser social. Pistrak

(2003, p 52) esclarece porque os trabalhos domésticos como princípio educativo devem ser abordados no trabalho educativo escolar, exemplificando a partir da higiene pessoal. Segundo o autor “A higiene pessoal (trato do corpo, dos dentes, das roupas, da cama, dos livros, da caneta etc.) deve-se tornar um hábito, uma coisa essencial sem a qual não se pode viver, um hábito tão sólido que seja impossível voltar a sujeira, às condições de vida anti-sanitária”, o qual deve ser fortalecido na escola a partir da abordagem do princípio educativo do trabalho.

Além dos trabalhos domésticos a escola também deve abordar, de forma teórico-prática, os trabalhos que favorecem a produção da existência local pela relação humano-natureza e que justificam a vida em comunidade: a agricultura, a pesca e o extrativismo vegetal. O ensino a partir da práxis social envolve: o cultivar a terra, fazer a capina da roça, plantar e adubar as plantas, colher os alimentos cultivados, realizar a pescaria, guiar a canoa, extrair produtos da floresta, alimentar e cuidar dos animais domésticos, ajudar no transporte dos alimentos, manusear os instrumentos de trabalho, acompanhar os pais na comercialização dos produtos cultivados, dentre outras, que sejam importantes para sua formação, interação social e aprendizagem da produção da vida na comunidade a partir do modo de produção familiar e da coletividade.

Pistrak (2003), Marx (2012), Makarenko (apud LUEDEMANN, 2012) enfatizam a importância de ensinar a criança a trabalhar, a reconhecer a importância do trabalho, a assumir tarefas e responsabilidades e a se sentir útil e aprender a dá valor as coisas, sem vivenciar uma situação de exploração, e sim de liberdade, disciplina, organização, realização e humanização. A escola deve fortalecer esse processo a partir de um processo sistematizado e planejado para propiciar conhecimentos que venham a ampliar ou reconstruir conceitos, técnicas e valores com fins ao fortalecimento dos saberes que lhes proporcionam a produção da vida em comunidade e em contato com a natureza e as condições para a luta contra a subjugação e a favor da valorização e emancipação social.

A escola, nesse sentido, é o espaço onde os intelectuais devem ser formados a partir de uma apreensão crítica e dialética da realidade. Não significa dizer que os não escolarizados não são intelectuais, pois conforme Gramsci(1982) todos os humanos são intelectuais como aqui já enfatizado, mas na escola é onde se tem acesso aos conhecimentos universais que, se associados aos conhecimentos tradicionais de forma dialógica e a partir da reflexão e desvelamento das contradições existentes e impostas pelo capitalismo serão ampliados, reconstruídos ou transformados (PISTRAK, 2003)

No entanto, a escola São Miguel não desenvolve uma práxis educativa que favoreça as questões inerentes à finalidade do trabalho ribeirinho e de seu princípio educativo. Os

conhecimentos do currículo da escola São Miguel abordam conceitos, procedimentos e atitudes, mas estes não vinculados aos conceitos, procedimentos e atitudes que se apreendem na pedagogia do trabalho ribeirinho e que determinam e fortalecem o modo de vida do coletivo local.

Destarte, a pedagogia da Escola São Miguel que propicia a escolarização apenas das crianças das comunidades local e circunvizinhas com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, desenvolve-se a partir da transmissão/assimilação de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais valorizados na sociedade capitalista que silenciam e invisibilizam os sujeitos ribeirinhos e seus conhecimentos específicos como os adquiridos na tríade da produção da existência: as terras, as águas e as florestas do trabalho.

A análise realizada durante a pesquisa é confirmada pela própria secretaria de educação (ARS) quando enfatiza que a contextualização e a abordagem crítica dos conteúdos na escola ainda são grandes desafios e ocorrem de forma quase irrisória, o que também se processa na prática pedagógica desenvolvida na maioria das escolas municipais. Segundo ARS (Secretária de Educação. Caderno de campo, 2020)

*A valorização dos saberes locais e a problematização da realidade no processo educativo, apesar de toda orientação contida nos documentos legais e na formação de professores, ainda é um processo tímido e incipiente, o qual, acredito eu, ser ocasionado por vivências históricas de práticas educativas tradicionais que não valorizavam estes saberes e ainda estão cristalizadas no imaginário dos educadores, os quais ainda são reproduzidas nas práticas pedagógicas dos/as professores/as na atualidade*

Quando ARS fala nos documentos legais não se refere apenas à LDB (Lei Nº 9394/96), PNE, Referenciais Curriculares, Diretrizes Curriculares, BNCC e RCA que tratam em seu texto da abordagem do trabalho, das práticas e saberes culturais de cada contexto sócio-histórico e geográfico como conteúdos de ensino. Também não se refere apenas às Políticas Nacionais da Educação do Campo que tratam especificamente da educação das populações dos diferentes campos nacionais. Ela também contempla em sua fala o PME/BCT<sup>215</sup>, o Regimento Geral das Escolas do Sistema Municipal do Ensino aprovado pelo Parecer Nº 10/2015 CME/BCT, as propostas pedagógicas e as resoluções do CME/BCT para cada etapa de ensino como as Resoluções Nº 01/2015 e Nº 02/2015<sup>216</sup>, documentos elaborados a partir das políticas nacionais.

<sup>215</sup> META 7.27) Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; (PME/BCT)

<sup>216</sup> As leis municipais apresentadas estão em consonância com a Resolução Nº 01, de 03 de abril de 2002-CNE/CEB que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; Resolução Nº02, de 28 de abril de 2008-CNE/CEB que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o

Esses documentos orientam e determinam questões comuns referentes ao currículo, no que envolve a contextualização face as diferentes realidades considerando suas formas de ensinar e aprender, suas práticas, seus saberes, seus valores culturais, enfim determinam que os currículos sejam constituídos “[...] pelas experiências escolares que articulem vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para construir as identidades dos estudantes”<sup>217</sup>.

Todavia, na escola São Miguel, essa articulação pouco se processa como já enfatizado, pois no planejamento não há vinculação entre os processos educativos principalmente com os processos políticos, considerando não tratar de questões sociais da comunidade que envolvem preconceito, discriminação, exploração, silenciamento e invisibilização, negação de direitos e que demandam organização social, valorização do *ethos*, resistência, identidade, luta, participação, políticas públicas específicas, dentre outros aspectos que devem ser abordados ao tratar de questões sobre comunidade ribeirinha, o trabalho e o trabalhador e trabalhadora desse contexto, buscando sua valorização e desenvolvimento e lutando coletivamente por mudanças estruturais e legais. Sobre essa questão Gramsci (1982, p 130) enfatiza que:

O conhecimento científico não tem o objetivo de adaptar as pessoas ao modelo vigente “consciências”, mas buscar demonstrar que a tecnologia e as leis civis são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo.

Para isso é necessário que a escola prime pela abordagem crítica da vida, do trabalho e dos sujeitos de comunidades ribeirinhas, fazendo mudanças na prática pedagógica, no fazer docente em sala de aula e politizando os alunos e alunas, mas como disse Ghedin (2008) para politização das massas a escola precisa mudar os instrumentos metodológicos que utiliza na produção e transmissão do conhecimento.

Nessa assertiva, precisa reconhecer que sua metodologia de trabalho deve partir da realidade concreta, da materialidade da vida, da forma como se produz a existência, da práxis humana (MARX & ENGELS, 2011). Para isso, deve vincular a pessoa humana à sociedade e à natureza e isso se fará considerando o trabalho e seu princípio educativo/formativo, rompendo com a contradição entre o que se aprende e se ensina pelo trabalho e o que se ensina e se aprende na escola, imbricando nesse processo, como disse Arroyo (1999), escola e produção. Sendo

---

desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; decreto Nº 6755, de 29 de janeiro de 2009 da Presidência da República, que institui a Política Nacional de formação de Profissionais do magistério da Educação Básica, e do Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que estabelece a Política da Educação do Campo e o Pronea.

<sup>217</sup> Art. 12 da Resolução Nº 02/2015 do CME/BCT.

<sup>217</sup> Art. 12 da Resolução Nº 02/2015 do CME/BCT.

assim, a escola deve considerar trabalho como elemento formador da pessoa humana, mas como o trabalho ribeirinho, elemento crucial nesse processo, vem sendo abordado no plano de ensino das docentes da escola?

O trabalho realizado na comunidade é contemplado apenas como objeto de conhecimento, este a ser trabalhado durante o segundo semestre letivo, nas disciplinas de geografia, história e, devido um único conteúdo, em ciências naturais. Na disciplina de geografia, na unidade temática “*No ambiente tudo acontece*”, foi citado como conteúdo “diferentes tipos de trabalhos existentes”, não abordado apenas no plano do 2º ano. A finalidade foi descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da comunidade e os procedimentos de ensino foram: identificação dos profissionais encontrados no caminho casa-escola, descrição oral das atividades desses profissionais; pesquisa dos diferentes tipos de trabalhos.

Na disciplina de Ciências com o conteúdo “Propriedades e usos dos materiais” objetivou identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. Para atingir sua finalidade a metodologia apresentada se restringia a fazer a associação dos materiais usados nos objetos do cotidiano.

Já na disciplina de História, o trabalho foi contemplado apenas no plano de ensino do 2º ano. Neste foram apontados como assuntos a serem estudados: “A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas” e “A sobrevivência e a relação com a natureza”. A partir dos conteúdos apontaram como objetivos: identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades; identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive suas especificidades e importância; e conhecer as particularidades da sobrevivência e a relação com a natureza. A única metodologia direcionada claramente aos conteúdos foi a questão da conversa com a turma apontando as particularidades da sobrevivência e a relação com a natureza. Nenhum outro procedimento foi apresentado no estudo sobre o trabalho e a relação humano-natureza.

Mas o que dizem as crianças, sujeitos da pesquisa, sobre a abordagem do trabalho comunitário na escola?

*Meus professores pouco fazem alguma coisa sobre o trabalho na comunidade. Na vez que fez gostei, pois a gente foi até a roça. Lá as pessoas que estavam trabalhando falavam, a gente também falava. Foi bem legal. (RMLR, 9 anos)*  
*A professora as vezes ela fala dos trabalhos da comunidade, mas só sobre quais são os trabalhos, mas nunca fui para a comunidade durante as aulas para os lugares onde as pessoas estão trabalhando. (LIAA, 10 anos)*  
*A professora ainda não fez nenhum trabalho de escola sobre a agricultura, a roça, assim na comunidade, indo para o meio da roça, da pescaria, andar de*

*canoa. Eu gostaria de estudar mais coisas e seria mais legal se não ficasse só na sala de aula (TMAA, 8 anos)*

As categorias trabalho e natureza, imprescindíveis na produção da existência do ribeirinho amazônico, dentre os quais os de São Miguel, são sutilmente abordadas, não sendo dada a importância que possuem, considerando ser pelo trabalho e na natureza que a vida é produzida, que os espaços de vivência humana são construídos e que a pessoa humana é constituída como indivíduo e ser social.

Porém, vale dizer que os conhecimentos específicos da comunidade, em especial, os oriundos do princípio educativo do trabalho ribeirinho, foram negados em maior amplitude no trabalho educativo da escola, durante período da pandemia pela Covid 19<sup>218</sup>, pois ocorreu mais densamente a homogeneização dos conteúdos e metodologias para o contexto urbano e o de comunidades rurais indígenas e não indígena, sendo o currículo das escolas urbanas tido como suficiente e necessário à todos os alunos e alunas das mais variadas culturas e contextos, o que demonstra sua predominância sobre os demais currículos como o da educação indígena e o da educação do campo.

A contextualização e a interdisciplinaridade foram negadas nesse processo. Os conhecimentos significativos oriundos das comunidades rurais foram silenciados e invisibilizados. Mesmo frente tão importante iniciativa, não se pode negar o direito dos povos ribeirinhos à uma educação que valorize os saberes e as matrizes pedagógicas que lhes são próprias. Como disse Saviani (2020)<sup>219</sup> é a ampliação da exclusão já vivenciada nas escolas públicas brasileiras, e principalmente, as dos diferentes campos do país.

Os dados mostram como as crianças, em processo inicial de alfabetização, foram prejudicadas em seu processo de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo e na capacidade de interpretação de pequenos textos. Isso ocorre, principalmente por ter sido desconsiderado aspectos de sua realidade, como as matrizes pedagógicas do trabalho que muito contribuiria no processo de alfabetização das crianças.

---

<sup>218</sup> Cabe dizer que o Semed/BCT adotando o Programa Rádio Escola e a produção de apostila possibilitou a continuidade das aulas e do direito a aprendizagem dos alunos durante o isolamento social vivenciado com a Pandemia. Uma ação que garantiu o atendimento das populações das localidades rurais que não têm acesso a internet. Porém ampliaram-se os prejuízos à aprendizagem das crianças notados principalmente nas avaliações dos alunos da turma do 1º e 2º ano da escola. As avaliações eram feitas considerando as atividades de Língua Portuguesa e Matemática e aplicadas pelas equipes da Semed. Na escola São Miguel, enquanto o percentual de acertos da turma de 3º, 4º e 5º ano foi de 77% nas questões em Língua Portuguesa e 87% em Matemática, o percentual de acerto caiu drasticamente na avaliação das crianças de 1º e 2º ano, sendo 22% de acertos em Língua Portuguesa e 37% em Matemática, conforme dados da Semed/BCT (2020).

<sup>219</sup> Em palestra sobre desafios da educação: limites e alternativas necessárias transmitida pelo canal Adufes seção sindical ANDES realizada em 29 de maio de 2020

No ano letivo de 2020 a natureza, o trabalho na comunidade e o trabalhador ribeirinho não constaram como conteúdos nas apostilas, sendo esquecidos, pois para a escola, assim como para o sistema de ensino municipal, suas matrizes pedagógicas inexistem e sua importância como atividade humana e forma de produção da existência é invisibilizada nesse processo.

Tratar das práticas educativas da escola São Miguel e se abordam a questão do trabalho ribeirinho e de seu princípio educativo, no período da pandemia, tornou-se necessário devido a pesquisa realizada ter ocorrido nesse contexto histórico, e ter possibilitado evidenciar que a educação escolar vem se processando pela negação dos saberes das populações das comunidades rurais, de seus valores culturais e do princípio educativo do trabalho, não sendo apenas um problema vivenciado na prática educativa da escola São Miguel, mas um problema de todo sistema de ensino, na medida que as apostilas elaboradas nada apresentam sobre essa questão.

A educação escolar vem assim, a nível micro e macro, partindo de uma realidade distinta à da comunidade, não tendo uma atividade que os fizesse relacionar o estudado com sua vivência prática, com seu fazer cotidiano, tornando a escola alheia à vida local. Desta forma, o trabalho ribeirinho e o modo peculiar do ribeirinho produzir a existência sem agredir irracionalmente à natureza, vêm sendo desvalorizados, desconsiderados como saberes necessários ao desenvolvimento de uma sociedade economicamente sustentável e da construção de uma consciência ecológica, esta um princípio da educação do campo, considerando que nos projetos político-pedagógicos específicos das escolas do campo deve-se estimular “[...] o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho” (Inciso II, Art.2º Decreto 7352/2010)

Como diz Santomé (1995, p 161), “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas, para anular suas possibilidades de reação” e até de negação da própria identidade, o que é um forte entrave à valorização das diferentes culturas, ao diálogo entre elas e ao desenvolvimento de práticas sustentáveis.

Os detentores do poder econômico e político da sociedade capitalista buscam implantar e impor um monoculturalismo que favoreça e legitime a ideologia dominante que apregoa a exploração irracional da natureza para atender o mercado mesmo frente ao esgotamento de muitos produtos da natureza e ao desequilíbrio ambiental do planeta, disseminando a supremacia da vida urbana sobre a vida no meio rural, dentre os quais a vida ribeirinha, quando

ambas (urbano e rural) devem ser consideradas como correlacionadas, interligadas, interdependentes, bem como os saberes que nelas são disseminados e valorizados.

Sendo assim, a escola (como a escola São Miguel) ainda vem sendo importante espaço de propagação e conservação da cultura hegemônica, pois “na medida que o sistema de ensino transmite e exige uma cultura aristocrática, a escola sanciona assim, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir” (BOURDIEU, 1998, p 55)<sup>220</sup>. Todavia, a escola também é espaço de contra-hegemonia, como disse Gramsci (1982) e, por isso, a escola de São Miguel deve dá voz aos diferentes sujeitos e grupos sociais e promover o respeito à diferença, ao diálogo, à participação, à cultura local, à práxis ribeirinha, à sustentabilidade e à forma específica de ensinar e aprender pelo trabalho que desenvolvem nos campos, terra, água e floresta.

Conforme ressalta o autor, a escola também pode intervir no processo de dominação, sendo espaço de resistência e de luta, contra a opressão, inferiorização, exclusão e subjugação do trabalhador ribeirinho. Para isso, a escola deve ser campo de práticas educativas inovadoras, criativas, questionadoras, reflexivas, significativas, que tenha como ponto de partida a realidade, o âmbito e a forma de se produzir a existência. Nesse processo e nesse contexto, a natureza e o trabalho socialmente útil, ou seja, a produção e a essência da vida humana, são elementos educativos/formativos fundamentais.

Considerar as matrizes pedagógicas culturais que envolvem os distintos elementos do trabalho ribeirinho referentes ao campo, ao tempo, às atividades, aos meios, às formas de sua realização, aos produtos obtidos, ao trabalhador, dentre outros aspectos, como conteúdo de ensino na escola é valorizar o elemento formador da identidade ribeirinha. No entanto, precisam ser abordadas por meio de metodologias qualitativas desde as primeiras escolaridades na comunidade, a partir das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas que as compõem, pois favorece à compreensão da realidade, dos saberes e exigências da sociedade atual e dos fatores que constituem a comunidade como espaço natural e social.

Segundo Saviani (2007) essas áreas de conhecimento com suas disciplinas específicas configuram o currículo da escola elementar. Nesse sentido “[...] o aprender a ler, escrever, contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade” (*idem, ibidem*, p.160)

---

<sup>220</sup> BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998, p.37-64

O que é apresentado por Saviani é expresso em Gramsci (1982) quando enfatiza o trabalho como princípio educativo no currículo demandar articulação entre as áreas de conhecimento e, mais especificamente, das ciências naturais propiciadoras do conhecimento da natureza (da qual o humano faz parte e assim se concebe como ser natural) e das leis naturais que determinam sua existência; bem como das ciências sociais, estas desveladoras das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos, sua forma de organização e diretrizes sociais. Ou seja, demanda imbricação entre a natureza e a sociedade, favorecendo o conhecimento do natural (onde se insere o próprio humano) e do produzido pelo humano em determinado espaço-temporal resultantes da relação humano natureza e a partir de procedimentos teórico-práticos possibilitadores da ação-reflexão-ação.

A produção do conhecimento, nesse sentido, deve ter a prática social como ponto de partida e a prática educativa como ponto de chegada, na medida em que a escola deve ser um espaço para repensar e recriar a ação social por meio dos conhecimentos oriundos do ensino que relacione conhecimentos universais e locais, como defendido por Saviani (2016). De acordo com o autor

[...] Daí ocorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social [...] (*Idem, ibidem*, p 21)

O método apresentado pelo autor representa um caminho metodológico da Pedagogia Histórico- Crítica que se apoia epistemologicamente na teoria marxista, na teoria dialética do conhecimento, que concebe o trabalho, como categoria central para compreensão e transformação da sociedade, bem como à emancipação humana e social da classe trabalhadora, conforme explicitado em Marx & Engels e em Gramsci com a sua proposta pedagógica de Escola Unitária, uma escola desinteressada do trabalho que não separa o homo faber do homo sapiens, autores que nortearam a pedagogia socialistas.

A metodologia proposta por Saviani parte da prática e passa por um processo de reflexão e retorna a prática de forma resignificada, sendo assim o conhecimento construído dialeticamente. Esta é uma forma de valorização e reconhecimento do trabalho ribeirinho como categoria central para apreensão e transformação da realidade. Valorizar, no fazer escolar, os saberes que lhes são próprios, suas práticas, seus fazeres, seu campo de vivência e de trabalho já é uma demanda dos moradores de São Miguel, conforme pode ser constatado nas falas abaixo.

*Para mim, a professora poderia levar a gente para casa de farinha, pra roça, pra plantar. Colocar a gente também pra mostrar como a gente ajuda no trabalho da nossa família. (RMLR, 9 anos)*

*As aulas na escola são alegres, a professora faz brincadeiras, mas eu ia gostar de ensinar a dirigir moto rabeta. Eu já aprendi, mas meus colegas não sabem. (LIAA, 10 anos)*

*O professor deveria fazer aulas na comunidade fora da escola, para explicar melhor como trabalhar, pois a gente não sabe ensinar como o professor, mas sabe falar sobre o pouco que a gente também aprendeu a fazer como plantar, pescar, fazer pequenos artesanatos com escamas de peixes grandes (CPA, 37anos)*

*Eu ia gostar de ir na escola ou de ir com a professora mostrar como a gente trabalha, o que a gente produz. Eu saberia dizer quantos quilos de farinha se produziu na farinhada. Quantas hectares de roça foram plantadas para fazer a quantidade de farinha para saberem o tamanho. Quanto custa cada paneiro de farinha e quanto querem pagar pra gente, desvalorizando o nosso produto. Como faço para não ceder vendendo barato minha farinha. O mesmo com a melância, o milho, a banana, o peixe. Ia me sentir como professor. Nesse momento, o professor é o que sabe fazer o trabalho, o agricultor, o pescador. Mas aqui nunca vi a escola fazer isso (JSA, 46 anos)*

O compartilhamento do saber, bem como daquilo que produzem, pensam e sentem é uma característica das pessoas da comunidade e deve ser utilizado no contexto da educação escolar, pois a escola não se restringe ao prédio público, mesmo deteriorado, mas a todo espaço social como a comunidade, a roça, o rio, a floresta e tudo o que é produzido nesses espaços, desde que as ações educativas sejam antecipadamente planejadas para garantir segurança e ampliação da aprendizagem da criança para a (re)leitura da realidade e de sua forma de produzir à existência.

A escolarização das crianças, dessa forma, seria obtida a partir da transmissão dos saberes científicos e dos saberes empíricos e tradicionais articulados pelos/as docentes com a participação do comunitário adulto, jovem ou criança, homens ou mulheres, todos educandos e educadores. O processo educativo escolar realizado coletivamente e em comunhão, nessa condição, tornar-se-ia realmente significativo, como vislumbrado por Gramsci, desde o início do século XX, quando proclamava que:

*[...] a relação pedagógica não pode estar limitada às relações especificamente escolares, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem-lhes as experiências e os valores historicamente necessários, amadurecendo e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Essa relação existe em toda sociedade em seu conjunto e para todo indivíduo com referência aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos [...] (GRAMSCI apud MANACORDA, 2008, p 270)*

A formação escolar realizada nos diferentes espaços educativos da comunidade é orientada pelas políticas da educação do campo que recomenda, por meio do Parecer Nº 01/2006

SECAD/ CEB/ MEC<sup>221</sup>, a Pedagogia da Alternância<sup>222</sup> como propiciadora de uma metodologia que atende as especificidades das populações do campo, como as do contexto ribeirinho, dentre as quais as da comunidade São Miguel, uma localidade de assentamento do Incra, conforme abordado no primeiro e segundo capítulos desta tese, pois reconhece o espaço comunidade e o espaço escola como espaços de formação humana, de ensino e aprendizagem, que estão em dialética interação, alternando-se nesse processo.

No espaço escola, a aprendizagem ocorre a partir da abordagem da realidade empírica e de conhecimentos universais que constituem o currículo comum, ou seja, é o espaço da teoria e da socialização dos conhecimentos prévios dos alunos. Já no espaço comunidade, o elemento formativo principal é o trabalho, ou seja, a práxis humana. Por isso dentre as atividades realizadas com orientação e acompanhamento dos professores estão: estudo dirigido, pesquisa e sustentabilidade na agricultura familiar, partilha de saberes com as pessoas do lugar, registros de observações, diário de campo e atividades de integração teórica e prática.<sup>223</sup>

Na comunidade São Miguel, o tempo comunidade é o tempo família, o tempo igreja, o tempo centro comunitário, o tempo de convívio com o coletivo social, o tempo de produção familiar e comunitária, ou seja, é o tempo do trabalho para a produção material e imaterial com valor de uso, socialmente útil e necessário, em prol da coletividade. O tempo escola e o tempo comunidade demandariam, assim, atividades educativas em ambos os espaços.

Como evidenciado pelos sujeitos a vida na comunidade é trabalho, é roça, é pesca, é sustento da família e interação com a natureza, então o espaço comunidade no contexto ribeirinho estudado, deve ser dividido em três espaços distintos e complementares, que também se alternam, a partir das leis naturais e do calendário hidrográfico para possibilitar a produção da existência local: o tempo e espaço terra, o tempo e espaço água, o tempo e o espaço floresta.

O espaço-tempo do trabalho ribeirinho favorece a construção da identidade sociocultural e a produção de saberes e fazeres específicos e deve ser contemplado no planejamento da escola

---

<sup>221</sup> Os Centros Familiares de Formação por Alternância – Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) – adotam os seguintes instrumentos pedagógicos: Plano de Formação; Plano de Estudo; Colocação em Comum – socialização e organização dos conhecimentos da realidade do aluno e do seu meio, que servem de base para o aprofundamento articulado nas várias áreas do saber; interdisciplinaridade; Caderno de Síntese da Realidade do Aluno (VIDA); Fichas Didáticas; Visitas de Estudo; Intervenções Externas – palestras, seminários, debates.; Experiências / Projeto Profissional do Aluno; Visitas à Família do Aluno; Caderno de Acompanhamento da Alternância e Avaliação – contínua e permanente.

<sup>222</sup> A Pedagogia da Alternância objetiva “a formação integral do jovem do campo no aspecto intelectual e profissional, e tem como princípio, uma abordagem metodológica que não nega a autonomia dele como sujeito” (DIAS, 2006, p. 124)

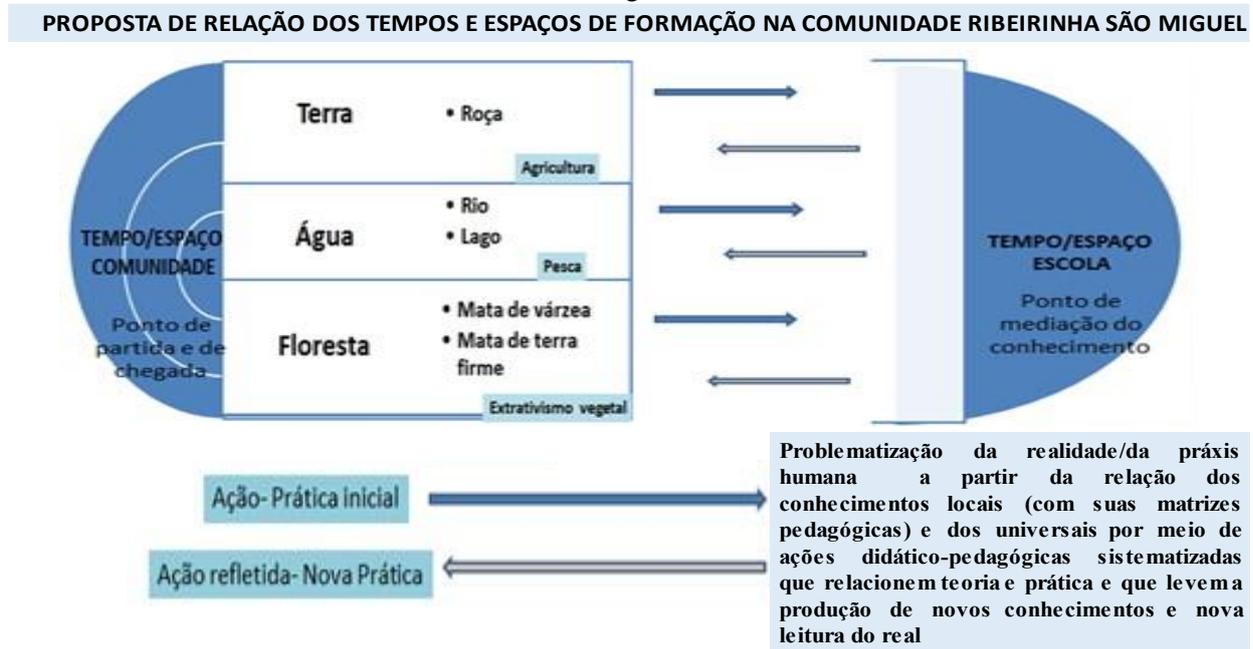
<sup>223</sup> Retirado de Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Política de educação do campo/Estado de Santa Catarina, Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. p. 44

são Miguel, como previsto no art. 53 do Parecer Nº 10/2015 CME/BCT <sup>224</sup>, para que o associe aos conhecimentos teóricos. Assim a escola poderá propiciar ao aluno,

[...] uma formação social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida [...] Deve assumir, antes de tudo, um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente [...] deve acostamá-lo a analisar e explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (PISTRAK, 2003, p73)

Frente ao exposto, a escola São Miguel precisa realizar suas práticas educativas em simbiose com a comunidade, ou seja, por meio de uma relação dialética com a comunidade e sua forma de produção da existência nos diferentes campos de produção e formação da vida, abordando as matrizes pedagógicas da prática social realizada na terra, na água e na floresta e as relacionando aos conhecimentos teóricos/acadêmicos/científicos do currículo comum, conforme demonstrado na figura abaixo.

**Figura 48:** Proposta de articulação dos tempos e espaços de formação na comunidade Ribeirinha São Miguel



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2020) a partir de Saviani (2016), das demais leituras e da pesquisa de campo

<sup>224</sup> A organização do trabalho pedagógico deve levar em conta a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos dos alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, a articulação entre a escola e a comunidade.

Na concepção dialética da realidade e da construção do conhecimento, a prática escolar deve partir dos saberes obtidos no e pelo trabalho, dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a produção da vida local, considerando ser o trabalho uma atividade teórico-prática e um princípio educativo imanente à escola elementar (GRAMSCI, 2006). Em consonância ao que tange a especificidade da educação do campo Frigotto (2011, p 36) enfatiza que:

Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas da realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica e rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços, onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundada na superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual.

Para isso, a escola onde o ensino se processa deve valorizar e partir das matrizes pedagógicas do trabalho, que são diversas, frente a amplitude de suas práticas, a existência de distintos espaços de produção, da circularidade e complementaridade das práticas, da alternância dos trabalhos na comunidade, considerando as leis naturais e a forma como o ribeirão interage dialeticamente com a natureza. Os conhecimentos do real devem ser relacionados aos conhecimentos universais na escola para o fortalecimento e reconstrução da práxis humana na comunidade e sua inclusão e emancipação social.

Cabe enfatizar que a prática pedagógica do professor deve ocorrer por meio de atividades investigativas, práticas, reflexivas, ativas e criativas que valorizem a interação escola-comunidade, prática social e teoria, favorecendo à aprendizagem significativa do aluno. No entanto, o exposto nas políticas da educação do campo aqui apresentadas não se materializa na prática escolar, tornando a legislação que direciona a organização e desenvolvimento do trabalho educativo nas escolas do campo, letra morta, reafirmando que o legal não é o real. Ressalta-se isso, pois frente ao já evidenciado neste tópico, a escola vem contemplando o estudo da comunidade e do trabalho no currículo e na prática escolar, mas de forma incipiente, pois o saber social próprio daqueles que vivem e trabalham em contato e a partir da natureza no contexto da comunidade está sendo negligenciado e inferiorizado, por influência do capitalismo.

Sobre esse aspecto Ciavatta (2009, p 184) enfatiza que a escola e o/a professor/a atende aos interesses do modo de produção capitalista global ao defender sua ideologia, o modo de vida e as profissões que são valorizadas e demandadas pelo sistema vigente e como “[...] o capital nega o saber social do camponês, os saberes e práticas do homem do campo, a sua relação com a natureza[...] o sujeito do campo cai nesse vácuo onde a escola serve somente às ordens do capital.”

Assim as vozes do ribeirinho são silenciadas e seus saberes negados. Por isso, JSA (46 anos) enfatiza fortemente que: *“É preciso que a gente seja ouvido, que nossos conhecimentos sejam importantes na escola. A gente também precisa dizer como nós queremos que seja a educação e não só o pessoal estudado.”*

O trabalho realizado nos espaços terra, água e floresta vem sendo negado e invisibilizado na escola, e principalmente seu valor educativo. O que se faz e se aprende durante a limpeza da área a ser cultivada, o plantio, os cuidados com a roça, a colheita, a farinhada, o preparo e manuseio dos instrumentos de trabalho, a pescaria, o uso das técnicas para o pescar dos diferentes peixe do rio ou do lago, o guiar e equilibrar a canoa, o lançar da malhadeira, o fisgar do peixe no anzol, o extrair de produtos da floresta, o fortalecer do vínculo familiar, a comunidade, o trabalho comunitário, o ribeirinho, a macaxeira, o peixe, a terra, a água, a floresta, a luta ribeirinha, a exclusão dos direitos sociais, a não oferta de serviço público de qualidade na própria comunidade, os valores inseridos em sua práxis, dentre outros elementos são omitidos do currículo e do fazer docente, confirmando a desvalorização da práxis social fundamental do ribeirinho na escola.

Há, então, a necessidade urgente de maior interação entre escola e comunidade, entre docentes e comunitários, para que os saberes, as crenças, os valores, os fazeres que norteiam à vida na comunidade possam ser compreendidos e utilizados como matrizes pedagógicas e, como o trabalho que realizam justificam a vida na comunidade, então, essas matrizes advêm do trabalho.

Portanto, de acordo com o constatado na pesquisa, as ações educativas da escola se realizavam, com raras exceções, somente em sala de aula, esquecendo o espaço educativo da comunidade e da natureza, ou seja, o espaço de produção da existência, não contextualizando os conteúdos a partir da relação teoria e prática, da pesquisa, dos espaços de discussão coletiva, da participação da comunidade na escola para tratar dos conteúdos e dos procedimentos abordados, situação que se reafirmou, de forma ampliada, com a Pandemia do Covid 19. Ou seja, a escola nega o trabalho ribeirinho e seu princípio educativo, o invisibiliza e se mantém alheia à comunidade.

## **CONSIDERAÇÕES: E A ESCOLA NEGA O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO?**

Ao começar a tessitura das considerações do estudo realizado na comunidade e na escola ribeirinha São Miguel, uma pequena localidade da imensa, complexa, diversa e cobiçada Amazônia, um filme com os momentos mais marcantes do processo de produção desta tese, veio à mente. A escolha do tema, do campo, os primeiros rascunhos do projeto inicial, passou por tantas mudanças até ser aprovado para o doutorado, por outras durante o doutorado e, possivelmente passará por outras tantas para futuros estudos. Tudo isso, devido ser a tese apenas ainda um grão de uma espiga de milho, um peixe de um grande cardume ou uma pequena árvore de uma densa floresta, que ainda precisa ser aprofundada, revisitada e complementada continuamente para buscar a compreensão da totalidade do real, um busca inconclusiva devido a grandeza continental, cultural e do bioma da região, bem como a dinâmica, o movimento e as contradições existentes da atividade humana.

Foi considerando estudos, também pequenos grãos em determinado momento sócio-histórico, que este começou a ser germinado até florescer com o concluir dos capítulos da tese. Cada capítulo representou um tarrafejar de informações e reflexões, um “cipó” para o tecer do conhecimento e o irrigar para o florescer de novo saber, ou seja, cada capítulo objetivou trazer subsídios teóricos e dados empíricos à compreensão do trabalho como elemento de análise e compreensão da realidade, de transformação social e de produção do saber, pois é princípio educativo fundante em todas as sociedades, inclusive ainda para muitos trabalhadores e trabalhadoras da sociedade atual, dentre os/as quais àqueles/as que produzem à existência em contato direto com à natureza e a partir da unidade de produção familiar, como os ribeirinhos e ribeirinhas da comunidade São Miguel.

O entrelaçamento dialético realizado no texto foi possibilitando mostrar a conexão entre passado, presente e provável futuro, evidenciar como o fazer humano, ou seja, o trabalho foi construindo a histórica universal, conforme o modo de produção de cada sociedade, porém sendo comum entre os períodos o trabalho do/a camponês/a e o seu princípio educativo.

No primeiro capítulo foi possível refletir sobre os aspectos ontológicos, históricos-sociais e capitalistas do trabalho, preparando todo o roçado para se compreender o campo de estudo. O texto veio contribuir à reflexão sobre o trabalho como protoforma do humano genérico e coletivo, pois através dele se constitui humano, se humaniza, transforma a natureza obtendo o controle de determinados elementos e ambientes naturais, e concomitantemente,

(re)constrói a sua própria natureza, a sua humanidade socializada e se relaciona consciente e autonomamente com a natureza. Também abordou que o modo de produção da vida humana se diferenciou historicamente, produzindo vida e saber social, pois por meio dele conhecimentos são construídos, atitudes e habilidades são adquiridas e aprimoradas e a vida real é produzida de forma livre, autônoma, criativa e consciente, devendo ser o ponto de partida para análise da realidade, bem como para transformação e a emancipação humana.

Ao tratar as sociedades pré-capitalistas e, em especial, a sociedade capitalista no âmbito global e nacional, foi possível mostrar como o papel do trabalho é desconfigurado quando considerado apenas como atividade humana unilateral (física ou intelectual) necessária e um esforço realizado de forma penosa (trabalho como *tripallium*) para satisfazer as necessidades do humano como ser orgânico e produzir riqueza material a outrem, desumanizando-se, desvalorizando-se e estranhando ao outro e a si próprio. Nesse contexto, a produção do saber limitado, fragmentado, hierarquizado e privilegiado impossibilita o humano de se desenvolver holística e omnilateralmente, deixando de compreender a totalidade da vida.

A formação integral do ser humano somente ocorre pela intrínseca relação entre os diferentes tipos de conhecimentos, pela relação entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, pelo conhecimento de todo processo de produção do saber e pela possibilidade de se desenvolver física, intelectual, afetiva, social, moral, política e economicamente. Ressalta-se que apenas o trabalho, como práxis universal humanossocial previamente idealizada, favorece esse processo formativo educativo. No entanto, com relação ao trabalho e à educação do camponês, mais especificamente, o que o texto abordou para contribuir com o estudo em questão?

Desde o primeiro momento que tratou do aspecto ontológico-histórico e capitalista do trabalho, constatou-se que a vida humana foi produzida em contato com a natureza, sendo construída principalmente no manuseio da terra para cultivo de alimentos e criação de animais (com o sedentarismo), sendo que nela também se incluem, no sentido econômico como diz Marx (1988), da água (pesca) e, acrescenta-se, da floresta (caça, retirada de árvores e coleta de frutos silvestres). Ou seja, desde primórdios, o humano se constitui com modo de vida camponês, possibilitando afirmar que o campesinato é a classe social<sup>225</sup> mais antiga do planeta, e por isso, a base da produção de todo trabalho e de todas as diferentes sociedades.

---

<sup>225</sup> O campesinato é classe em si e classe para si. Classe em si tendo em vista que existe, sua situação econômica é diferenciada, pois ao mesmo tempo é sujeito que realiza o trabalho e é dono dos meios de produção, tem uma cultura, um modo de vida próprio e está inserido em uma contradição de interesses com o agronegócio. É classe para si por ter um projeto próprio (interesse), tem um papel no processo de produção que é o de produzir comida para alimentar o povo, tem uma organização política nos níveis nacional e internacional (Movimentos Sociais e Via Campesina), tem consciência das contradições e tem ação concreta em defesa de seus interesses (TRANSPADINI, 2010. Disponível em: <http://mpaparana.blogspot.com/2010/05/campesinato-e-classe-social.html>).

Ao tratar das sociedades históricas, ressaltou-se mais claramente essa questão ao evidenciar a agricultura<sup>226</sup> como principal atividade socioeconômica; a terra o principal meio e objeto de produção, subsistência e socialidade; e o camponês (grande maioria sem a propriedade da terra) a espinha dorsal da sociedade, este que, com exceção da sociedade primitiva de modo de produção comunal, sempre esteve à margem da sociedade e da valorização enquanto trabalhador e produtor de vida.

Frente ao que foi apresentado, as diferentes sociedades vieram e vêm caracterizando-se pela submissão do humano pelo humano, a exploração do trabalho, a subordinação do trabalho concreto ao trabalho abstrato, a valorização não do processo, mas do produto final do trabalho - a mercadoria; o ensino dual, sendo predominante ainda a educação obtida no trabalho e pelo trabalho, mas este descaracterizado como “condição natural eterna da vida humana” (MARX, 1988, p.153)

Cabe relembrar, que a educação do trabalhador era desconsiderada como promotora de saberes específicos favorecedores de maior compreensão das condições de vida e do desenvolvimento social, político e econômico para o indivíduo letrado, pois a ele não interessava conhecer a prática, ao mesmo tempo em que ao trabalhador braçal, como o camponês, era desnecessária a escolarização e isso se processou nos diferentes contextos planetários, dentre os quais, o Brasil e a Amazônia.

Nessa assertiva, o saber do camponês foi sendo historicamente construído na prática pela pedagogia desenvolvida no trabalho onde, até nos dias atuais, em muitas localidades como a comunidade ribeirinha São Miguel, os mais velhos ensinam os mais novos que com o tempo reconstruem os saberes repassando às novas gerações, responsáveis por resguardá-los e a transformá-los em prol da produção da sua existência e do seu grupo social, o que se torna valioso a eles, ao mesmo tempo em que é ignorado pelos que se concebem detentores dos saberes científico-filosóficos.

A formação das diferentes pessoas (do meio urbano e rural) dos mais diferentes países capitalistas, vem se desenvolvendo, então, em consonância com os interesses do capitalismo monopolista internacional. A escola, como instituição social a serviço do Estado, tende a reproduzir a organização e disseminar os saberes técnicos, fragmentados, utilitaristas, acríticos e ideológicos da burguesia, estes necessários à funcionalidade, manutenção e expansão do poderio da classe econômica, política e culturalmente dominante, como foi apresentado por Marx, Engels e Gramsci em seus escritos.

---

<sup>226</sup> [...] é com a agricultura que surgem as primeiras civilizações humanas (Mesopotâmia, Egípcia e Chinesa), as aglomerações urbanas, ainda esparsas, e um complexo de socialidade e de organização social e política de novo tipo, às margens dos afluentes férteis dos grandes rios (Tigre/Eufrates, Nilo, Amarelo)[...]

A dominação cultural e econômica da sociedade capitalista de modo de vida urbanocêntrico, eurocêntrico e norte americanizado, se realizam a partir de uma visão etnocêntrica e classista da produção do conhecimento. Assevera-se que a forma do trabalho capitalista se configura em políticas educacionais, implementadas nos sistemas e estabelecimentos de ensino, à preparação do aluno para o mercado de trabalho urbano em detrimento do trabalho rural, pois mesmo quando assegura direitos na letra da lei, não possibilita condições para que esses direitos se efetivem de fato.

Estas políticas, dentre as quais as políticas da educação do campo que são frutos da articulação, organização, união e luta dos trabalhadores do campo para reivindicar direitos, estão mascaradas pelo discurso da inclusão, e propagam a disseminação de conhecimentos contextualizados, dinâmicos e fortalecedores da identidade da criança do campo, como as ribeirinhas. No entanto, o Estado não propicia condições estruturais mínimas para a realização do trabalho pedagógico contextualizado e interativo; não favorece valorização profissional e qualificação na Educação do Campo aos profissionais do magistério de escolas desses contextos, não determina que a lei seja cumprida para um trabalho onde a criança do contexto das escolas do campo, como as de comunidades ribeirinhas, se auto realizem e realizem-se socialmente, garantindo-lhe uma vida digna e emancipada, como foi proposto por Marx, Engels e mais minuciosamente por Gramsci ao idealizar a escola unitária, a partir da intrínseca relação entre trabalho, educação e ensino.

Destarte, frente ao apresentado nos capítulos da tese, o camponês vem sendo colocado à margem da sociedade e sendo desprovido das condições materiais e imateriais de produção da existência. Como parte integrante de uma sociedade capitalista globalizada, quando o camponês tem acesso à escola, a tem de forma limitada e precária, disseminadora da ideologia e dos valores da classe dominante. Os saberes e fazeres contemplados nas escolas do meio rural são desconectados da realidade local, pois o modo de produção de vida do campo não corresponde a vida urbanocêntrica e assim seus próprios saberes são compartilhados apenas nas interações sociais extraescolares como nos espaços de trabalho, este que é a escola da vida camponesa.

No que tange mais especificamente ao trabalho ribeirinho, como foi evidenciado nesta tese, este é princípio educativo fundante às pessoas da comunidade São Miguel, pois desde a mais tenra idade aprendem pelo e no trabalho familiar e comunitário, a partir de uma pedagogia própria, desenvolvida intencionalmente para fins de socialização de conhecimento e como ato de amor e compromisso com a propagação dos saberes, com a família e a coletividade da comunidade.

O princípio educativo formativo do trabalho na comunidade é socialmente útil e necessário, sendo elemento de resistência do ribeirinho atual contra às investidas do capitalismo

que busca interferir no seu modo peculiar de viver, conviver e trabalhar. Para isso, as matrizes pedagógicas do trabalho nesse contexto são inviabilizadas pela escola (enquanto aparelho ideológico do Estado), aspectos da comunidade são abordados apenas por constar no currículo, mas como se a escola estivesse fora dela, pois não realiza atividades interativas com a comunidade e na comunidade, não atendendo o “estabelecido”, mas não garantido, nas legislações da Educação do Campo a nível nacional, estadual e local.

A Escola São Miguel, nessa assertiva, é um espaço público que nega os saberes oriundos das práticas sociais da comunidade, mesmo frente ao que é legalmente determinado, teoricamente discutido e enfatizado e tanto vem sendo clamado pelas vozes que ecoam dos povos ribeirinhos, como já demonstrado circunstancialmente no capítulo 3 e, nessa condição, mudanças necessitam serem realizadas política e pedagogicamente para intervir nessa realidade. Assim como a escola foi conquistada pela luta e reivindicação do coletivo, novas e constantes lutas e reivindicações devem ser feitas para que seus saberes sejam respeitados e sua voz possa ecoar nos currículos e nas práticas educativas da instituição, fazendo com que a escola não seja mais alheia à comunidade.

Espera-se, com este estudo, contribuir para o desvelamento de uma realidade mascarada e silenciada, resgatando os valores, saberes e práticas, a partir das memórias e das vozes dos próprios protagonistas deste cenário, com vistas à construção de novos conhecimentos, estudos, debates, políticas e ações, considerando que o campesinato ribeirinho se difere de outras realidades camponesas do Brasil e da própria Amazônia.

Desta forma, o estudo realizado traz informações e reflexões que possibilitam discussões e proposições para uma educação escolar que seja mais significativa e condizente com a realidade e identidade do sujeito ribeirinho amazônico, que educa e se educa pelo trabalho produtivo, realizado de forma coletiva pela família na terra, nas águas e nas florestas, espaços que se articulam dialeticamente durante o ano para a produção da vida no contexto amazônico.

Para não concluir, ressalta-se que esta tese representa apenas um pequeno igarapé na imensa rede de incontáveis tributários do Solimões onde navegam conhecimentos distintos que, em simbiose, fazem fluir epistemologias sobre a vida humana na região Amazônica. E, como a vida e a produção da vida ribeirinha são determinadas pela subida e descida das águas, então que novas enchentes de práticas pedagógicas e de políticas públicas possam inundar a escola de São Miguel e fazer emergir o princípio educativo do trabalho ribeirinho dentro dela, transbordando à comunidade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo/Campinas: Hucitec, 1992.
- AGUIAR, F.E. **Rio Javari**: O rio martirizante na bacia Amazônica. Curitiba: Appris, 2018.
- ALMEIDA, R. A.. **(Re) criação do campesinato, identidade e distinção**: a luta pela terra e o habitus de classe. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.
- ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios da sociologia do trabalho. 2ª Ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007
- ALVES, A.; BOLIGIAN, L. **Geografia**- espaço e vivencia. São Paulo: Atual, 2004.
- ALVES, Raimundo Nonato Brabo. **Características da agricultura indígena e sua influência na produção familiar da Amazônia**. Belém: Embrapa Amazônia Oriental. Doc Nº 105, Junho 2001.
- ANTONIO, C.A; LUCINI, M. **Ensinar e aprender na educação do campo**: Processos históricos e pedagógicos em relação. *Cad. Cedes*. Campinas, vol 27, n 72, p 177-195- maio/ago, 2007.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, M. L. A. **Historia da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006
- ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas Pedagógicas no Meio Rural**. Manaus: EDUA/FAPEAM, 2004. (Série Amazônia: A Terra e o Homem)
- ARROYO, M.G. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. In. CALDART, Roseli Salette et al (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. (p555 – 563)
- \_\_\_\_\_. **Pedagogias em movimento**: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Revista Currículo sem fronteiras*, v.3, n.1, 2003, p.28-49.
- \_\_\_\_\_. Por um tratamento público da Educação do Campo. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia 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. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5)
- \_\_\_\_\_. A educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

AUGUSTO, André Guimarães. **Ontologia e crítica: o método em Marx**. *Econômica, Rio de Janeiro* 1.2 (1999): 131-142.

AZEVEDO, Joaquim. **Sistema educativo mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 2007.

BANCO MUNDIAL. **El mejoramiento de la educación primaria em los países em desarrollo: examen de las opciones de política**. In: Conferência de Educação para Todos, 1990, Bangkok.

BASBAUM, Leôncio. **A caminho da revolução operário-camponesa**. Rio de Janeiro: editorial Calvino, 1934.

BAUER, C; BUFFA, E. (orgs) **Anton Makarenko**. Recife: Massangana, 2010

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999 ( Tradução Marcus Penchel)

\_\_\_\_\_, **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2007. (Tradução Carlos Alberto Medeiros)

\_\_\_\_\_, **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010. (Tradução Eliana Aguiar)

BEHRING, E. R; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e historia**. São Paulo: Cortez, 2011.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolar do campo**. 2 ed.. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Coleção Por uma Educação Básica do campo, 2001, n° 3.

BERBAT, Marcio da Costa; MEDEIROS, Gláucia da Silva Afonso. Educação do campo e o processo de nucleação: realidade do município de Miguel Pereira do estado do Rio de Janeiro. **Revista Br. J. Ed. Tec. Soc.** v 10,n 4, Out- Dez, p 318-327, 2017

BORGES, H.S; GHEDIN, E. Perspectivas de um currículo multicultural e pluriétnico. In: GHEDIN, E.(org). **Currículo, avaliação e gestão por projetos no ensino médio**. Manaus: Editora Travessia/Seduc, 2007 p 69-94

BORGES, H.S; OLIVEIRA; B.S. Os pontos convergentes entre os/as teóricos /as da Educação do Campo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 39, p. 238-258, abr./jun. 2020.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo e os Planos de Educação. **Revista Amazônida**, 2016, ano 01, n° 01, p. 96 - 117

\_\_\_\_\_. **Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas** (2010 a 2014). Tese de doutorado: UFAM, 2015.

BORGES, Fragmon Carlos. Origens históricas da propriedade da terra – 1958. In: STEDILE, João Pedro (org) **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960/ 2. Ed.** São Paulo : Expressão Popular, 2011. p 259-282

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** DIFEL/Bertrand Brasil, Lisboa/Rio de Janeiro, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Organizadores: Maria Alice Nogueira, Afrânio Mendes Catani)

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação.** São Paulo: Vozes, 1998, p.37-64

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRANDÃO, Octávio. **Organismo e industrialismo:** ensaio sobre a insurreição armada em São Paulo em 1924 sobre o imperialismo e o agrarismo. Buenos Aires, 1926.

BRANDÃO, C. R. **Casa de Escola:** cultura camponesa e educação rural. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1984.

BRASIL .Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos.** Brasília: SECADI, 2012

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/1996*

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Escola Ativa:** Guia para formação de professores da Escola Ativa. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:** Cadernos de subsídios. Brasília: MEC, 2004ª

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172,** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 janeiro 2001. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) >. Acesso em: 10 Jun. 2020

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 agosto 1971. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2020..

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dezembro 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2020

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1946** Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de Setembro de 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 16 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição 1934**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934. Disponível em: <[http://www12.senado.gov.br/orcamento/documentos/outros/linhadotempo/Constuicao\\_Republicana\\_de\\_1934.pdf](http://www12.senado.gov.br/orcamento/documentos/outros/linhadotempo/Constuicao_Republicana_de_1934.pdf)>. Acesso em: 16 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação para decênio 2014-2023, e dá outras providências. 2014. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacao-original-144468-pl.html) publicação original-144468-pl.html. Acesso em 20 Dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 25-26, 29/4/2008.

BRUM, A.J. **Modernização da agricultura**. Petrópolis: Vozes, 1988

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (Coord). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R.S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, Cesar & CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Coordenação da Articulação por uma Educação do Campo, 2000, n. 3 (Coleção por uma Educação Básica do Campo, p.41-87

\_\_\_\_\_. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estud. av. vol.15 no.43 São Paulo Sept./Dec. 2001

\_\_\_\_\_. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.5)

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.4). p.16-25.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. São Paulo: Vozes, 2000

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incri; MDA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto elaborado para aula inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Campou Litoral, realizada em 9 de março de 2020.

CANALI, H.H.B. Educação do campo: construindo novas referências. In: SILVA, G. P. *et al.* **Educação do Campo na Amazônia: uma experiência**. Belém: EDUFPA, 2007 p. 15-38

CARREIRO, C. H. Porto. **Historia do Pensamento Econômico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

CHAGAS, L. M. de M. **Alfabetização de Jovens e Adultos: trajetória histórica de uma experiência - NEPE/UFAM (1989-1996)**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

CHAGAS, Eduardo F.. A crítica da religião como crítica da realidade social no pensamento de Karl Marx. **Revista de Filosofia**. v 49, n4, out-nov, 2017

CHAVES, M<sup>a</sup> do Céu Câmara. **Iranduba: Ribeirinhos na travessia produzida – análise de um projeto para populações rurais no Estado do Amazonas**. Rio de Janeiro: IESAE, 1990.

CHAYANOV, A. V. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: SILVA, J. G.; STOLCKE, V. (org.) **A questão agrária**. São Paulo: brasiliense, 1981, p.185.

CHAYANOV, Alexander. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974

CIAVATTA, Maria. Caminhos da Educação Socialista. **Revista eletrônica Trabalho Necessário**- ano 16, n<sup>o</sup> 29/2018

\_\_\_\_\_. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

\_\_\_\_\_. **O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação | Belo Horizonte. v.23. n.1. p. 187-205. jan-abr. 2014.

\_\_\_\_\_. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M. (org.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CIAVATTA, M; LOBO, R. Pedagogia Socialista. In: CALDART, Roseli et al. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**, RJ/SP, EPSJV/Expressão Popular, 2012.

COELHO, M.M de O. **Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na Região Metropolitana de Manaus** . Tese de Doutorado: UFAM, 2017

Conferência Nacional Por Uma Educação Básica Do Campo, Luziânia. Relatório. Luziânia: Universidade de Brasília, 1998.

Conferência Nacional Por Uma Educação Do Campo. **Por uma política pública de educação do campo: texto base**. Luziânia: Universidade de Brasília, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 03 abril 2002. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/diretrizes-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CRUZ, Manoel de Jesus Massulo da. **Territorialização camponesa na várzea Amazônica**. Tese de Doutorado: USP, 2007

CUNHA, Euclides da. **Um paraíso perdido**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n 116, p 245-262, julho, 2002.

CUNHA, Paulo Ribeiro da. **O campesinato, a teoria da organização e a questão agrária**: apontamentos para uma reflexão. São Paulo: Expressão Popular; Marília, SP: Oficina Universitária, 2012

DAL MORO, M.; MOREIRA, E.M. **De Temer a Bolsonaro**: o tiro da morte na reforma agrária. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas. UFMA: São Luís, 20 a 23 de agosto de 2019.

DANIEL, Vanessa Cristhina Zorek; BEGA Maria Tarcisa Silva. **Estado e campesinato brasileiro**: um panorama sobre as relações dos governos federais e as políticas públicas para o campo. Guaju, Matinhos, v.4, n.2, p. 30-47, jul./dez. 2018

DAVIS, Mike, *et al*: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

DAVIS, MIKE A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo **In**: DAVIS, Mike, *et al*: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020, p 05-12

DELORS, J. (*et al*). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, MEC: UNESCO, 2010.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS Jr. Cláudio de Lira. Escola Ativa. **In**: Roseli Salete Caldart *et al* (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 313-323

DIAS, Regina Arruda. Pedagogia da Alternância: participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentação e cidadã. **IN**: QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virginia Costa; PACHECO, Zuleica (Ogrs) **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**: Goiânia: UCG e UNIVERSA, 2006.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. **O método dialético e suas possibilidades reflexivas**. Campina Grande, Natal UEPB/UFRN. EDUEP, 2008.

DUARTE, N. **A Anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: A dialética em Vigotsky e Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000: 79-115.

DURANGO et al.. Estado y perspectivas de los recursos naturales y los ecosistemas en América Latina y el Caribe (ALC). 2030 - **Alimentación, agricultura y desarrollo rural en América Latina y el Caribe**, No. 9. Santiago de Chile: FAO, 2019

ELIAS, Denise. **Globalização e agricultura**. São Paulo: Edusp, 2003

Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - I. Manifesto. Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.

ENGELS, Federico. **El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre**. Bogotá: Colombia: Cupido, 2004.

\_\_\_\_\_. O problema camponês na França e na Alemanha. In: SILVA, J.G.; STOLCKE, V. (org.) **A questão agrária**. São Paulo: brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. **A situação da classe trabalhadora em Inglaterra**. Porto: edições afrontamentos, 2010.

\_\_\_\_\_. **Anti Dühring**. Documento publicado em 7 de julho de 1878.

\_\_\_\_\_. **Princípios del Comunismo**. Documento publicado em 1914.

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

FÁVERO, Osmar. Referências sobre materiais didáticos à educação popular. In: PAIVA, Ivanilda (org). **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2ª ed, 1986. ( p 285-304)

FERNANDES, B.M. “Prefácio”. In: Souza, M.A. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis , RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.5). p.89-101.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo. In: BERNARDO, B. M.; ARROYO, M. G. **A educação básica do campo e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, n.2). p.33-35.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Espacialização e Territorialização da Luta pela Terra: a formação do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual Paulista, 1994.

\_\_\_\_\_. **Brasil: 500 anos de luta pela terra**. Cultura Vozes. , v.93, 2001

\_\_\_\_\_. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 496-499

\_\_\_\_\_. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 744-747

\_\_\_\_\_. Via campesina. In: Caldart, Roseli Salette *et al* (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 765-767

\_\_\_\_\_ et al. A questão agrária no governo Bolsonaro: pós-fascismo e resistência. **Caderno Prudentino de geografia**, Presidente Prudente, Dossê Temático “Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência”,n.42,v.4,p 333-362, dez, 2020

FERNANDES, B.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. A. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.5). p.53-89.

FERREIRA, Jarliane da Silva & SILVA, Oderlene Bráulio da. Escola rural ribeirinha, currículo e interculturalidade: um projeto possível? In: NODA, Hiroshi, et al. **Dinâmicas socioambientais na agricultura familiar na Amazônia**. Manaus: Wega, 2013 (p. 237-250)

FERREIRA, Jarliane da Silva. **E o rio, entra na escola?** Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da Formação de seus Professores. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Amazonas, 2010.

\_\_\_\_\_. **A escola na floresta**: Manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões/AM. Tese de Doutorado: UFAM, 2018

FIGUEIREDO, Antônio Macena de & SOUZA, Soraia, R. G. **Como elaborar projetos, monografias , dissertações e teses**: da redação científica à apresentação do texto final. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

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. Manaus. Edições UEA/Editora Valer, 2008.

FONEC,Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta-Manifesto 20 anos de Educação do Campo e PRONERA**. Brasília, 2018.

FRAXE, Therezinha J. P. **Cultura cabocla ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FRAXE, Therezinha J. P.; PEREIRA, H. S.; VITKOSK, A. C. (Orgs.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas**: modos de vida e usos dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREI BETO. **OSPB**: Introdução à Política Brasileira.2ed. São Paulo: Ática,1986

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje**. Rio de Janeiro, 2006. (mimeo).

\_\_\_\_\_. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Revista Interface Comunicação Saúde Educação**, 2017. p 509-519

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e educação do trabalhador: Impasses Teóricos e práticos: In : \_\_\_\_\_ et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas da educação do trabalhador**. São Paulo:Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: Munarin, Antonio et al ( orgs). **Educação do Campo: reflexoes e perspectivas**. 2ed. Florianópolis: Insular, 2011.

FRIGOTTO, G (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final do Século**. 9ª. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. ( Coleção Estudos Culturais e Educação)

FRIGOTTO, G; CIAVATTA. M. (orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3. Ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>

FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo,. In: Roseli Salette Caldart *et al* (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 748-754

FRIKEL, Potássio. **Agricultura dos índios Munduruku**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Nova Série, Antropologia: Belém do Pará 1959, n.4, p 1-35.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000

GALLIANO, A. G. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea)

GHEDIN, Evandro. Reflexão sobre educação e despolitização. In:\_\_\_\_\_(org). **O vôo da borboleta: interfaces entre educação do campo e educação de jovens e adultos**. Manaus: Edições UEA: Editora Valer, 2008 (p 271-293)

GIANNOTTI, J.A. **Origens da dialética do trabalho**: estudo sobre a lógica do jovem Marx [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2010. 210 p. ISBN 978-85-7982-044-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Reflexão: ensaios para uma dialética da socialidade**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GOERCK, A.; PIETRO, C. Di; LIMA, L. C. M. **Recortes e cenários educacionais em localidades rurais ribeirinhas do Amazonas**. / Fundação Amazonas Sustentável; Fundo das Nações Unidas para Infância. – Manaus: Fundação Amazonas Sustentável, 2017. 84 p.

GONÇALVES, Sérgio. A globalização do agronegócio e a destruição do campesinato no século XXI. **Revista: Ateliê geográfico**. Goiânia/GO. v.5 n.2 agos/2011, p 1-23.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. 2ed. Manaus: Editora Valer, 2007

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982

\_\_\_\_\_. Maquiavel, a política e o estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V. 2.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere – Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.V.1

\_\_\_\_\_. Cadernos do cárcere. Temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 V. 4

GUIMARÃES, Alberto Passos. Quatro séculos de latifúndio (1963). In: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960/** Douglas Estevam (assistente de pesquisa). 2ed. São Paulo : Expressão Popular, 2011. p 35-78

\_\_\_\_\_. As três frentes da luta de classes no campo brasileiro (1960). In: STEDILE, João Pedro (org) **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional** 2. ed.—São Paulo : Expressão Popular, 2011. p 89-110

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out-dez, 2014

\_\_\_\_\_. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.85, p97-113, abr/2011

HARVEY, David. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HARVEY, David. **Política anticapitalista em tempos de COVID-19** In: DAVIS, Mike, *et al*: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020, p 13-24

HERMIDA, J.F; LIRA, J.S. Políticas Educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação e sociedade**. Soc. Campinas, v. 39, nº 144, p 779-794, jul-set, 2018.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

\_\_\_\_\_. **A era do capital: 1848-1875**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Tradução de Luciano Costa Neto, 1995

\_\_\_\_\_. **A Revolução Francesa** . 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008

IASI, M.L. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

IBGE. **Censo agropecuário**. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo agropecuário**. Brasília, 2006.

INCRA. **Painel dos Assentamentos**. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>. Acesso em 10/11/2020.

INEP. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

JESUS, S. M. S. A. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. A. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.5). p.109-130

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. São Paulo: Nova cultural, 1986.

KOLLING, E.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.1).

KOLLING, E.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. (Org) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n 4)

KONDER, Leandro. **O Que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século 9 ed**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º. Grau: o trabalho como principio educativo**. 3ª.ed. São paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

LEÃO, I.A.C; SOUZA, H.P; LEÃO, V.P. **Linguagem e conhecimento: mídia, território, identidade cultural e suas interfaces comas TICs**. Trabalho apresentado no Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Universidade Federal de São Carlos , 10 a 22 de setembro de 2012

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÊNIN, V. I. **O desenvolvimento do Capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria**. 2. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985

LESSA S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LESSA S. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

LIBÂNEO. J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ed. São Paulo: Cortez, 2010

LÖWY, Michael. **Método Ideologia e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1985

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Makarenko: a escola como coletividade**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 1994

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko: vida e obra – a Pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002. 432p.

LUKÁCS, G. **O trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/6973967/Gyorgy-Lukacs-Trabalho-Para-uma-Ontologia-do-Ser-social>. Acesso em: out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

\_\_\_\_\_. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social II**. trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013

\_\_\_\_\_. **Historia e consciência de classes**: estudos da dialética Marxista. Porto : escorpião, 1974.

MACIVER, R. M. **Comunidade e sociedade como níveis de organização da vida social**. Trad. Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo, 1992.

MANACORDA, M. A . **Historia da educação**: da antiguidade aos nossos dias,. 12ed. São Paulo: Cortez, 2006

\_\_\_\_\_. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: abril Cultural, 1982

MARCOY, Paul. **Viagem pelo rio Amazonas**. Tradução, introdução e notas de Antônio Porro. Manaus: edições Governo do Estado do Amazonas. Secretaria de Estado da Cultura, Turismo e Desporto da Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

MARTINS, Ayrton L. U, NODA, Hiroshi; NODA, Dandra do nascimento. Agricultura familiar tradicional no Alto Solimões: uma contribuição à discussão sobre indicadores de sustentabilidade. In: NODA, Hiroshi *et al.* **Dinâmicas socioambientais na agricultura familiar na Amazônia**. Manaus: Wega, 2013 (p. 33-50)

MARTINS, J. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e o seu lugar no processo político. 5.ed. Petrópolis: Vozes,1995

\_\_\_\_\_. **O cativo da terra**. São Paulo: Editora Contexto, 2010

\_\_\_\_\_. **Capitalismo e Tradicionalismo**: estudo sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975

\_\_\_\_\_. (org). **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec, 1981

\_\_\_\_\_. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Expropriação e violência**: a questão política no campo. Editora Hucitec. São Paulo, 1980.

MARTINS, José de Souza; FORACCHI, Marialice Mencarini. **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. 21ª edição. Rio de Janeiro, 1999.

MARTINS, A. L. U. **Conservação da Agrobiodiversidade**: saberes e estratégias da agricultura familiar na Amazônia. Tese de Doutorado. PPGCASA/UFAM, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Educação, cultura e conhecimento**: desafios e compromissos. Caxambu: ANPED, 2006. v.1. Disponível em: <<http://29.reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural. Livro 1, Tomo 1, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política e o processo de produção do capital (Cap XIII a XXV- Livro 1 -Tomo 2). São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996 (Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe)

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1 v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 2 v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b

\_\_\_\_\_. Capítulo VI Inédito de O capital. São Paulo: Centausro, 2004

\_\_\_\_\_. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As Diferentes Questões. Lisboa: Editorial Avante. 2008. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Traduzido por Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **A Sagrada Família** ou A crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011 (Tradução e notas Marcelo Backes)

\_\_\_\_\_. *Nova gazeta Renana*. N. 169. 15 de dezembro de 1848. In: A burguesia e a contra-revolução. 3ed. São Paulo: Ensaio, 1987.

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Edipro, 2017.

\_\_\_\_\_. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011 (Tradução Mário Duayer e Nélio Schneider)

\_\_\_\_\_. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo, Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. ( versão para eBooksBrasil.com)

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011

\_\_\_\_\_. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. ( versão para eBooksBrasil.com)

\_\_\_\_\_. **Manifesto Comunista**. Porto Alegre: LP&M, 2001 (Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal)

\_\_\_\_\_. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

MASSON, Gisele. **Materialismo histórico e dialético**: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa*, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2007

MEKSENAS, P. **Pesquisa Social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Campinas: UNICAMP; São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**: ensaios de negação e afirmação. Tradução do Laboratorio de Tradução do CENEX/FALE/UFMG. São Paulo: Ensaio, 1993.

MIGEOTTE, Leopold. Os Filósofos Gregos e o Trabalho na Antiguidade. In: MERCURE, Daniel & SPURK, Jan.( Orgs) **O Trabalho na História do Pensamento Ocidental**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Sonia Guimarães Taborda. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia Meires Santos Azevedo de (Orgs). **Educação do Campo**: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção por uma Educação Básica do Campo. n. 5)

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Coleção Por uma Educação Básica do campo, 2002, nº 4, p. 26-30

MOLINA, M. C, KOLLING, E.; NERY, I. J;. **Por uma educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.1).

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**: 2ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2011.

MOTA, M.L. **Amazônia-criança e a fronteira da vida**. Curitiba: Appris, 2019

- MOURÃO, A. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.
- MOURAO, A; ALMEIDA, C. **A reforma do ensino superior brasileiro**. Revista Amazônica No. 1. Jan-junho 2006.
- MOURÃO, Arminda; ALMEIDA, Carlos; BEZERRA, Aldenice. A pesquisa no cotidiano escolar na perspectiva marxista. In: BRITO, Rosa. **Caminhos Metodológicos do processo de pesquisa e de construção do conhecimento**. Manaus: Edua, 2016.
- MOURÃO, A.R.B; BORGES, H. da S. Pensando a educação básica no campo amazônico. In: PINHEIRO, M.G.S.P; NÁDIA, M.F (orgs) **Políticas públicas, educação básica e desafios amazônicos**. Manaus: Edua, 2016 (p 185-210)
- MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001**. Veranópolis – RS: ITERRA, 2005.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo de Marx**. São Paulo: Expressão Popular., 2011
- NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social**. Serviço Social, 2009.
- NODA, Hiroshi, et al. **Dinâmicas socioambientais na agricultura familiar na Amazônia**. Manaus: Wega, 2013
- NODA, S.N *et al.* Socioeconomia das unidades de agricultura familiar no Alto Solimões: formas de produção e governança ambiental. In: NODA, Hiroshi, et al. **Dinâmicas socioambientais na agricultura familiar na Amazônia**. Manaus: Wega, 2013
- NODA, Sandra do Nascimento(org). **Agricultura Familiar na Amazônia das Águas**. Manaus: EDUA, 2007.
- NODA, S.N *et al.* Contexto socioeconômico da agricultura familiar nas várzeas da Amazônia. In: NODA, Sandra do Nascimento(org). **Agricultura Familiar na Amazônia das Águas**. Manaus: EDUA, 2007 p 23-67
- NOGUEIRA, Jocélia Barbosa. **Trabalho e educação: precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**. Tese de Doutorado: UFAM, 2017
- NOSELA, Paolo. **A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial ‘a sociedade pós-industrial**. In: : STEPHANOU, M. & BASTOS, M.H.C( orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005
- \_\_\_\_\_. **A escola de Gramsci**. 5 ed. Ampl. São Paulo: Cortez, 2016.
- OLIVEIRA, Antonio Miranda de. **O campesinato como classe social do campo**. VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária. Geografia das redes de mobilização social da América latina. Curitiba, 1 a 5 de novembro de 2017.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Modo Capitalista de Produção, Agricultura e Reforma Agrária**. 1ª. ed. São Paulo: FFLCU/LABUR Edições, 2007. 184 p.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém/PA: CCSE-UEPA, 2003.

OLIVEIRA, José aldemir. **A cultura nas(das) pequenas cidades da Amazônia brasileira.** Anais VIII Congresso Luso-afro-brasileiro das ciências sociais. Coimbra 16 a 18 de setembro de 2004

OLIVEIRA, Elenilson Silva de. **Educação e currículos escolares:** um olhar sobre a importância do ensino agrícola nas escolas do campo do município de Tabatinga, AM . Dissertação de Mestrado:UFRRJ, 2016.

PARO, V.H (Org). **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo: Cortez, 2006

Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo. Brasília, 2008

PALUDO, Conceição; SANTOS, Simone Valdete. Educação do campo em perspectiva: Descompasso entre a política pública e a afirmação da concepção pelos sujeitos que a fazem. **Cadernos de pesquisa:** Pensamento Educacional, Curitiba, v. 13, n. 34, p.23-37 maio /ago . 2018.

PAPPIANI, Ângela. **Tecnologias indígenas:** esplendor e captura. Blog Outras Palavras. Publicado em 13 de novembro de 2018 em <http://outraspalavras.net>. Obtido em 20 de outubro de 2020.

PEREIRA, José Carlos M. A urbanização da Amazônia e o papel das cidades médias na rede urbana regional. In: CARDOSO, A.C.D. O rural e o urbano na Amazonia: Diferentes olhares em perspectivas. Belém: EDUFPA, 2006.

PICOLI, Fiorelo. **O Capital e a Devastação da Amazônia.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PIÑEIRO, M y ELVERDIN, . Tendencias globales que afectan lo rural. IN: 2030 - **Alimentación, agricultura y desarrollo rural en América Latina y el Caribe**, No. 4. Santiago de Chile. FAO, 2019.

PISTRAK, M. **Fundamento da escola do trabalho.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003

\_\_\_\_\_. **A Escola Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PORRO, Antônio. **Povo da águas:** ensaio da etno-história amazônica. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura.** Rio de Janeiro, n. 4, p. 5–27, jul. 1995.

PRADO JÚNIOR, Caio. A questão agrária e a revolução brasileira – 1960. In: STEDILE, João Pedro (org) **A questão agrária no Brasil:** O debate tradicional – 1500-1960.2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p 79 -88

PRAZERES, M.S.C; CARMO, E.S. **Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia.** Olhar de professor, ponta Grossa,15(2)383-395, 2012.

\_\_\_\_\_. **A questão agrária no Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

Programas Oficiais. **A educação na República dos Soviets.** Trad. de Violeta Sandra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

**Regimento Geral das Escolas Municipais do Sistema Municipal de Ensino.** Parecer N° 10 do CME/BCT, aprovado em 26 de novembro de 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação** v 18 n 54 jul-set 2013 ( p 669- 796)

\_\_\_\_\_. Educação Rural. In: Roseli Salet Caldart *et al* (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P 293- 298

ROMANELLI, O. **Historia da educação do Brasil**. Vozes: Petrópolis, 1995.

SACRAMENTA, D. M. O. ; COSTA, B. P. **A questão agrária e migrações na Amazônia brasileira: o caso do Assentamento Canoas no município de Presidente Figueiredo/AM**. Anais (Simpósio Nacional de Geografia Agrária. Simpósio Internacional de Geografia Agrária. CD-ROM), 2009.

SALAMITO, Jean Marie. Trabalho e Trabalhadores na Obra de Santo Agostinho. In: MERCURE, Daniel & SPURK, Jan.( Orgs) **O Trabalho na História do Pensamento Ocidental**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Sonia Guimarães Taborda. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de. **Política de Educação do Campo**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018

SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA T.T. da (Org). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis/RJ:Vozes,1995

SANTOS, Milton. **Por uma globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec,1994

\_\_\_\_\_. **Uma visão premonitória: uma homenagem ao geógrafo Milton Santos**, disponível em <http://www.hottopos.com/mirand13/elian.htm> acesso em outubro de 2019

SANTOS, Ramofly Bicalho. *História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais*. **Teias** v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018

SAVELI, E. L. **A proposta pedagógica do MST para as Escolas dos Assentamentos: A construção da Escola Necessária**. Publicatio UEPG- Ciências Humanas. 8 (1), 2000, p19-30

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados; 2011. p. 217-30.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petropolis, RJ: Vozes, 1994

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8.ed. Revista e ampliada - Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **O choque teórico da politecnia**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, ano 1, n. 1, 2003b. Disponível em <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf> Acesso em 23 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: Basso, J. D; NETO, J. L. S.; Bezerra, M. C. S. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

\_\_\_\_\_. Marxismo, educação e pedagogia. In. SAVIANI, D; DUARTE, N (orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV /FIOCRUZ, 1989.

\_\_\_\_\_. **Concepção Socialista de Educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 28-37, 2011. 295

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152 a 180.

SCHWAB, Klaus. A quarta revolução industrial, 2016

SCHERER, Elenise & OLIVEIRA, José Aldenir (org). **Amazônia: políticas públicas e diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Garamon, 2006.

SCHWENDLER, Sônia Fatima de (org). **Dossiê da Educação do Campo e Movimentos Sociais: saberes, práticas e políticas**”. Trabalho aprovado no ano de 2015- DOI: 10.1590/0104-4060.39866

SEMERARO, Giovani. Gramsci e a religião: uma leitura a partir da América Latina. **Revista O social em questão**. Ano XX.nº39,set-dez,2017

SEVERO, Ricardo Gonçalves. Gaudêncio Frigotto: um diálogo sobre o contexto político e educacional brasileiro. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, Ahead of Print, v. 24, e019021, 2019

SILVA, Jesiel Souza. Breve revisitação ao conceito de campesinato no Brasil **Rev. NERA, Presidente Prudente** v. 22, n. 50, pp. 40-63 Set.-Dez./2019 ISSN: 1806-6755

SILVA, Jorge Gregório, Análise Histórico-crítica do processo de globalização na região amazônica. In: **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**. Ano 7 – n. ½ - jan./dez. 2002. Manaus: EDUA, 2003

SILVA, Oderlene Bráulio da. **As representações de trabalho e educação em comunidades ribeirinhas**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Amazonas, 2010.

SILVA, Antônia Rodrigues. **Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena:** institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões, AM. Tese de doutorado: UFAM, 2016.

SILVA, Marilene Corrêa da. **O paiz do Amazonas.** Manaus: Editora Valer, 2004.

SILVA, S.S. **Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins:** *contexto e contradições*. Tese de Doutorado: UFAM, 2017

SODRÉ, Nelson Werneck. **Historia da Burguesia brasileira.** Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. Formação Histórica Do Brasil (1962) In: STEDILE, João Pedro (org) **A questão agrária no Brasil:** O debate tradicional – 1500-1960. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p 11-126

\_\_\_\_\_. **Formação Histórica do Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

SOUZA JR, Justino de. **Marx e a crítica da educação:** da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: ideias & letras, 2010.

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

SOUZA, Marinez França de. **Currículo das águas: vida, escola e formação ribeirinha no município de Nova Olinda do Norte/AM.** Dissertação de Mestrado: UFAM, 2005.

SOUZA, M.A; GHEDINI, CM. **Pedagogia socialista, educação popular e educação do campo:** problematizando a escola pública no/do campo. *Movimento-Revista de Educação.* Niterói, ano 7, v 12, p 130-1555, jan/abr 2020

SOUZA, Márcio. **Historia da Amazônia:** do período pré-colombiano aos desafios do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2019a

SOUZA, Alex Sandro Nascimento de. **Cidades Amazônicas na fronteira:** Dinâmica urbana, comércio e migração peruana no Alto Solimões – Amazonas . Tese de Doutorado: UFAM, 2019b.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; Revisão Técnica: Nilda Jacks. Porto alegre: Penso, 2011.

STEDILE, João Pedro (org) **A questão agrária no Brasil:** O debate tradicional. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 304 p

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil:** história e natureza das ligas camponesas 1954-1964. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012, 224p.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: Roseli Salete Caldart *et al* (org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P 569- 575

TAVARES, Maria Trindade dos Santos & BORGES, Heloisa da Silva. O PRONERA como política para a educação do campo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **O vôo da borboleta:** Interfaces entre educação do campo e educação de jovens e adultos. Manaus. Edições UEA/Editora Valer, 2008

- TAVARES, M.T dos S. **Da educação rural à educação do campo no Amazonas: Rupturas e Permanências.** Tese de Doutorado: UFAM, 2008
- TEDESCO, João Carlos. **O espaço rural e a globalização: impressões sobre o caso francês.** Revista Teor. Evid. Econ., Passo Fundo, v. 5, n. 9, p. 29-51, maio 1997
- THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo: Livraria e editora Polis, 1987.
- TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira.** 3ed. São Paulo: Ibrasa, 1986.
- TOSTI, M. **A Igreja sobre o Rio: A missão dos Capuchinhos da Úmbria no Amazonas.** Roma; Manaus: Secretaria de Cultura do Estado do Amazonas, 2012.
- TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida.** Rio de Janeiro: Editora Americana, 1972
- UNESCO: Declaração mundial sobre educação para todos. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien: Tailândia, 1990
- VARGAS, Luiz Américo Araújo. **Por uma pedagogia da luta e da resistência: a educação como estratégia política do MST-** Tese doutorado: UFRJ, 2012.
- VASCONCELOS, M.E de O. **Educação do campo no Amazonas: Historia e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas.** Tese de doutorado, UFPA, 2017
- VENDRAMINI, C. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST.** Ijuí: Ed Da Unijuí, 2000.
- VICTÓRIA, Cláudio G. de. **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro-AM.** Dissertação de Mestrado: UFAM, 2008.
- VINHAS, Moisés. Problemas Agrário-Camponeses do Brasil – 1968. In: STEDILE, João Pedro (org) **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p 127-170
- WAGLEY, Charles. **Uma Comunidade Amazônica.** 3ª. Ed. Belo Horizonte-MG: Itatiaia, São Paulo: EDUSP, 1988.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular: metamorfoses e veredas.** São Paulo: Cortes, 2010.
- WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O campesinato Brasileiro: uma historia de resistência.** RESR, Piracicaba-SP, Vol. 52, Supl. 1, p. S025-S044, 2014
- \_\_\_\_\_. **Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade.** Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, 21, Outubro, 2003: 42-61
- \_\_\_\_\_. Raízes Históricas do Campesinato. In: TEDESCO, J.C (org) **Agricultura familiar : realidade e perspectivas.** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1999, p 23-56.
- \_\_\_\_\_. **A modernização sob o comando da terra; os impasses da agricultura moderna no Brasil".** *Idéias. Revista do IFCH/UNICAMP*, 3, 2, 1996.
- WILLAIME, Jean Paul. As Reformas Protestantes e a Valorização Religiosa do Trabalho. In: MERCURE, Daniel & SPURK, Jan. ( Orgs) **O Trabalho na História do Pensamento**

**Ocidental.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Sonia Guimarães Taborda. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho:** os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007.

ZANELLA, José Luiz. Educar e ensinar na pedagogia marxista: à formação da segunda natureza. **Revista HISTEDBR On-Line.** Campinas, Número especial, p116-134, abr 2011

ZIBECHI, Raúl **Coronavírus: a militarização das crises.** In: DAVIS, Mike, *et al:* **Coronavírus e a luta de classes.** Terra sem Amos: Brasil, 2020, p 31-34

# APÊNDICES



**TÍTULO DA PESQUISA:** *O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO NA COMUNIDADE E NA ESCOLA: CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES*  
**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** ODERLENE BRAULIO DA SILVA  
**ORIENTADORA:** PROFa. Dra.ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO  
**LÓCUS DA PESQUISA:** COMUNIDADE SÃO MIGUEL  
**SUJEITOS DA PESQUISA:** CRIANÇAS E ADULTOS TRABALHADORES DA COMUNIDADE

## ROTEIRO DE ENTREVISTAS

### GRUPO 1: AS CRIANÇAS DE 8 A 11 ANOS

- 1- Qual o seu nome?
- 2- Qual sua idade?
- 3- Qual sua escolaridade?
- 4- Você estuda na escola da comunidade ou de outra comunidade?
- 5- Fale sobre como é o seu dia na comunidade? Ou melhor diga o que costuma fazer de manhã, a tarde e a noite durante a semana.
- 6- Nos sábados e domingos costuma fazer a mesma coisa ou não? O que é costume você fazer no final da semana?
- 7- Você gosta de morar na comunidade ribeirinha? ( ) Sim ( ) Não ( )As vezes. Por que?
- 8- Para você o que é ser uma criança de uma comunidade ribeirinha?
- 9- Você ajuda seus pais nos trabalhos que fazem? ( ) sim ( ) não ( ) as vezes
- 10- Você ajuda a mamãe e o papai a fazerem que trabalhos?
- 11- Na comunidade vocês pescam, fazem roça, tiram açaí e outros frutos e materiais, criam aves e outros animais para alimentação. Você acha que esses trabalhos ajudam a manter a comunidade? ( ) sim ( ) não ( ) as vezes. De que forma você considera que esses trabalhos ajudam a sua família e as pessoas da comunidade?
- 12- Você pratica alguma dessas atividades? ( ) pesca ( ) caça ( ) ajuda na roça ( ) coleta frutas e materiais da floresta com seus pais ( ) ajuda na farinhada ( ) criar aves e outros animais para alimentação ( ) acompanha os pais quando vão vender o produto na cidade ( ) faz outra atividade. Qual?\_\_\_\_\_
- 13- Desde que idade ou fase da vida você ajuda nesses trabalhos?
- 14- Você gosta de ajudar nos trabalhos? ( ) sim ( ) não ( ) as vezes. Por quê?
- 15- Qual das atividades você mais gosta de fazer e melhor sabe trabalhar? ( ) pescar ( ) caça ( ) ajudar na roça ( ) coletar frutas e materiais da mata com seus pais ( ) ajudar na farinhada ( ) criar aves e outros animais para alimentação ( ) acompanhar os pais quando vão vender o produto na cidade ( ) fazer outra atividade. Qual?\_\_\_\_\_
- 16- Para você o que é o trabalho?
- 17- Você acha que durante o trabalho seus pais e outras pessoas da família e da comunidade te ensinam alguma coisa? ( ) sim ( ) não ( ) talvez . Diga por que ensinam?
- 18- De que forma sua família te ensina a trabalhar e a se comportar na comunidade e no trabalho?

- 19- E o que você aprende tanto para o trabalho como para a vida na comunidade
- 20- O trabalho assim é uma forma de se obter educação? Sim ( ) ou não ( )? Por quê?
- 21- O que é ter educação para você?  
Para você o que é ensinado durante o trabalho: a) na roça, b) na pesca, c) na retirada de frutos outros materiais da mata, d) na criação de animais
- 22- Em sua opinião os saberes apreendidos durante o trabalho familiar são importantes para você e para a comunidade? ( ) sim ( ) não ( ) as vezes. Por quê?
- 23- Em sua opinião a escola valoriza os saberes apreendidos durante o trabalho familiar? Por quê?
- 24- O que se ensina e se aprende na escola da comunidade?
- 25- De que forma a escola contribui com as atividades de trabalho na comunidade? E a comunidade como participa do trabalho escolar?
- 26- Existem aulas de campo para explicar as atividades de trabalho que são realizadas na terra, na água e na floresta? Se existem como são essas aulas?
- 27- Em sua opinião a escola vem contribuindo para melhorias no trabalho e na vida da comunidade? Sim ou não? Por quê?
- 28- Em sua opinião, em que aspectos a educação desenvolvida na escola e a educação obtida no âmbito do trabalho familiar se aproximam? E em que aspectos se distanciam ou se diferenciam?
- 29- Quais os problemas/fatores que se apresentam no cotidiano que dificultam ou podem dificultar a relação do trabalho comunitário familiar com o trabalho educativo escolar?
- 30- O que deve ser feito para superar a falta de vinculação entre o trabalho educativo da escola e o trabalho produtivo realizado na comunidade?



**TÍTULO DA PESQUISA:** *O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO NA COMUNIDADE E NA ESCOLA: CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES*  
**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** ODERLENE BRAULIO DA SILVA  
**ORIENTADORA:** PROFa. Dra.ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO  
**LÓCUS DA PESQUISA:** COMUNIDADE SÃO MIGUEL  
**SUJEITOS DA PESQUISA:** CRIANÇAS E ADULTOS TRABALHADORES DA COMUNIDADE

## ROTEIRO DE ENTREVISTAS

### GRUPO 2: JOVENS E ADULTOS DA COMUNIDADE

- 1- Qual o seu nome?
- 2- Qual sua idade?
- 3- Qual sua escolaridade?
- 4- Você estudou ou estuda na escola da comunidade ou de outra comunidade?
- 5- Por que não estudou ou porque parou de estudar?
- 6- Fale sobre como é o seu dia na comunidade? Ou melhor diga o que costuma fazer de manhã, a tarde e a noite durante a semana.
- 7- Nos sábados e domingos costuma fazer a mesma coisa ou não? O que é costume você fazer no final da semana?
- 8- Você gosta de morar na comunidade ribeirinha? ( ) Sim ( ) Não ( ) As vezes. Por quê?
- 9- Há quanto tempo você mora na comunidade São Miguel?
- 10- Para você o que é ser um morador de uma comunidade ribeirinha?
- 11- E o que é ser um trabalhador ribeirinho pra você?
- 12- Seus filhos ajudam nos trabalhos que fazem? ( ) sim ( ) não ( ) as vezes
- 13- Que trabalhos eles fazem para ajudá-los?
- 14- Na comunidade vocês pescam, fazem roça, tiram açaí e outros frutos e materiais, criam aves e outros animais para alimentação. Você acha que esses trabalhos ajudam a manter a família e a comunidade? ( ) sim ( ) não ( ) as vezes. De que forma você considera que esses trabalhos ajudam as pessoas da família e a própria comunidade?
- 15- Você pratica alguma dessas atividades? ( ) pesca ( ) caça ( ) agricultura ( ) coleta frutas e materiais da floresta ( ) farinha ( ) criam aves e outros animais para alimentação ( ) vão vender o produto na cidade ( ) faz outra atividade. Qual?
- 16- Desde que idade você faz esses trabalhos?
- 17- Você gosta de fazer esses trabalhos? ( ) sim ( ) não ( ) as vezes. Por quê?
- 18- Qual das atividades você mais gosta de fazer e qual a que mais ajuda no sustento da família?
- 19- Você considera que essas atividades (pesca, agricultura, retirada de produtos da floresta como o açaí e a madeira, dentre outros) se complementam durante o ano para o sustento da família?  
( ) sim ( ) não. Por quê?
- 20- Para você o que é o trabalho?

- 21- Como se comportam as crianças, os jovens e os adultos, enquanto participam do trabalho desenvolvido em família nos espaços da:
- Roça
  - Pesca
  - Coleta de frutos ou outros materiais da mata
  - na criação de animais como aves ( galinhas e patos)
- 22- Você acha que durante o trabalho seus pais e outras pessoas da família e da comunidade te ensinaram alguma coisa? ( ) sim ( ) não ( ) talvez . Diga por que ensinaram?
- 23- De que forma sua família te ensinou a trabalhar e a se comportar na comunidade e no trabalho?
- 24- E o que você aprendeu tanto para o trabalho como para a vida na família e na comunidade
- 25- O trabalho assim é uma forma de se obter educação? Sim ( ) ou não ( )? Por quê?
- 26- O que é ter educação para você?
- 27- Para você o que é ensinado durante o trabalho: a) na roça, b) na pesca ; c) na retirada de frutos outros materiais da mata; d) na criação de animais
- 28- Em sua opinião os saberes apreendidos durante o trabalho familiar são importantes para você e para a comunidade? ( ) sim ( ) não ( ) as vezes. Por quê?
- 29- Em sua opinião a escola valoriza os saberes apreendidos durante o trabalho familiar? Por quê?
- 30- O que se ensina e se aprende na escola da comunidade?
- 31- De que forma a escola contribui com as atividades de trabalho na comunidade? E a comunidade como participa do trabalho escolar?
- 32- Existem aulas de campo para explicar as atividades de trabalho que são realizadas na terra, na água e na floresta? Se existem como são essas aulas?
- 33- Em sua opinião a escola vem contribuindo para melhorias no trabalho e na vida da comunidade? Sim ou não? Por quê?
- 34- Em sua opinião, em que aspectos a educação desenvolvida na escola e a educação obtida no âmbito do trabalho familiar se aproximam? E em que aspectos se distanciam ou se diferenciam?
- 35- Quais os problemas/fatores que se apresentam no cotidiano que dificultam ou podem dificultar a relação do trabalho comunitário familiar com o trabalho educativo escolar?
- 36- O que deve ser feito para superar a falta de vinculação entre o trabalho educativo da escola e o trabalho produtivo realizado na comunidade?



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



**TÍTULO DA PESQUISA:** *O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO NA COMUNIDADE E NA ESCOLA: CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES*  
**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** ODERLENE BRAULIO DA SILVA  
**ORIENTADORA:** PROFa. Dra. ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO  
**LÓCUS DA PESQUISA:** COMUNIDADE SÃO MIGUEL  
**SUJEITOS DA PESQUISA:** CRIANÇAS E ADULTOS TRABALHADORES DA COMUNIDADE

## ROTEIRO DE ENTREVISTAS

### GRUPO 3: PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ( EQUIPE PEDAGOGICA DA SEMED)

#### 1 IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo ou função: \_\_\_\_\_

Formação inicial: \_\_\_\_\_

Outros cursos de formação:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tempo de profissão: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho em escolas de comunidades rurais \_\_\_\_\_

2- O que você tem a falar sobre o transporte escolar que leva docentes e alunos até à escola na comunidade? Houve avanços? Se sim quais?

3- Como e quando é realizado o acompanhamento pedagógico para orientação e avaliação do trabalho pedagógico em escolas rurais?

4- Como você avalia a condição das escolas das comunidades rurais para o desenvolvimento das atividades educativas?

5- O que significa para você ser profissional da educação ribeirinha?

06- Quais os desafios enfrentados e as possibilidades existentes para o trabalho que realiza nesse contexto?

07- O que é trabalho para você?

08- Quais as principais atividades que caracterizam o trabalho e o modo de vida ribeirinho na sua concepção?

09- O que é educação para você?

10- O trabalho é uma forma de se obter educação? Sim ou não? Por quê?

11- Em sua opinião a escola valoriza os conhecimentos específicos da comunidade? Por quê?

12- A Semed vem orientando os professores das escolas de comunidades rurais a desenvolver ações que contribuam com as atividades de trabalho na comunidade? Se sim, diga como.

13- E sobre a participação da comunidade na escola, o que a Semed vem orientando os professores a fazer para que os comunitários participem das atividades escolares? Como avaliam essa questão?

14- São feitas orientações pedagógicas para que os docentes realizem aulas de campo para explicar/abordar, em lócus, as atividades de trabalho que são realizadas na terra, na água e na floresta? Diga por quê?

15- Marque com (x) as legislações educacionais da educação do campo que você conhece e que orienta suas orientações pedagógicas

( ) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo- Resolução N° 1, De 3 de Abril de 2002

( ) Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) -Parecer CNE/CEB N° 1, de 02 Fevereiro de 2006

( ) Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo-Resolução N° 2, de 28 de Abril de 2008

( ) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Resolução N°4/2010

( ) Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA- Decreto N° 7.352, de 4 de Novembro de 2010

( ) Pronacampo- Programa Nacional de Educação do Campo - Decreto 7352 e instituído pela Portaria n° 86, de 2013

( ) Plano Nacional de Educação- PNE lei n° 13.005/2014

( ) Plano Estadual de Educação do Amazonas- PEE/AM Lei 4.183/2015

( ) Plano Municipal de Educação de Benjamin Constant- PME/BCT Lei 1.233/2015

( ) Base Nacional Comum Curricular-BNCC

( ) Referencial Curricular Amazonense

( ) Propostas Pedagógicas das escolas do sistema municipal de ensino de Benjamin Constant. Quais:

16- Na sua opinião o trabalho educativo orientado para ser desenvolvido na escola São Miguel está em consonância com as legislações educacionais direcionadas à educação do campo?

( ) sim ( ) as vezes ( ) não. Justifique sua resposta

17- Você considera que as políticas nacionais e locais da educação do campo atendem as especificidades da educação nas escolas de comunidades rurais ou não? Diga por quê.

18- Para você o trabalho educativo que vem sendo realizado na escola complementa a educação obtida no âmbito da família e do trabalho e fortalece a identidade do trabalhador ribeirinho? Justifique sua resposta.

19- O planejamento educacional do sistema de ensino, da escola e dos(as) docentes contemplam os conhecimentos específicos das populações ribeirinhas locais? Justifique dizendo como.

20- Na sua opinião em que aspectos a educação desenvolvida na escola e a educação obtida no âmbito do trabalho familiar se aproximam ou se inter-relacionam? E em que aspectos se distanciam ou se diferenciam?

21- Quais os resultados ou consequências das práticas educativas desenvolvidas na escola local para vida do ribeirinho/trabalhador desta comunidade?

22- Quais os desafios/dificuldades que se apresentam no cotidiano que inviabilizam ou podem inviabilizar a vinculação do trabalho comunitário familiar com o trabalho educativo escolar?

23- Quais as formas de se superar os desafios/dificuldades existentes para que ocorra esta vinculação?



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



**TÍTULO DA PESQUISA:** *O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO NA COMUNIDADE E NA ESCOLA: CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES*  
**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** ODERLENE BRAULIO DA SILVA  
**ORIENTADORA:** PROFa. Dra. ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO  
**LÓCUS DA PESQUISA:** COMUNIDADE SÃO MIGUEL  
**SUJEITOS DA PESQUISA:** CRIANÇAS E ADULTOS TRABALHADORES DA COMUNIDADE

## ROTEIRO DE ENTREVISTAS

### GRUPO 3 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ( DOCENTES)

#### 01 IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo ou função: \_\_\_\_\_

Formação inicial: \_\_\_\_\_

Outros cursos de formação:

Tempo de profissão: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho em escolas de comunidades rurais \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na escola da comunidade São Miguel \_\_\_\_\_

02- que você tem a falar sobre o transporte escolar que leva vocêate à escola na comunidade?

03- Como você avalia a condição da escola para o desenvolvimento das atividades educativas

04- O que significa para você ser profissional da educação ribeirinha?

05 Quais os desafios enfrentados e as possibilidades existentes para o trabalho que realiza nesse contexto?

6 O que é trabalho para você?

7 Quais as principais atividades que caracterizam o trabalho e o modo de vida ribeirinho na sua concepção? Sabe dizer se elas estão articuladas? Como?

8 Em sua opinião as atividades de trabalho desenvolvidas por eles contribuem com o fortalecimento do inter-relações entre as pessoas da comunidade ?

9 Como se comportam as crianças, os jovens e os adultos que estudam na escola da comunidade em relação á escola e ao trabalho que eles desenvolvem no âmbito familiar e comunitário?

10 Quando, em que lugar(es) e como ocorre a educação das pessoas da comunidade, na sua concepção?

11 O que é educação para você?

12 O trabalho é uma forma de se obter educação? Sim ou não? Por quê?

13 Na sua concepção o que se ensina e se aprende na comunidade fora do ambiente escolar? Você considera importante? Por quê?

14 Para você o que se ensina e se aprende na escola da comunidade? Por quê?

15 Em sua opinião a escola valoriza os conhecimentos específicos da comunidade? Por quê?

16 Em que momentos a escola contribui com as atividades de trabalho na comunidade?

17 E a comunidade como participa do trabalho escolar?

18 Você participa ou já participou de alguma atividade coletiva entre a escola e a comunidade envolvendo o trabalho vinculado à terra (roça), à água(pesca) e à floresta ( coleta de produtos naturais)?

19 Existem aulas de campo para explicar/abordar, em lócus, as atividades de trabalho que são realizadas na terra, na água e na floresta? Se existem como são essas aulas?

20 Marque com (x) as legislações educacionais que você conhece e já estudou.

( ) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo- Resolução N° 1, De 3 de Abril de 2002

( )Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) -Parecer CNE/CEB N° 1, de 02 Fevereiro de 2006

( ) Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo-Resolução N° 2, de 28 de Abril de 2008

( )Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Resolução N°4/2010

( ) Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA- Decreto N° 7.352, de 4 de Novembro de 2010

( ) Pronacampo- Programa Nacional de Educação do Campo - Decreto 7352 e instituído pela Portaria n° 86, de 2013

( ) Plano Nacional de Educação- PNE lei n° 13.005/2014

( ) Plano Estadual de Educação do Amazonas- PEE/AM Lei 4.183/2015

( )Plano Municipal de Educação de Benjamin Constant- PME/BCT Lei 1.233/2015

( )Base Nacional Comum Curricular-BNCC

( ) Referencial Curricular Amazonense

( ) Propostas Pedagógicas das escolas do sistema municipal de ensino de Benjamin Constant.Quais

21 Na sua opinião o trabalho educativo desenvolvido na escola São Miguel está em consonância com as legislações educacionais direcionadas à educação do campo?

( ) sim ( ) as vezes ( ) não. Justifique sua resposta

22 Você considera que as políticas nacionais e locais da educação do campo atendem as especificidades da educação nas escolas de comunidades rurais ou não? Diga por que.

23 Para você o trabalho educativo realizado na escola complementa a educação obtida no âmbito da família e do trabalho e fortalece a identidade do trabalhador ribeirinho? Justifique sua resposta.

24 O planejamento educacional do sistema de ensino, da escola e dos(as) docentes contemplam os conhecimentos específicos das populações ribeirinhas locais? Justifique dizendo como.

25 Na sua opinião em que aspectos a educação desenvolvida na escola e a educação obtida no âmbito do trabalho familiar se aproximam ou se inter-relacionam? E em que aspectos se distanciam ou se diferenciam?

26 Quais os resultados ou consequências das práticas educativas desenvolvidas na escola local para vida do ribeirinho/trabalhador desta comunidade?

27 Quais os desafios/dificuldades que se apresentam no cotidiano que inviabilizam ou podem inviabilizar a vinculação do trabalho comunitário familiar com o trabalho educativo escolar?

28 Quais as formas de se superar os desafios/dificuldades existentes para que ocorra esta vinculação?



**TÍTULO DA PESQUISA:** *O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO RIBEIRINHO NA COMUNIDADE E NA ESCOLA: CONVERGÊNCIAS E CONTRADIÇÕES*  
**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** ODERLENE BRAULIO DA SILVA  
**ORIENTADORA:** PROFa. Dra. ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO  
**LÓCUS DA PESQUISA:** COMUNIDADE SÃO MIGUEL  
**SUJEITOS DA PESQUISA:** CRIANÇAS E ADULTOS TRABALHADORES DA COMUNIDADE

### **ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

1. Como é o cotidiano da comunidade;
2. Como as pessoas se relacionam e se comportam nos diferentes espaços da comunidade;
3. Quais os comportamentos, saberes e fazeres no âmbito das atividades de trabalho especificamente ribeirinhos (agricultura de várzea e terra firme, pesca e extrativismo vegetal);
4. Como se apresenta o caráter educativo do trabalho, identificando as formas específicas de se ensinar e se aprender pelo e no trabalho;
5. As formas como as diferentes atividades de trabalho se inter-relacionam e se complementam na produção da existência na comunidade, seus significados e evidências empíricas;
6. Como os trabalhos especificamente ribeirinhos são expressos nas diferentes manifestações culturais da comunidade;
7. Como se desenvolvem as práticas educativas da escola da comunidade, verificando as formas de se ensinar e aprender no contexto escolar local e o atendimento as diretrizes oriundas das políticas educacionais que norteiam a educação escolar para esse contexto específico;
8. Se, como e quando a escola envolve os saberes específicos e as formas de trabalho desenvolvidas na comunidade nas práticas educativas realizadas na instituição;
9. Como se dá a relação escola e comunidade;
10. As convergências e contradições existentes entre as formas de se ensinar e aprender pelo e no trabalho ribeirinho e no contexto da escola da comunidade;
11. Os elementos e fatores que se apresentam no cotidiano e dificultam a vinculação entre as práticas educativas obtidas no trabalho ribeirinho e no trabalho escolar;
12. Os comportamentos, saberes e fazeres evidenciados empiricamente, bem como as estruturas e elementos existentes no cotidiano local (escola e comunidade) e nas políticas educacionais específicas que podem favorecer a vinculação entre as práticas educativas desenvolvidas no trabalho ribeirinho e no trabalho escolar no contexto investigado.

**QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS PLANOS DE EDUCAÇÃO (PNE, PEE/AM, PME/BCT) NO QUE TRATAM SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

PNE- LEI N° 13.005/2014	PEE/AM- LEI N° 4.183/2015	PME/BCT - LEI N° 1.233/2015-
<p>Meta 1- Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.</p> <p>1.10) Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada</p>	<p>Meta 1- Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 30% (trinta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2019 e progressivamente 50% (cinquenta por cento) ao final da vigência deste PEE/AM.</p> <p>1.10) Planejar, a partir do 1º ano de vigência deste PEE/AM, o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, e outros povos ou comunidades itinerantes na Educação Infantil, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia, a partir de três anos da vigência deste PEE/AM</p>	<p>META 1 - Universalizar, até 2020, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME</p> <p>1.10) Promover, em parceria com a União e o Estado, o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, reduzindo a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;</p>
<p>Meta 2 <i>universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do referido plano</i></p> <p>2.6) Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;</p> <p>2.7) Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;</p> <p>2.10) Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades. organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade</p>	<p>Meta 2 Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (catorze) anos, e garantir que 70% dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada até o quinto ano de vigência, elevando esse percentual a 85% até o último ano de vigência deste PEE/AM.</p> <p>2.6) Implementar tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;</p> <p>2.7) Elaborar calendários escolares de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região, garantindo autonomia dos municípios para elaboração de seus calendários;</p> <p>2.10) Garantir, em regime de colaboração entre os entes federados, a oferta do Ensino Fundamental para as populações do campo, indígenas e quilombolas nas próprias comunidades.</p>	<p>Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 80% (oitenta por cento) dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME</p> <p>2.8) Promover, em parceria com a União e o Estado, a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo e populações indígenas, nas próprias comunidades;</p>

<p>Meta 3 do ensino médio</p> <p>3.7 “Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência</p> <p>3.10. fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de quinze a dezessete anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;</p>	<p>Meta 3 do ensino médio não consta nenhuma referência ao Ensino Médio sobre as escolas do campo.</p> <p>Não apresenta estratégia que cite a educação do campo</p>	<p>Meta 3: Universalizar, até 2020, o atendimento escolar para toda a população de 15(quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 90% (noventa por cento).</p> <p>3.7) Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e das pessoas com deficiência;</p> <p>3.10) Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana, população do campo e população indígena de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;</p> <p>3.11) Redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio (construção de escolas: área urbana, do campo, em área de assentamento, em comunidade indígena), de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);</p>
<p>Meta 4 a universalização da população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, determina o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.</p> <p><b>4.3) Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.</b></p>	<p>Meta 4 – universalização do acesso da população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação à educação básica e ao atendimento especializado</p> <p>4.3) Implantar e implementar durante a vigência deste PEE/AM, salas de recursos multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas e garantindo a formação específica aos professores para atuação no atendimento educacional especializado</p>	<p>Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados</p> <p>4.3) Implantar, em parceria com a União e o Estado, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação inicial e continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, escolas do campo e escolas indígenas;</p>
<p>meta 5<sup>227</sup></p> <p>alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental</p> <p>5.5) Apoiar a alfabetização de</p>	<p>meta 5</p> <p>alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental</p> <p>5.5) Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de</p>	<p>Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3 (terceiro) ano do ensino fundamental</p> <p>5.5) Garantir a alfabetização de crianças do campo, crianças indígenas e crianças de populações itinerantes, com a</p>

<sup>227</sup> metas 5 (cinco) dos planos estão voltadas para a questão do programa do governo federal, da presidenta Dilma Rousseff, que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, para atender os resultados das provas que fazem parte do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

<p>crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas</p>	<p>populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas</p>	<p>produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas;</p> <p>5.8) Criar em parceria com o Estado e a União instrumentos de avaliação e monitoramento específico para as escolas do campo e escolas indígenas, garantindo a consulta prévia e informada;</p> <p>5.9) Garantir o desenvolvimento de tecnologias educacionais, a criação de laboratório de mídias para as escolas do campo, escolas indígenas e escolas de assentamentos rurais.</p>
<p>Meta 6- estabelece os percentuais para se chegar, durante os 10 (dez) anos, a educação integral.</p> <p>6.7: <i>Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais</i></p>	<p>Meta 6- estabelece os percentuais para se chegar, durante os 10 (dez) anos, a educação integral.</p> <p>6.7: <i>Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais</i></p>	<p>Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 10% (dez por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.</p> <p>6.7) Atender, em parceria com a União e o Estado, às escolas do campo e de comunidades indígenas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;</p>
<p>Meta 7</p> <p>fomento e a Qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb</p> <p><b>NOS</b> sistemas de ensino em que forem aplicadas;</p> <p>7.13. garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;</p> <p>7.14) Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;</p> <p>7.26) Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários</p>	<p>Meta 7</p> <p>fomento e a Qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb</p> <p><b>7.5</b> Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, indígena, quilombola, campo, prisional e socioeducativa;</p> <p><b>7.8</b> Ampliar e garantir, até o quinto ano de vigência deste PEE/AM a oferta de transporte gratuito e de qualidade para todos os estudantes e profissionais da Educação Básica do Campo, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO), e financiamento compartilhado, com participação da União, proporcional às necessidades do Estado e seus municípios, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento, a partir de cada situação local;</p> <p><b>7.9</b> Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo, que considerem as especificidades locais e as boas práticas estaduais, nacionais e</p>	<p>Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb:</p> <p>7.13) Garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes e professores (as) da educação do campo e educação indígena, mediante renovação e padronização da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;</p> <p>7.14) Apoiar o desenvolvimento de pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais;</p> <p>7.26) Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino</p>

<p>e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;</p> <p>7.27) Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;</p>	<p>internacionais</p> <p>7.21 Consolidar a educação escolar no campo, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em Língua Portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação e o atendimento em Educação Especial;</p> <p>7.22 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar de escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos público alvo da Educação Especial;</p>	<p>fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;</p> <p>7.27) Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;</p>
<p>Meta 8, <i>elevação da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) ano, das pessoas do campo, da região de menor escolaridade no país, além de definir em 25% (vinte e cinco por cento) as pessoas mais pobres, com intuito de igualar a escolaridade média entre negros e não negros (declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE)</i></p> <p>8.1) Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;</p> <p>8.2) Implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série,</p>	<p>Meta 8 <i>elevação da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) ano, das pessoas do campo, da região de menor escolaridade no país, além de definir em 25% (vinte e cinco por cento) as pessoas mais pobres, com intuito de igualar a escolaridade média entre negros e não negros (declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE)</i></p> <p>8.1 Garantir aos estudantes em situação de distorção idade-série programas ou projetos com metodologia específica, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial, visando à continuidade da escolarização, de forma a concluir estudos, utilizando-se também da educação à distância a partir da aprovação deste Plano;</p> <p>8.2 Fomentar políticas específicas para ampliar o atendimento aos segmentos populacionais considerados nesta meta, nas redes de ensino, por meio da oferta de cursos de Educação de</p>	<p>Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, populações indígenas e populações mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, indígenas e não indígenas declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.</p> <p>8.1) Fomentar programas e o desenvolvimento de tecnologias, para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com baixo rendimento escolar, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;</p> <p>8.2) Implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;</p>

<p>associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;</p> <p>8.3) Garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;</p> <p>8.4) Expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;</p> <p>8.5) Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absentismo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;</p> <p>8.6) Promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.</p>	<p>Jovens e Adultos (EJA); associar a política de subsídio e assistencialismo social como exigência de matrícula e permanência na EJA;</p> <p>8.3 Promover busca ativa, sistemática e permanente, de jovens fora da escola, pertencentes aos segmentos populacionais considerados, bem como aos indígenas, quilombolas, povos da floresta, populações ribeirinhas, em parceria com as áreas de assistência social, organizações não governamentais, saúde e proteção à juventude</p> <p>8.4 Incentivar, de forma sistemática e permanente, a participação em exames gratuitos de certificação da conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio;</p> <p>8.5 Articular expansão com entidades públicas e privadas de serviço social e de formação profissional, por meio de parcerias, da oferta gratuita da educação profissional na forma concomitante ao ensino cursado pelo estudante na rede escolar pública, a partir da vigência deste Plano;</p> <p>8.6 Acompanhar, sistematicamente, o acesso e a permanência nas escolas dos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas competentes, identificando motivos de absentismo, apoio à aprendizagem e à conclusão dos estudos;</p> <p>8.7 Formular, em parceria com outros órgãos e instituições, e com os interessados, currículos adequados às especificidades dos(as) estudantes da EJA, incluindo temas que valorizem os ciclos/fases da vida, a promoção da inserção no mundo do trabalho e a participação social;</p> <p>8.8 Promover estudos, seminários, <i>workshop</i>, em parceria com as IES públicas e os fóruns de educação, sobre os fatores que interferem na permanência da população de 18 a 29 anos no processo escolar.</p>	<p>8.3) Fomentar, em parceria com o estado, acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;</p> <p>8.4) Fomentar, em parceria com a União e o Estado, a oferta gratuita de educação profissional técnica de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;</p> <p>8.5) Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absentismo e colaborar para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem;</p> <p>8.6) Promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.</p>
<p>Meta 9 taxa de alfabetização, erradicação do analfabetismo e a taxa de alfabetismo funcional nas pessoas de idade acima de 15 anos</p> <p>não faz menção a educação do campo</p>	<p>Meta 9 taxa de alfabetização, erradicação do analfabetismo e a taxa de alfabetismo funcional nas pessoas de idade acima de 15 anos</p> <p><b>9.18</b> Reconhecer a Educação Popular como política pública para execução efetiva do direito à Educação, entendendo como Educação Popular as práticas educacionais tanto da cidade quanto do campo, organizadas pelos movimentos sociais;</p> <p><b>9.29</b> Reverter o fechamento das escolas do campo, retomando a ampliação da oferta educativa de</p>	<p>META 9 - Elevar a taxa de alfabetização e letramento da população com 15 (quinze) anos ou mais. Reduzir de 27,80 (vinte e sete vírgula oitenta por cento) para 20% (vinte por cento) a taxa de analfabetismo e reduzir em 10% (dez por cento) a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência deste PME</p>

	qualidade para adolescentes, jovens e adultos, próximas aos locais de moradia, bem como assegurar a permanência das escolas do campo com recursos financeiros, humanos e valorização da identidade do campo;	
Meta 10 faz referência à oferta mínima de 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas na EJA integrada ao ensino profissional  10.3. fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;	Meta 10 faz referência à oferta mínima de 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas na EJA integrada ao ensino profissional  <b>10.3</b> Fomentar a integração da EJA com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da EJA e, considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo, privadas de liberdade e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação à distância;	META 10 – Oferecer, em parceria com a União e o Estado, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. 10.3) Promover, em parceria com a União e Estado, a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas, inclusive na modalidade de educação à distância
Meta 11 versa sobre matrículas da educação profissional técnica, de nível médio, vinculado ao ensino profissional 11.9 Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades	Meta 11 versa sobre matrículas da educação profissional técnica, de nível médio, vinculado ao ensino profissional 11.7 Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades	Meta 11: Garantir as matrículas da educação profissional técnica para no mínimo 10% (dez por cento) dos estudantes do Ensino Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) no segmento público. 11.9) Garantir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas, de acordo com os seus interesses e necessidades;
Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público  12.13. expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;	Não contempla estratégia que cita educação do campo	<b>Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada à qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. PME</b> <b>12.13) Expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações; PME</b>
	<b>META 13 – QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores	

	<p><b>13.9</b> Garantir financiamento específico às políticas de acesso e permanência para inclusão nas instituições públicas de ensino superior das pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação, dos negros, povos indígenas, quilombolas, povos da floresta, povos do campo, povos das águas e das comunidades tradicionais;</p>	
<p>Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.</p> <p>14.5. implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;</p>	<p><b>META 14 - PÓS-GRADUAÇÃO</b> Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação de 10.000 (dez mil) mestres e 3.000 (três mil) doutores até o final da vigência do PEE/AM.</p> <p><b>14.4</b> Estimular a criação de mecanismos que favoreçam o acesso das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, povos das águas, populações privadas de liberdade e pessoas com deficiência a programas de mestrado e doutorado, de forma a reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais;</p>	<p><b>Meta 14: Fomentar a matrícula na pós-graduação stricto sensu, de modo a contribuir para o cumprimento da meta nacional de atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. PME</b></p> <p><b>14.5) Implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas a programas de mestrado e doutorado; PME</b></p>
<p>Meta 15 trata sobre Política de Formação de Professor da Educação</p> <p>15.5. Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial</p>	<p>Meta 15 trata sobre Política de Formação de Professor da Educação</p> <p>15.5 Assegurar o desenvolvimento de políticas públicas para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteira, comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano Estadual de Educação</p>	<p>Meta 15: Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, a formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>15.5) Participar, por adesão, de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e para a educação especial;</p>
	<p><b>META 16 - FORMAÇÃO CONTINUADA E PÓS-GRADUAÇÃO DE PROFESSORES</b></p> <p>Formar, em nível de Pós-Graduação (<i>Lato Sensu e Stricto Sensu</i>), 60% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE/AM), e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p> <p><b>16.9</b> Prever, nos concursos para a educação indígena, a inclusão de requisitos referentes às particularidades culturais desses grupos populacionais, especialmente</p>	

	as linguísticas, a partir do segundo ano de vigência do PEE/AM; promovendo e ampliando, em articulação com as IES, a oferta de cursos de especialização, presenciais e/ou a distância, voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação do campo, educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos e educação infantil;	
Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. 18.6. considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;	<p><b>META 18 - PLANO DE CARREIRA DOCENTE</b></p> <p>Assegurar, no prazo de dois anos, para todas as redes de ensino do estado, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública e, para o Plano de Cargos e Carreiras dos profissionais da Educação Básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do Art.206 da Constituição Federal do Brasil (1988).</p> <p><b>18.6</b> Considerar, em parceria com o os municípios, as especificidades socioculturais das escolas do campo, povos das águas, das comunidades indígenas, quilombolas e fronteiriças no provimento de cargos efetivos para essas escolas;</p> <p><b>18.14.</b> Garantir através do Plano de carreira e remuneração, adequada e suficiente à manutenção para os profissionais da educação que atuam nas escolas do campo assegurando o transporte para que se desloquem da zona urbana para a zona rural diariamente, onde há carência de profissionais qualificados, a partir do primeiro ano de vigência do PEE/AM.</p>	<p><b>Meta 18: Implementar o Plano de Carreira para os (as) profissionais da educação básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. PME</b></p> <p><b>18.6) Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das escolas indígenas no provimento de cargos efetivos para essas escolas; PME</b></p>
	<b>META 21 - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b>	
	<b>META 22 – CONECTIVIDADE</b>	

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos das referidas leis



ESTADO DO AMAZONAS  
PREFEITURA DE BENJAMIN CONSTANT  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



## TERMO DE ANUÊNCIA

Pelo presente termo, eu **Antônia Rodrigues da Silva**, secretária de educação do município de Benjamin Constant-AM, declaro para os devidos fins, estar de pleno acordo com a realização, nesta instituição, do projeto de pesquisa intitulado “*O princípio educativo do trabalho ribeirinho na escola da comunidade São Miguel: convergências, contradições, desafios e possibilidades*”, o qual estará sob a responsabilidade e coordenação de Oderlene Bráulio da Silva, pesquisadora e estudante de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas- PPGE/UFAM, e professora do Instituto de Natureza e Cultura da UFAM, Campus do Alto Solimões em Benjamin Constant- AM, a qual terá o apoio desta instituição.

Benjamin Constant, 01 de FEVEREIRO de 2020

  
Antônia Rodrigues da Silva  
Sec. Mun. de Educação-SEMED/BC  
Decreto nº 003/2017

---

**Profa. Dra. Antônia Rodrigues da Silva**  
Secretária Municipal de Educação de BCT/AM

ESTADO DO AMAZONAS  
MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT

### TERMO DE ANUÊNCIA

Pelo presente termo, eu JOSE DOSSANTO, representante da comunidade rural SÃO MIGUEL do município de Benjamin Constant, microrregião do Alto Solimões-AM, declaro para os devidos fins, estar de pleno acordo com a realização, nesta localidade, do projeto de pesquisa intitulado "*O princípio educativo do trabalho ribeirinho na comunidade e na escola: convergências, contradições, desafios e possibilidades*", o qual estará sob a responsabilidade e coordenação de Oderlene Bráulio da Silva, pesquisadora e estudante de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas-PPGE/UFAM, e professora do Instituto de Natureza e Cultura da UFAM, Campus do Alto Solimões em Benjamin Constant- AM, a qual terá o apoio da população desta comunidade.

Benjamin Constant, 01 de outubro de 2019

JOSE DOSSANTOS AUGUSTO

Presidente da comunidade rural

