



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

IRACI CARVALHO UCHÔA

**O fechamento das escolas no campo do Amazonas: subtração do direito
à política de educação em Alvarães Uarini**

MANAUS
2022

IRACI CARVALHO UCHÔA

Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/0565932748535945>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1794-924X>

O fechamento das escolas no campo do Amazonas: subtração do direito à política de educação em Alvarães Uarini

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Amazonas, na
Linha de Pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e
Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho
Mourão

MANAUS

2022

Ficha Catalográfica

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

Uchôa, Iraci Carvalho
U17f O fechamento das escolas no campo do Amazonas : subtração
do direito à política de educação em Alvarães Uarini / Iraci Carvalho
Uchôa . 2022
203 f.: il.; 31 cm.

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

1. Educação do/no Campo. 2. Educação rural. 3. Fechamento de
escolas do campo. 4. Escolas polarizadas. 5. Transporte escolar. I.
Mourão, Arminda Rachel Botelho. II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

IRACI CARVALHO UCHÔA

O fechamento das escolas no campo do Amazonas: subtração do direito à política de educação em Alvarães Uarini

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Arminda Rachel Botelho Mourão (Presidente/Orientadora)

Prof.^a Dr.^a. Heloísa da Silva Borges (Membro Titular) Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a. Selma Suely Baçal de Oliveira (Membro Titular) Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a. Clarice Zientarski (Membro Titular) Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos (Membro Titular) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Salomão Antônia Mufarrej Hage (Membro Titular) Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a. Fabiane Maia Garcia (Membro Suplente) Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a. Deuzilene Marques Salazar - (Membro Suplente) Instituto Federal do Amazonas



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata da Defesa Pública da Tese de Doutorado da discente **IRACI CARVALHO UCHÔA**, intitulada **“O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO DO AMAZONAS: contradições na garantia do direito à Educação nos municípios de Alvarães e Uarini”**, realizada em 23 de maio de 2022.

Em vinte e três de maio do ano de dois mil e vinte e dois, às 10:00 horas, horário de Manaus/AM, no Miniauditório PPGE, realizou-se a Defesa Pública da Tese de Doutorado da discente **IRACI CARVALHO UCHÔA**, intitulada **“O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO DO AMAZONAS: contradições na garantia do direito à Educação nos municípios de Alvarães e Uarini”**. A Banca Examinadora foi composta pelos Professores Doutores: Prof.ª Dr.ª **Armind Rachel Botelho Mourão** – (Presidente/Orientadora) - Universidade Federal do Amazonas, Prof.ª Dr.ª **Heloisa da Silva Borges** - (Membro Titular) - Universidade Federal do Amazonas, Prof.ª Dr.ª **Selma Suely Baçal de Oliveira** - (Membro Titular) - Universidade Federal do Amazonas, Prof.ª Dr.ª **Clarice Zientarski** - (Membro Titular) - Universidade Federal do Ceará/UFCE, Prof. Dr. **Ramofly Bicalho dos Santos** - (Membro Titular) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ, Prof. Dr. **Salomão Antônio Mufarrej Hage** - (Membro Titular) - Universidade Federal do Pará/UFPA, Prof.ª Dr.ª **Fabiane Maia Garcia** - (Membro Suplente) - Universidade Federal do Amazonas e Prof.ª Dr.ª **Deuzilene Marques Salazar** - (Membro Suplente) - Instituto Federal do Amazonas/IFAM. A presidente deu início à sessão, convidando os membros da Banca Examinadora e a doutoranda, **IRACI CARVALHO UCHÔA**, a se pronunciarem e, em seguida, assumiu a direção do trabalho, informando sobre os procedimentos do exame. A palavra foi dada então à doutoranda para apresentação dos resultados de seu estudo. Após a apresentação, a presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e arguição à candidata. Em seguida, a doutoranda respondeu as perguntas, acatando as adequações e sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora se reuniu para deliberação, divulgando a seguir o resultado de sua avaliação: a Tese da Doutoranda **IRACI CARVALHO UCHÔA**, foi aprovada com distinção por unanimidade. A banca recomendou a publicação. A sessão foi encerrada às 13 horas e 30 minutos, e eu, **Samuel Guimarães da Silva**, Técnico-Administrativo em Educação, lotado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, lavrei a presente ata que, após conferência virtual, vai assinada por mim, pela Banca Examinadora e pela discente **IRACI CARVALHO UCHÔA**.

Documento assinado eletronicamente por **Armind Rachel Botelho Mourão**, Professor do Magistério Superior, em 27/05/2022, às 11:39, conforme horário oficial de Manaus, com



fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Samuel Guimarães da Silva, Assistente em Administração, em 27/05/2022, às 14:24, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Deuzilene Marques Salazar, Usuário Externo, em 27/05/2022, às 14:55, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Ramofly Bicalho dos Santos, Usuário Externo, em 31/05/2022, às 11:41, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Heloísa da Silva Borges, Professor do Magistério Superior, em 11/07/2022, às 15:35, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Iraci Carvalho Uchôa, Usuário Externo, em 21/07/2022, às 09:05, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Clarice Zientarski, Usuário Externo, em 04/10/2022, às 11:08, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Selma Suely Baçal de Oliveira, Professor do Magistério Superior, em 04/10/2022, às 16:09, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Salomão Antônio Mufarrej Hage, Usuário Externo, em 14/10/2022, às 22:23, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1001052 e o código CRC DEB8F56A.

Av. General Rodrigo Octávio, 6200 - Bairro Coroado 1 Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho,
Bloco Rio Uatumã (térreo), Setor Norte - Telefone: (92) 3305-1181
CEP 69080-900, Manaus/AM, ppge@ufam.edu.br

In memoriam

À Luciene Maфра de Vasconcelos, mulher forte e de luta que inspirou outras mulheres a desatar suas amarras. Em sua trajetória foi a maior incentivadora desta pesquisa. Pessoa maravilhosa, que lutava nas trincheiras da vida pela construção de uma sociedade mais justa e humana.

Se Lu aqui estivesse, me diria: agora que acabou a tese, vamos comemorar, sexta feira, na Praça
Nilton Lins!

Luciene, Presente!
(Vítima da Pandemia de Covid 19)

Agradecimentos

Em 2020 a sociedade foi assolada pela crise sanitária da Pandemia da COVID- 19. Em âmbito mundial, o número de mortes ultrapassou a marca de 5 milhões de pessoas; no Brasil, mais de 667 mil pessoas perderam suas vidas. Segundo o Boletim da Fundação de Vigilância Sanitária (FVS), no Amazonas somam-se mais de 15 mil mortes pela COVID-19¹

Por essa razão, agradeço por estar viva e com saúde. Agradecer coletivamente aos que estão vivos e que sobreviveram à devastação da COVID-19.

Nada faria sentido, se não tivesse minha filha, minha orientadora, minha família, meus amigos e amigas para comemorar essa conquista. Todavia, seguindo a cronologia histórica dos acontecimentos, inicio os meus agradecimentos considerando a importância que cada pessoa teve para a construção desta pesquisa.

Agradeço à minha filha, Thayla Yasmin Uchôa de Oliveira, menina dos meus olhos que desde que nasceu é o motivo central de minhas lutas e conquistas.

Minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão, que considera a pesquisa como espaço de lutas, embates políticos e transformação social. Acreditou em mim, na pesquisa e contribuiu na mudança da minha trajetória de vida, de conquistas e de sonhos realizados, minha gratidão será eterna.

Agradeço à coordenação do Departamento de Administração e Planejamento (DAPLAN) do ano de 2018, pois na ocasião eu estava como professora substituta da Faculdade de Educação no período diurno, atuava em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Realizava as disciplinas obrigatórias do Doutorado e articulava com as aulas, o que tornou o doutorado mais leve. Gratidão por isso.

A equipe do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), pela sensibilidade e disponibilidade de ajudar nas questões mais burocráticas da pesquisa, em especial, ao professor Carlos Almeida e a Professora Fabiane Maia Garcia, pelos dias de aprendizados na organização do Livro: Educação na Amazônia e outras realidades: um debate possível. Sobretudo, agradeço pela Amizade.

¹ Dados referente ao mês de defesa desta tese (maio de 2022).

Aos avaliadores da banca de qualificação, Professores: Salomão Mustafá Hage e Heraldo Souza do Carmo, das Universidades Federais do Pará. Prof.^a Clarice Zientarski, da Universidade Federal do Ceará. Prof.^a Selma Suely Baçal de Oliveira e a Prof.^a Heloísa da Silva Borges que, desde o mestrado, tem contribuído com as minhas análises. Professores, suas contribuições foram primordiais para o andamento desta pesquisa. Gratidão!

Aos amigos e amigas que conquistei da turma de doutorado do PPGE de 2018/2. A vocês ofereço a música de Chico Buarque: Construção, pois sei que fazer pesquisa na Amazônia em uma sociedade marcada pela Ditadura do Capital não é fácil.

Minha família, minhas irmãs e minhas primas amadas. Meus tios e tias, especialmente minha tia Rosalba Bandeira Carvalho, que me deu seu teto, me abrigou e acolheu em tempos muitos difíceis de minha vida. Te amo, tia.

Agradeço minha mãe, que por seu sofrimento em razão de um casamento machista, protagonizado por uma sociedade patriarcal, floresceu desde criança em mim o desejo de estudar e trabalhar para ajudá-la a sair da condição de oprimida e, assim, contribuir para uma velhice com dignidade.

Agradeço aos sujeitos que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, trabalhadores/as do campo de Uarini e Alvarães, sem os quais não seria possível analisar a realidade em sua essência.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), que mesmo diante dos cortes orçamentários nacionais para o financiamento das pesquisas, tem contribuído para a realização de investigações no contexto Amazônico. Aos Grupos de Pesquisas: Gênero, Trabalho e Educação; Educação do Campo, formação de professores e Currículo na Amazônia.

Minha gratidão a todos e todas!

Nos debates da Educação do Campo temos analisado o desenvolvimento contraditório da função social da escola determinada pelas exigências do modo de produção capitalista e pela resistência e luta das famílias e comunidades que trabalham e vivem no campo.

O que indica o fechamento progressivo das escolas e a luta permanente contra e pela construção de novas escolas de educação básica no campo?

Roseli Salete Caldart

RESUMO

A tese articula-se à Linha de Pesquisa Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). A análise trata do fechamento das escolas do campo e as contradições desse processo na garantia do Direito à educação nos municípios de Alvarães e Uarini/Am. O eixo da pesquisa é a tríade: fechamento das escolas, transporte escolar e nucleação. Para tanto, considera-se como problema que o fechamento das escolas do campo retira o Direito dos estudantes acessarem à educação escolar. Esse movimento se configura pelas precárias qualidades do transporte e das escolas, deste modo, as condições para que os estudantes prossigam nos estudos mostra a configuração do Estado mínimo para as políticas sociais. Tal fato evidencia a desigualdade social em razão de que os trabalhadores do campo não disponibilizam de condições materiais para manter os estudos dos filhos nas cidades. Assim, o fechamento das escolas do campo não considera a realidade dos sujeitos do campo, nota-se que esse processo ocasiona mudanças que dialogam com a expansão do capitalismo e que o objetivo de cercar as políticas públicas educacionais é o de isolar o Amazonas e seus municípios para potencializar a agenda neoliberal. Por isso, o fechamento das escolas do campo relaciona-se com a Educação Rural, esta, mesmo diante dos avanços da Educação do Campo ainda está presente em Alvarães e Uarini. Como objetivo geral foi analisado o fechamento das escolas, as contradições na garantia do direito à educação e os conflitos na vida dos sujeitos do campo, que orientou os seguintes objetivos específicos: a) Analisar a redefinição do Estado nos anos de 1990 e suas implicações na construção da política pública educacional para os trabalhadores do campo; b) Contextualizar os aspectos históricos, territoriais, sociais e econômicos de Alvarães e Uarini; c) Investigar a materialização do fechamento das escolas do campo e as contradições na garantia do Direito à educação. O Materialismo Histórico Dialético foi o método utilizado porque o objeto encontra-se envolvido na totalidade das relações estabelecidas no Modo de Produção Capitalista, por isso, é dinâmico, histórico e concreto. O percurso metodológico organiza-se em três eixos: levantamento bibliográfico pautado na perspectiva marxista; a pesquisa documental em que foram apreciados os documentos oficiais da educação do campo, com ênfase para a dialética entre o fechamento das escolas, o transporte escolar e a nucleação; por fim, a pesquisa empírica por meio das entrevistas semiestruturadas e dos questionários. A pesquisa apresentou múltiplas dimensões que correspondem em novas categorias de análises, por exemplo, o financiamento da Educação do Campo no Amazonas. Nestes termos, o fechamento das escolas do campo no Amazonas é o espelho da subtração do direito à Educação, por isso, é necessário refletir na transformação dessa realidade para obter mudanças alinhadas ao projeto da classe que vive do trabalho, o que será possível a partir da luta coletiva por uma sociedade que negue o capitalismo como modo de produção.

Palavras-chave: Educação do/no Campo. Educação rural. Fechamento de escolas do campo. Escolas polarizadas. Transporte escolar.

ABSTRACT

This thesis is part of the Graduate Program (PPGE), within the scope of the Line of Education, Public Policies and Regional Development, and was funded by the Amazonas State Research Support Foundation (FAPEAM). The analysis deals with the closure of the schools of the field and the contradictions of this process in the guarantee of the Right to education in the municipalities of Alvarães and Uarini/Am. The axis of the research is the triad: closing of schools, school transport and nucleation. Therefore, it considers as a problem, that the closure of the schools of the field removes the right of students to access school education, this movement is configured by the precarious qualities of transport and schools, so the conditions for students to continue in studies shows the configuration of the minimum state for social policies. This fact highlights the social inequality because many of these students do not have material conditions to remain in the cities, so the closure of the country schools does not consider the reality of the communities, it is noted that this process causes changes that dialogue with the expansion of capitalism, and that the objective of closing public educational policies is to isolate the Amazon and its municipalities to enhance the neoliberal agenda. Therefore, the closure of the schools of the field is related to Rural Education, which, even in the face of advances in Field Education, is still present in Alvarães and Uarini. The general objective was the closing of schools, the contradictions in the guarantee of the right to education and the conflicts in the lives of the subjects of the field. Thus, it was guided by the specific objectives: a) To analyze the redefinition of the State in the 1990s, and its implications in the construction of the public educational policy of workers; b) Contextualize the historical, territorial, social and economic aspects of Alvarães and Uarini; c) To investigate the materialization of the closure of the schools of the field and the contradictions in the guarantee of the Right to Education. Dialectical Historical Materialism was the method used because the object is involved in all the relationships established in the Capitalist Production Mode, and is therefore dynamic, historical and concrete. The methodological path is organized in three axes: bibliographic survey based on the Marxist perspective; documentary research, in which the official documents of field education were appreciated, with emphasis on the issue of school closures, school transport and nucleation; and finally, empirical research through interviews and questionnaires answered by the 14 subjects. Thus, we conclude that the research presented multiple dimensions that correspond in new categories of analyses, for example, the financing of field education in the Amazon. Workers are treated inhumanely; therefore, it is necessary to reflect on the transformation of this reality in order to obtain changes aligned with the project of the class that lives from work, which will be possible from the collective struggle of workers for a society that denies capitalism as a mode of production.

Keywords: Education in the Field. Rural education. Closing of field schools. Polarized schools. School transport.

RÉSUMÉ

Cette thèse fait partie du Graduate Program (PPGE), dans le cadre de la Ligne de l'éducation, des politiques publiques et du développement régional, et a été financée par la Fondation Amazonas State Research Support Foundation (FAPEAM). L'analyse traite de la fermeture des écoles du terrain et des contradictions de ce processus dans la garantie du droit à l'éducation dans les municipalités d'Alvarães et d'Uarini/Am. L'axe de la recherche est la triade : fermeture des écoles, transport scolaire et nucléation. Par conséquent, il considère comme un problème, que la fermeture des écoles du terrain supprime le droit des étudiants d'accéder à l'éducation scolaire, ce mouvement est configuré par les qualités précaires des transports et des écoles, de sorte que les conditions pour que les étudiants continuent dans les études montre la configuration de l'état minimum pour les politiques sociales. Ce fait met en évidence l'inégalité sociale parce que beaucoup de ces étudiants n'ont pas de conditions matérielles pour rester dans les villes, de sorte que la fermeture des écoles de campagne ne tient pas compte de la réalité des communautés, il est noté que ce processus provoque des changements qui dialoguent avec l'expansion du capitalisme, et que l'objectif de la fermeture des politiques éducatives publiques est d'isoler l'Amazonie et ses municipalités pour renforcer l'agenda néolibéral. Par conséquent, la fermeture des écoles du domaine est liée à l'éducation rurale, qui, même face aux progrès de l'éducation de terrain, est toujours présente à Alvarães et Uarini. L'objectif général était la fermeture des écoles, les contradictions dans la garantie du droit à l'éducation et les conflits dans la vie des matières du domaine. Ainsi, il a été guidé par les objectifs spécifiques: a) Analyser la redéfinition de l'État dans les années 1990 et ses implications dans la construction de la politique éducative publique des travailleurs; b) Contextualiser les aspects historiques, territoriaux, sociaux et économiques d'Alvarães et d'Uarini; c) Étudier la matérialisation de la fermeture des écoles du terrain et les contradictions dans la garantie du droit à l'éducation. Le matérialisme historique dialectique était la méthode utilisée parce que l'objet est impliqué dans toutes les relations établies dans le mode de production capitaliste, et est donc dynamique, historique et concret. Le parcours méthodologique est organisé en trois axes : enquête bibliographique basée sur la perspective marxiste ; la recherche documentaire, dans laquelle les documents officiels de l'éducation sur le terrain ont été appréciés, en mettant l'accent sur la question des fermetures d'écoles, du transport scolaire et de la nucléation; et enfin, la recherche empirique par le biais d'entrevues et de questionnaires auxquels les 14 sujets ont répondu. Ainsi, nous concluons que la recherche présentait de multiples dimensions qui correspondent à de nouvelles catégories d'analyses, par exemple, le financement de l'éducation de terrain en Amazonie. Les travailleurs sont traités de manière inhumaine; par conséquent, il est nécessaire de réfléchir à la transformation de cette réalité afin d'obtenir des changements alignés sur le projet de la classe qui vit du travail, ce qui sera possible à partir de la lutte collective des travailleurs pour une société qui nie le capitalisme comme mode de production.

Mots-clés: Educación en el campo. Educación rural. Fermeture des écoles de terrain. Écoles polarisées. Transport scolaire.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: A tríade da existência de vidas	107
Imagem 2: Rios e comunidades de Uarini	105
Imagem 3: Queixada abatido para o consumo de trabalhadores	111
Imagem 4: Bodó assado à beiro de Alvarães	118
Imagem 5: Escolas no campo	126
Imagem 6: Escolas fechadas no campo - Uarini.....	133
Imagem 7: Escolas no campo de Alvarães	134
Imagem 8: Comunidade banhada pelas águas dos rios	143
Imagem 9: O transporte escolar no campo de Uarini e Alvarães	148
Imagem 10: Retrato da realidade do transp. escolar no campo de Alvarães	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Situação das escolas na Zona Rural do Amazonas.....	
Gráfico 2: Área da TI (ha) no município de Uarini	100
Gráfico 3: Localização por idade da população de Uarini	103
Gráfico 4: Área da TI (ha) no município de Alvarães	116
Gráfico 5: Abandono escolar no campo de Alvarães	157
Gráfico 6: Abandono escolar no campo de Uarini	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Terras Indígenas em Uarini.....	97
Quadro 2: Terra Indígena Miratu	97
Quadro 3: Terra Indígena Marajaí.....	113
Quadro 4: Terra Indígena em Alvarães	113
Quadro 5: Situação de Funcionamento de escolas no campo	121
Quadro 6: Comunidades, matrículas e escolas.....	136
Quadro 7: Despesas com o transp. Esc. no campo de Uarini/Alvarães.....	146
Quadro 8: Matrículas nas escolas do campo	156
Quadro 9: Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolas na Zona Rural e Urbana do Amazonas.....	78
Tabela 2: Valor recebido pelos municípios – PNAT.....	147

LISTA DE SIGLAS

AMIAS	Associação das Mulheres Indígenas do Alto Solimões
AMIMSA	Associação das Mulheres Indígenas do Médio Solimões e Afluentes
APAFE	Associação dos Produtores Agroextrativistas da Flona Tefé e Entorno
CINEP	Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
COVID	Coronavírus
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EC	Emenda Constitucional
FNRM	Fator de Necessidade de Recursos do Município
FLONA	Floresta Nacional
FNDPE	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
ENERA	Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
UNB	Universidade de Brasília
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IDAM	Instituto de Desenvolvimento Agropecuário Sustentável do Amazonas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
BM	Banco Mundial
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPC	Modo de Produção Capitalista
MST	Movimentos Sociais dos Trabalhadores Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PPP	Projeto Político e Pedagógico
RDS	Reserva de Desenvolvimento Sustentável
RESEX	Reserva Extrativista
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
TI	Terra Indígena
UNIP-MAS	União dos Povos Indígenas do Médio Solimões e Afluente
UC	Unidade de Conservação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I: A REDEFINIÇÃO DO ESTADO NOS ANOS 1990 E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	50
1. O Estado representa os interesses da classe burguesa	51
1.1 O Capital em território periférico: breve panorama no contexto brasileiro	63
1.1.1 A Redefinição do Estado brasileiro em 1990 com ênfase na particularidade da política pública educacional do campo	69
1.1.2 A inadvertência do Estado: o fechamento de escolas do campo em contextos de terras, águas e florestas de trabalho	77
1.1.3 A política de Educação do campo como resultado da luta de classe	81
CAPÍTULO II: NAVEGANDO EM TERRITÓRIOS DE ÁGUAS, TERRAS E FLORESTAS DE TRABALHO	89
2.1 Histórias que se entrecruzam: Alvarães e Uarini	90
2.2 Panorama do território de Uarini	95
2.3 Outros protagonistas: Uarinenses	103
2.3.1 A água, a terra e a floresta compõem a sustentabilidade da vida no campo ...	107
2.4 Caracterização territorial de Alvarães	114
2.5 Protagonistas da vida no campo de Alvarães	118
CAPÍTULO III: A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CAMPO EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS	121
3.1 Educação Rural e Educação do/no Campo rupturas e perspectivas	122
3.1.1 Os paradigmas do transporte escolar fluvial em Uarini e Alvarães	145
3.1.2 Análises sobre a evasão/abandono escolar no campo: Alvarães & Uarini em pauta	153
3.1.3 As concretas relações vividas no chão das escolas do campo	163
CONSIDERAÇÕES	169
REFERÊNCIAS	175
ANEXOS	187
APÊNDICES	193

INTRODUÇÃO

A análise inicia a partir da discussão do processo de fechamento das escolas do campo e situa-se no âmbito do direito à educação. No Amazonas é a primeira pesquisa que visibiliza o processo do fechamento das escolas do campo no Estado, por essa razão, toma como categoria analítica a tríade: fechamento das escolas do campo, nucleação e transporte escolar. Adota como base empírica os municípios de Alvarães e Uarini, localizados no território do Estado do Amazonas. Esses territórios protagonizam as belezas naturais do contexto amazônico e as contradições de uma sociedade capitalista.

Como cenário empírico, esses territórios são caracterizados por rios, florestas, lagos, furos, igarapés e terras, territórios sócio-históricos que representam a dinâmica da vida de quem reside na imensidão amazônica. A contextualização histórica desses municípios se entrelaça ao período do Brasil Colônia e configura-se como importante instrumento para compreender o presente. Os elementos materiais e imateriais se traduzem nos saberes e conhecimentos tradicionais, que consistem em viabilizar a sustentabilidade da vida.

Não obstante, se nos limitarmos aos aspectos descritivos, ficaremos apenas nas aparências das relações estabelecidas em Alvarães e Uarini, não conheceremos como se revela a materialidade da vida das populações do campo no âmbito das políticas públicas, com ênfase na questão educacional. Nessa esfera, fechar escolas no campo pressupõe contradições no Direito à educação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou que de 2014 a 2018 foram fechadas 9.834 escolas no campo do Brasil. Nesse mesmo período, 272 escolas deixaram de existir no Amazonas, o que mostra a face da desigualdade social e demonstra a ausência do Estado no oferecimento de políticas sociais.

A dinâmica da desigualdade social situa os trabalhadores à margem do direito às políticas públicas socialmente referenciadas, como escolas com infraestruturas adequadas e que estejam em conformidade com as orientações dos marcos legais, bem como, o direito à água tratada, à acessibilidade tecnológica, ao serviço de eletricidade, à merenda escolar, à aposentadoria, aos postos de saúde, ao saneamento básico e ao transporte escolar de qualidade. Deste modo, consideramos que as

políticas públicas nem sempre chegam às comunidades, como diria Carmo (2016), a presença do Estado para garantir as políticas públicas nem sempre chegam como as águas dos rios.

Nos rios, nas florestas e nas terras de várzea e terras firmes do lócus da pesquisa existem trabalhadores que carregam em suas raízes a histórica marca da exclusão promovida pela sociedade capitalista. Por essa razão, ao analisar a aparência, temos como resultado: no ano de 2020, o Produto Interno Bruto (Valor per capita) de Alvarães foi de R\$ 12.221,88 e de Uarini chegou a R\$14.635,20. Nesses territórios, há similaridades no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que é de 0,527, considerado muito baixo em comparação aos municípios do Amazonas que se situam próximos da capital. Nos dizeres de Mourão *et al* (2020), quanto maior a distância territorial de Manaus, maior será a desigualdade social.

As diferenças socioeconômicas que se materializam nos territórios de Alvarães e Uarini sinalizam que, dos 62 municípios amazonenses, apenas 15 têm o seu IDH considerado mediano (entre 0,604 e 0,658), o que demonstra o alto nível de desigualdade e reflete em outros indicadores. Em Alvarães, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da Educação é de 0,377, e a longevidade é de 0,449. Esses indicadores são considerados muito baixos, contudo, a renda é de 0,778, portanto, estabelecido dentro da média. No que diz respeito ao município de Uarini, o IDHM da Educação é de 0,378, da longevidade é de 0,538, e tal como Alvarães, os valores estão abaixo da média considerada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entretanto, a renda é de 0,724, e se estabelece em níveis aceitáveis (BRASIL, 2022).

Esse cenário revela as desigualdades que os trabalhadores do campo vivem, produzidas pelas contradições do modo de produção capitalista. Nestes termos, a contextualização dessa realidade permite conhecer a vida concreta dos sujeitos do campo, das mulheres, dos homens, das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos alvaraenses e uarinenses em seus processos dialéticos de vida e de viver em campos amazônicos. Mediante esse processo, é possível ultrapassar as aparências e conhecer a realidade para além das muralhas das florestas, das águas e das terras de contextos territoriais diversos e singulares.

Alvarães e Uarini localizam-se em afluentes do Rio Solimões e se constituem pela expressividade diversificada da fauna e da flora. É uma das regiões mais ricas

do Brasil em termos de recursos hídricos e naturais, inclui em sua composição territorial os rios Uarini e Alvarães e se aproximam de outros municípios dentre os quais estão: Tefé, Juruá, Fonte Boa e Marañ. Entretanto, toda essa riqueza não significa melhoria na condição da vida material dos sujeitos do campo.

Essa sistematização demonstra o campo de estudo da tese, um território constituído pelas riquezas naturais e definido pelas desigualdades sociais, por isso, é contraditório. Logo, o interesse em analisar o fechamento das escolas do campo relaciona-se com a realidade contraditória estabelecida na sociedade capitalista, sobretudo, em situar este tema no palco dos debates e pautá-lo em espaços de reivindicações da sociedade civil e dos movimentos sociais do campo no Amazonas.

O fechamento de escolas do campo tem sido tratado nacionalmente pelos movimentos sociais como um crime contra os trabalhadores do campo. Dezenas de escolas na zona rural do Amazonas foram fechadas nos últimos anos e isso é um desserviço à população, pois coloca os sujeitos à margem do Direito à educação em suas comunidades, os submete à precariedade do transporte escolar, pondo em risco sua integridade física, além de potencializar a migração campo-cidade para viabilizar a apropriação das riquezas naturais pelo sujeito capital. Os argumentos utilizados para o fechamento de escolas do campo são múltiplos e transferem para os trabalhadores a responsabilidade deste processo.

Esse movimento nos inquieta e nos chama para a defesa da permanência das escolas públicas em todas as comunidades, a partir de um projeto contra hegemônico que se traduza na relação trabalho-educação, valorização da cultura, das histórias e esteja vinculado à luta da classe que vive do trabalho. Em razão das especificidades geográficas, históricas, culturais, sociais, econômicas e de trabalho, incomoda-nos projetos educacionais que estejam na contramão de questões específicas de cada região, pois, ao afastar os sujeitos de suas comunidades, afasta-os, também, de suas identidades e de suas coletividades. Nesse caso, perde-se o sentimento de pertencimento ao território, fato que contribui para a consolidação de políticas neoliberais no campo do Amazonas.

É preciso pensar um campo a partir da luta de classes para a consolidação de direitos, direito à escola, à educação, ao transporte escolar, à seguridade social, à segurança e ao entretenimento. É necessário pensar um campo que seja palco de ações contra a pedofilia e o abuso infantil. É imprescindível contrapor-se à violência

promulgada pelo Estado, que deixa trabalhadores/as órfãos da terra, dos lagos, dos rios e das florestas.

A escola é a interligação entre os diferentes saberes e conhecimentos culturais, é um espaço de construção da transformação da realidade e o elo entre os sujeitos e a esperança de melhores condições de vida material. Por isso, chama-nos atenção o fato de que o fechamento de escolas aconteça na interface da nucleação, sendo que a precarização das estruturas e o acesso perpassam pela nucleação e pelo transporte escolar. Essas características nos instigaram e nos levaram a investigar como esse processo tem se concretizado sob o argumento que atribuem a ausência de estudantes e as diversidades territoriais do Amazonas. Adiciona-se o fato da minha experiência, enquanto estudante de uma escola situada no Seringal Tambaqui, localizado às margens do Rio Juruá, no município de Itamarati. Atribuo, também, minha participação como formadora do Programa Escola da Terra de 2014 a 2018, uma vez que foi possível abstrair a realidade no chão das escolas, sobretudo, a pesquisa de mestrado na qual dialoguei com as categorias trabalho e educação do campo no município de Alvarães.

A referência para essa discussão alinha-se aos embates políticos nacionais dos movimentos sociais sobre o fechamento das escolas no campo brasileiro. As pesquisas realizadas pelas Universidades Federais que evidenciam essa questão como uma problemática para os trabalhadores. Assim, é necessário demarcar posição contra este movimento. Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), discute-se o fechamento das escolas como um processo para viabilizar a nucleação, agrupando-as em escolas centrais/seriadas a partir de uma política do Governo Municipal, amparada legal e financeiramente pelo Ministério da Educação, com argumentos de melhorias na qualidade do ensino, maior investimento em infraestrutura, material humano e diminuição do custo efetivo total com a redução do número de unidades (POSTÓRIO, 2015).

Para Souza (2017), o fechamento de escolas do campo faz parte da totalidade da sociedade capitalista e de seus interesses hegemônicos, cujo projeto pauta-se na exclusão de trabalhadores. A pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), da Universidade Federal do Pará (UFPA), aponta que esse movimento é marcado por um grande paradoxo que, segundo Hage (2014), se manifesta através da infraestrutura precária de

funcionamento dessas escolas, e revela o descompromisso com a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo.

Em 2018, discuti em minha pesquisa de mestrado as categorias trabalho e educação em contextos amazônicos. Essa análise apontou o fechamento de escolas como subcategoria e também como meta do Plano Municipal de Educação de Alvarães para melhorar a qualidade da educação do campo via nucleação. Nesse mesmo período, essa discussão era inexistente em Uarini, por isso, na ocasião, propus realizar uma análise comparativa entre os dois municípios sobre o movimento em questão.

No decorrer da pesquisa, a realidade se metamorfoseou e revelou que a essência do objeto indicava a existência do processo de fechamentos das escolas do campo em Uarini, contudo, mascarado pelo conceito de paralisação. Essas foram as motivações que nos levaram a realizar a pesquisa sobre o fechamento de escolas no campo do Amazonas e as suas contradições na garantia do direito à educação, elegendo finalmente os municípios de Alvarães e Uarini.

A pesquisa aqui desenvolvida, no aspecto da totalidade, discute o Estado e suas implicações na construção da política educacional de trabalhadores do campo, com recorte para o fechamento das escolas, enquanto movimento traçado para expulsar os sujeitos do campo, tendo em vista que, no Amazonas, essa discussão ainda é tímida, se comparada a outras regiões do Brasil, como por exemplo, o Estado do Pará que, por meio de pesquisas em suas Universidades Federais e tendo conhecimento de sua realidade, posiciona-se contra o fechamento das escolas do campo.

Nossos esforços foram em apresentar as extensões territoriais, históricas, sociais e econômicas de Alvarães e Uarini com intuito de compreender o passado para interpretar o presente, de modo a evidenciar as contradições na garantia do direito à educação e apresentar como o fechamento de escolas do campo impacta na vida dos sujeitos. Carmo (2016), analisa a política de nucleação e sua implementação no município de Currálinho do Estado do Pará e evidencia que a nucleação das escolas do campo contribui para ampliar o acesso e permanência de crianças, jovens e adultos na escola. Contudo, os condicionantes da nucleação resultam em transportes precários, baixos custos no investimento financeiro, falta de formação de professores, aliados à distância das escolas núcleos em relação à residência dos

alunos. Deste modo, consideramos que essa realidade se interliga a de Alvarães e Uarini.

A presente tese tem como pressuposto de que o fechamento das escolas do campo relaciona-se ao poder da classe dominante brasileira que, em razão de seus projetos neoliberais legitimados pelo Estado, retira das crianças, dos jovens e dos adultos a garantia do Direito à Educação pública nas comunidades de Alvarães e Uarini. A escola é um espaço para a efetivação desse Direito.

O fechamento desses espaços ocasiona múltiplas dimensões, como expropriar os sujeitos de suas terras e, por consequência, de suas tradições históricas e culturais, além de afastá-los de seus territórios em busca de estudos nas cidades, embora muitos sujeitos não disponibilizem de recursos materiais para se manter nas cidades, fato que os deixam distantes do acesso e permanência à Educação Escolar Pública. Outra dimensão é a racionalização dos recursos públicos em detrimento da educação do campo. Essa análise aponta que os valores disponibilizados para o transporte escolar são insuficientes, em razão da realidade geográfica do contexto amazônico, assim, resulta na precarização do transporte escolar e expõe os estudantes a riscos a sua integridade física. Destarte, o fechamento das escolas do campo causa mudanças quantitativas para piorar as condições de vida dos trabalhadores do campo, dialoga com a expansão do capitalismo, cuja intencionalidade é isolar o Amazonas para potencializar a agenda neoliberal, que ocorre na contramão de um projeto de desenvolvimento sustentável.

Argumenta-se que o fechamento de escolas do campo, em seus aspectos geral, particular e singular, é orientado pela concepção política da educação rural, que atua na lógica da racionalidade financeira e revela a ineficiência do Estado no oferecimento do Direito à Educação Pública aos trabalhadores. Dessa forma, a Educação Rural é histórica no Brasil e evidencia o descompasso entre a classe que vive do trabalho e o projeto burguês, implementado desde o período colonial no país. Essa questão nos remete para o personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato, interpretado por Amácio Mazzaropi, em 1959, o qual faz uma crítica social que denuncia as precárias condições de acesso à política social vividas pelos trabalhadores do campo. Nota-se que essa negligência é histórica.

Com o objetivo de evidenciar o fechamento das escolas no âmbito das contradições na garantia do direito à educação, são consideradas ao longo do texto as

contribuições teóricas de Marx & Engels (2013), Lefebvre (1985), Laski (1973), Coutinho (2000), Mézaros (2005), Harvey (2013), Hobsbawm (2015), Sodré (1969), Neto (2012), Prado Júnior (1998), Fausto (1996), Peroni (2003), Shiroma, Moraes & Evangelista (2002), Bhering & Boshetti (2010), Carmo (2016), Montañó & Duriguetto (2011), Mourão (2006), Borges (2017), Oliveira (2011), Uchôa & Mourão (2018) para análise da totalidade nos aspectos concreto, histórico, social, territorial e regional.

Fundamentalmente, pontuamos que é a partir da luta de classe que se conquista a efetivação de direitos sociais, dentre eles, a política educacional. A forma como as políticas são efetivadas revela a face oculta do Estado na configuração das políticas educacionais sobre orientação do modo de produção capitalista e não promove igualdade de condições, acesso e permanência dos estudantes nas escolas do campo, mas esse movimento não se revela de imediato. Assim, é importante compreender os aportes teóricos e ideológicos que têm norteado o fechamento das escolas, justificado na lógica da ausência de estudantes no campo e das questões climáticas pertinentes à realidade dos territórios do Amazonas.

Nesse cenário, é preciso analisar as entrelinhas que escondem as verdadeiras intenções sobre o fechamento das escolas do campo e como esse processo tem sido efetivado nos lócus da pesquisa. Nota-se que o fechamento das escolas é um ato inconstitucional, que se materializa sobre a égide do Estado burguês, e distancia os estudantes do acesso à educação com qualidade socialmente referenciada.

Assim sendo, foi necessário mergulhar no campo da pesquisa e abstrair os dados empíricos para analisar os fatos e demonstrar a realidade apresentada nos capítulos I, II e III desta tese.

Portanto, apresenta-se como problema de pesquisa: o fechamento das escolas é contraditório e retira o direito de estudantes do campo a acessarem a política educacional, além de potencializar o esvaziamento das comunidades pela dinâmica histórica do êxodo rural, em face da busca por estudos nas cidades. A ineficiência do Estado no âmbito da política educacional legitima a exclusão dos estudantes quando não garante o transporte escolar e escolas no campo, haja vista que, em razão das condições financeiras, muitos sujeitos não possuem condições materiais para manter-se nas cidades. Essas questões relacionam-se à Educação

Rural, que mesmo diante dos avanços da Educação do Campo, enquanto concepção e política pública, ainda está presente em Alvarães e Uarini.

Por consequência, as questões norteadoras são: a) Qual o contexto da redefinição do Estado brasileiro nos anos de 1990 e suas implicações na construção da política educacional para os trabalhadores do campo? b) Quais as contradições e mediações que levaram ao fechamento das escolas do campo? c) Como se materializa a educação do campo em Alvarães e Uarini? d) O fechamento das escolas levou em consideração a realidade dos sujeitos?

Ao tratar do objetivo geral, propusemos analisar o fechamento das escolas, as contradições na garantia do direito à educação e os conflitos na vida dos sujeitos do campo de Alvarães e Uarini/Amazonas. Em relação aos objetivos específicos, consideramos: a) analisar a redefinição do Estado nos anos de 1990 e suas implicações na construção da política pública educacional para os trabalhadores; b) Contextualizar os aspectos históricos, territoriais, sociais e econômicos de Alvarães e Uarini; c) Investigar a materialização do fechamento das escolas do campo e as contradições na garantia do Direito à educação.

O Materialismo Histórico Dialético como método do objeto

O homem existe para que exista a História, e a História existe para que exista a demonstração da verdade. Este fragmento foi retirado do capítulo VI do livro *Sagrada Família*, escrito por *Karl Marx e Friedrich Engels* no século XIX. Nesse tópico, os autores dão indícios da história do materialismo histórico, o fragmento tem como objetivo evidenciar o método de partida que propõe investigar sobre o fechamento das escolas em territórios amazônicos. Destarte, as relações sociais são históricas, materiais e dialéticas e essas são as razões pelas quais definimos o Materialismo Histórico-Dialético como método de sustentação da tese.

No entendimento de Sousa (2014, p.2), o Materialismo Histórico Dialético “é o instrumento lógico de interpretação da realidade e caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica das vidas dos homens nas relações sociais”. Esse movimento ocorre entre o universal e o particular – que correspondem as relações estabelecidas no âmbito do modo de produção capitalista. A partir dessa concepção, inferimos que a sociedade capitalista é contraditória e essa contradição reflete nas políticas das escolas situadas às margens dos sinuosos rios

amazônicos. Deste modo, a ideologia, a contradição e a totalidade são as categorias do método para analisar o objeto da tese.

Nesse sentido, o fechamento das escolas em territórios do Amazonas somente será compreendido, em sua concretude e essência, a partir da explicitação das relações estabelecidas no âmbito do modo de produção capitalista. As ações em favor do fechamento das escolas do campo buscam ocultar as contradições, potencializar a ideologia dominante e negar a luta de classe.

Assim, registramos que *A Sagrada Família* é uma produção que apresenta significativas críticas aos posicionamentos que se acentuavam sobre o caráter liberal, defendidos por filósofos idealistas – elitistas. Nessa produção, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1821-1859) apontam a influência de René Descartes (1596-1650) para o materialismo mecanicista, bem como, as contribuições de John Locke (1632-1704) na configuração do materialismo numa perspectiva burguesa.

No entanto, foi Marx e Engels que superaram as argumentações francesas², inglesas³ e idealistas; essa superação ocorreu por meio de análises da realidade concreta sem vinculação com abstrações idealistas, pois os mesmos compreendem o uso da dialética materialista nos processos históricos da sociedade ao longo do século XX (GIANNOTTI, 2013). Para Giannotti (2013), Marx e Engels apresentaram a ferramenta necessária para romper com as formas predatórias do modo de produção vigente, essa ferramenta se traduz pela materialização da revolução proletária.

Lênin (1870-1924) foi o principal líder revolucionário do século XX, foi, também, chefe de Estado soviético. Lênin se destaca em função do aprofundamento das concepções marxistas revolucionárias, bem como, do uso da realidade concreta nos processos históricos que permearam a Revolução de 1917. Segundo Silva (2017), ao mesmo tempo que Lênin escrevia, participava da luta revolucionária. A dialética da trajetória de Lênin é importante para compreendermos que o objeto está em

² “A rigor e falando em sentido prosaico”, existem duas tendências no materialismo francês, das quais uma provém de Descartes, ao passo que a outra tem sua origem em Locke. A segunda constitui, preferencialmente, um elemento da cultura francesa e desemboca de forma direta no socialismo. A primeira, representada pelo materialismo mecânico, acaba se perdendo naquilo que poderíamos chamar de ciências naturais (MARX; ENGELS., 2011, p. 144).

³ O verdadeiro patriarca do materialismo inglês e de toda a ciência experimental moderna é Bacon. A ciência da natureza é, para ele, a verdadeira ciência, e a física sensorial a parte mais importante da ciência da natureza. Suas autoridades são, frequentemente, Anaxágoras, com suas homeomerias, e Demócrito, com seus átomos. Segundo sua doutrina, os sentidos são infalíveis e a fonte de todos os conhecimentos. A ciência é a ciência da experiência e consiste em aplicar um método racional àquilo que os sentidos nos oferecem (MARX; ENGELS, 2011, p. 147).

constante movimento e que é parte integrante do pesquisador que participa das ações coletivas, dentre os quais estão os movimentos sociais e as instituições públicas federais como espaço da luta.

No processo de análise da realidade e de superação da classe trabalhadora, sobre as formas opressoras do modo de produção em curso, as categorias: ideologia, contradição e totalidade constituem o movimento central que nos permitirá compreender que a superação do Trabalho sobre o Capital se dará no âmbito da luta contra hegemônica. Essa superação relaciona-se com o movimento contraditório que há entre os interesses coletivos e os interesses individuais. Por um lado, existem os grupos que defendem e reivindicam uma escola pública socialmente referenciada e que seja compreendida como prioridade dos Governos Federais. Nesse paralelo, existem os interesses dominantes que afastam a classe que vive do trabalho do direito à escola e à educação pública.

Por conseguinte, é preciso desnaturalizar o fechamento das escolas do campo para romper com a perspectiva do capital. Ao analisar esse movimento, compreendemos que deve ser entendido como parte de interesse da hegemonia burguesa em detrimento dos trabalhadores. Segundo Marx, a questão é saber se “ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva, não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade” (MARX, 2007, p. 533). Com essa tese, Marx permite a interpretação de que a vida é material e o modo de existir e coexistir dos seres humanos deve ser demonstrado na *práxis*.

Assim, o movimento entre o singular, o particular e o universal se estabelece a partir dos indicadores divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quando aponta que o fechamento das escolas do campo ocorre no âmbito nacional, que em determinados territórios esse movimento é mascarado pela paralisação. Segundo Macedo *et al* (2020), o fechamento das escolas do campo é um projeto histórico da burguesia brasileira porque “a desigualdade social no Brasil se iniciou a partir da exploração dos bens naturais para alimentar o mercado interno” (FERREIRA et al, 2020, p. 239).

Por certo que não devemos desconsiderar os processos históricos da sociedade capitalista. Em Marx, as análises que desconsideram a história tornam-se fragilizadas, de tal modo que é sobre a ausência da história no materialismo de Feuerbach que Marx tece suas críticas. Para Marx (2007, p. 32), “na medida em que

Feuerbach é materialista, nele não se encontra a história, e na medida em que toma em consideração a história, ele não é materialista”. Com essa argumentação, o autor expõe a fragilidade do materialismo de Feuerbach, posto que “Essa doutrina não reconhece que são os homens que promovem as transformações, nesse sentido, o próprio educador deve ser educado” (MARX, 2007, p. 534).

Segundo Marx, o ponto de vista do velho materialismo é a sociedade burguesa e o ponto de vista do novo é a sociedade humana, ou a humanidade socializada (MARX, 2007, p. 535). Marx supera as concepções do materialismo mecanicista e reducionista e emerge, portanto, o materialismo histórico que, segundo Silva (2017), trata-se de apropriar-se da realidade a partir da práxis humana, em linhas gerais, a filosofia da *práxis*⁴.

Nas concepções de Gramsci (1995, p. 18), “uma filosofia da *práxis* só pode apresentar-se inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente” [...]. Essa colocação nos remete para a interpretação de Kosik (2011), quando observa que a dialética materialista é o método da explicitação dos fenômenos culturais que parte da atividade prática objetiva do homem histórico. Dessa forma, compreendemos que o materialismo dialético é a interpretação da realidade a partir da *práxis* humana.

Para Gramsci, essa *práxis* tem relação com as práticas revolucionárias no sentido de que “cada um transforma a si mesmo e se modifica, na medida em que se transforma, modifica todo o conjunto de relações do qual o sujeito é o ponto central” (GRAMSCI, 1995, p. 40). Em Marx e Engels, a *práxis* corresponde a uma síntese, resultado de uma totalidade em que os elementos teóricos, relativos às práticas produtivas, revolucionárias e artísticas, são superados e adquiridos, portanto, surge uma nova vida (SILVA, 2017, p. 23). Nesse cenário, quando os movimentos sociais colocam o fechamento das escolas no campo dos debates, configura-se como movimento revolucionário histórico e que permite aos sujeitos transformarem a realidade pela qual encontram-se, de expropriação de seus direitos pelo Capital.

Conforme Kosik (2011, p. 13):

⁴ Tornou-se um consenso entre os leitores de Gramsci que o conceito de filosofia da *práxis* foi empregado por ele como uma forma de criptografia carcerária ao termo marxismo na tentativa de evitar censura. Esse consenso permite inferir que filosofia da *práxis* é, para não dizer sinônimo, um termo equivalente a marxismo. [...] Gramsci estava fazendo mais do que burlar a censura, estava se afastando da interpretação vulgar do marxismo e, ao mesmo tempo, atualizando-o às condições históricas, políticas e filosóficas da Itália no início do século XX (GOMES, 2014).

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

Para este autor, a realidade não se apresenta de imediato ao homem e, por isso, na dialética, “a representação e o conceito da coisa em si” são duas vertentes distintas do conhecimento, ou seja, duas qualidades da *práxis* humana. À “medida que o sujeito se modifica, sofrem alterações as concepções, a tarefa, o sentido da filosofia e o conceito de homem e de mundo” (SILVA, 2017, p. 23). Concordamos com Kosik (2011) e Silva (2017), uma vez que, em Uarini, o fenômeno que antecede o processo de fechamento das escolas é a paralisação. Segundo os dados divulgados pelo INEP, em 2016, no município de Uarini existiam 24 escolas paralisadas, de 2016 para 2019, esse índice aumentou, entretanto, não aparecem nos indicadores oficiais nenhuma escola fechada (PESQUISA DE CAMPO, 2018).

Nos pressupostos de Souza (2017), a iniquidade do fechamento das escolas de pequeno porte não faz parte do contexto recente, mas vem sendo construído no campo das contradições e das rupturas históricas. Segundo Kosik (2011, p.15), “o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana [...] constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. Sob esta ótica, compreendemos que precisamos avançar no sentido de desnaturalizar aquilo que se apresenta como natural. Há, portanto, que se discutir e problematizar dialeticamente no campo histórico, político e ideológico o fechamento das escolas e as contradições na garantia do direito à educação.

Na perspectiva materialista histórico-dialética, inferimos que a essência do fechamento das escolas do campo em Alvarães e Uarini se concretiza no âmbito dos conflitos pela terra, pelos rios e lagos desses territórios, pois uma das formas de isolar a Amazônia do desenvolvimento sustentável contra hegemônico é não garantir o direito dos sujeitos a acessarem as políticas públicas sociais.

Nestes termos, fechar escolas é uma concreta realidade que se constitui pelo conjunto de fatos, que em Alvarães e Uarini revelam-se em razão das questões geográficas ou falta de estudantes em fase escolar no campo, no entanto, esse

discurso é contraditório. Segundo Netto (2002), o ponto de partida de Marx é um conjunto de fatos que está externo ao sujeito que o vê primeiramente em sua aparência. Essa aparência é o ponto fundante de análise. A partir de uma óptica puramente ingênua, a natureza objetiva da mercadoria é suprir as necessidades básicas do ser humano. Assim, as relações contraditórias não se apresentariam nessa perspectiva, se a aparência revelasse a essência, toda reflexão teórica seria inútil (NETTO, 2011). Com esse entendimento, ao analisar o fechamento das escolas no contexto amazônico, as categorias serão emersas e alcançaremos a compreensão sobre as contradições e mediações desse processo.

Netto (2011), argumenta que conhecer, para Marx, é negar a aparência, negar não no sentido de omitir determinadas situações, mas de ir além daquilo que as aparências nos permitem perceber. Em razão disso, compreendemos em Kosik que “a essência que se manifesta no fenômeno”, demonstra que “seu movimento não é inerte nem passivo”, ocorre por vias de “movimentos dialeticamente concretos” (KOSIK, 2011, p.15).

Cabe a uma faculdade racional, em movimentos de abstração, o pesquisador ir além das aparências (MÉTODO, 2002). Todo conceito abstrato fornece, portanto, o “conhecimento de uma realidade cuja existência ele revela: conceito abstrato quer dizer, então, fórmula aparentemente abstrata, mas, na realidade, terrivelmente concreta pelo objeto que designa” (ALTHUSSER, 2013, p. 38).

Gionnatti (2013, p. 58), realiza a seguinte explanação:

A substância da maçã não é aquela energia permanente que irrompe em cada flor da macieira para transformá-la numa fruta específica, mas aquilo que faz com que esse fruto seja o que foi, o que é e o que sempre será. É o processo de demarcar o que na maçã é especificamente revelado pelo dizer da palavra “fruta”, revelando que ela resulta de uma flor particular, que recebe um pólen especial, diferente de todos os outros seres vivos, vindo a ser em si e para si na medida em que exclui, nega, qualquer diferença de modo radical. Não é o que precisamente acontece com o valor? Ele é a mesmidade de todos os valores de troca que como tais estão negando, impedindo, em particular, que se exerçam os valores de uso correspondentes. Uma mesmidade, porém, que vale como tal porque renega qualquer outra determinação que não está sendo repostada pelo ciclo produtivo.

As determinações se metamorfoseiam no processo da construção do real, uma vez que o conhecimento teórico, dissolvido à sua imediaticidade, é uma síntese de muitas determinações (MARX, 2008); (MÉTODO, 2002). Significa dizer que os pensamentos não gestam o concreto, é por meio dos objetos reais que o sujeito reproduz a constituição do concreto. Dialeticamente, o pensamento parte de um dado factual, vincula-se ao outro e retorna ao domínio do empírico, o objeto retorna a forma empírica que continua a mesma (NETTO, 2011).

Para Kosik (2011), captar o fenômeno de determinada essência significa indagar e descrever como a essência está se manifestando no fenômeno, assim como está se escondendo nele, de modo que a “realidade concreta não pode ser imediata” (SILVA, 2017, p.27). Com esse entendimento, reafirmamos que inviabilizar os sujeitos do direito ao acesso à educação é um fenômeno que deve ultrapassar as aparências e se constitui como aspecto relevante para o conhecimento da realidade concreta, da essência, e da “coisa em si”; “coisa em si, entendida como a relação do homem e o seu lugar no universo” (KOSIK, 2011, p. 250). Para Netto (2011), a teoria nada produz, contudo, pela teoria, o sujeito reproduz o movimento real do objeto que pesquisa (NETTO, 2011).

Nesse sentido, “não é possível abstrair a essência dos fenômenos isolando-os em sua singularidade e desconsiderando as concretas relações com a totalidade” (SILVA, 2017, p. 27). Ao considerar a dinâmica entre as relações estabelecidas historicamente e sujeito-objeto, as políticas educacionais no território do Amazonas dizem respeito ao aspecto particular, sua investigação não pode prescindir da compreensão dialética da totalidade, já que “o processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo” (NETTO, 2011, p. 3), configurando um círculo entre o particular, o singular e o universal.

Seria impossível a construção do conhecimento sobre o objeto pesquisado se se desvincular do universal, do singular e do particular, como substâncias com moléculas que não interagem, a exemplo da água e do óleo. Segundo Kosik, para entender essa relação é necessário compreender o fenômeno e a essência, uma vez que sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível (KOSIK, 2011, p.16).

Diante dessa compreensão, os elementos isolados, dispersos, separados, fornecidos pela experiência, caracterizam uma visão imediata do real (NETTO,

2011), a visão imediata da realidade objetiva constitui, para Kosik (2011, p. 15), “o mundo da pseudoconcreticidade que se configura como um claro-escuro de verdade e engano”. Marx (2008), afirma que o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso. Nesse sentido, Marx salienta que, por isso, “o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 2008, p. 258).

Com essa explicação, entendemos que, se ignorarmos os elementos típicos de uma sociedade que repousa sob o modo de produção capitalista, essa tese não teria sentido, pois a essência do objeto não seria revelada. O movimento dialético entre o universal, o singular e o particular, permitirá uma constante relação entre o velho e o novo, até retornar para a categoria inicial. Marx (2008), não considera esse processo como uma representação caótica do todo, “porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 2008, p. 258).

Netto (2011, p.20), entende que, para Marx, “a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta à base de hipóteses”. Assim, reafirmamos que isolar o objeto investigado em relação ao todo comprometeria a análise, limitando-se às aparências. Ao tratar sobre o fechamento das escolas do campo, é preciso pensar na tríade: nucleação, transporte escolar e fechamento das escolas no âmbito do direito ao acesso à Educação, tal como promulga a Constituição Federal de 1988. Sobretudo, a compreensão do Capital e do Estado como uma totalidade histórica e contraditória, que, estando o Estado nos moldes do capital, reflete a ordem vigente e retira direitos conquistados historicamente em função de atender e reproduzir, do ponto de vista ideológico, os interesses do capital.

O materialismo histórico dialético tem como base as leis da vida e da natureza, e a contradição está presente nos fenômenos de origens naturais e sociais. Engels nos alerta que, “se nos limitarmos a focalizar as coisas como se fossem, estáticas e inertes, contemplando-as isoladamente, cada uma de si, no tempo e no espaço, não descobriremos nesta nenhuma contradição (ENGELS, 1997, p. 102). É por essa razão que consideramos que o objeto desta pesquisa tem relação com a

agenda neoliberal, mediada em função do capital, cujos interesses divergem dos interesses da classe que vive do trabalho. Os interesses neoliberais ocorrem em detrimento dos interesses da classe trabalhadora, com origem na divisão do trabalho. Marx e Engels (2007, p.90) sinalizam que:

[...] A divisão do trabalho já está mais desenvolvida. Já podemos encontrar a oposição entre cidade e campo e, mais tarde, a oposição entre Estados que representam o interesse da cidade e aqueles que representam o interesse do campo; e, no interior das próprias cidades, encontramos a oposição entre a indústria e o comércio marítimo [...].

A contradição emerge do âmago de cada fenômeno, pois reside no interior de cada um deles. No que se refere às sociedades do campo e da cidade, por exemplo, os movimentos que se processam têm como ponto de partida as contradições existentes, dentre elas estão as relações de produção e as forças produtivas. Segundo Marx, “A expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, é uma atividade determinada a ele imposta que transforma uns em limitados animais urbanos, e outros em limitados animais rurais” (MARX & ENGELS, 2007, p. 52). Nossa compreensão é de que o objeto desta pesquisa é uma contradição, já que o direito à educação é garantido nos marcos legais e na Constituição de 1988.

Para melhor compreender a contradição nesta pesquisa, comenta-se que a Constituição Federal de 1988 consolidou o direito e acesso à educação de todos. Em 1996, tivemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, cujo Art. 28. afirma que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região (BRASIL, 1996). Todavia, a realidade como a política de educação chega aos sujeitos do campo não corresponde ao promulgado na Lei, pois não valoriza os processos históricos e culturais dos sujeitos do campo, que reivindicam uma perspectiva crítica de educação (CALDART, 2009). Sendo assim, de antemão, tem como pressuposto uma posição crítica perante o sistema capitalista vigente, conseqüentemente, possui intrínseca, em suas bases teóricas, a transformação da realidade social (VASCONCELOS, 2018).

Conforme pesquisa realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em âmbito nacional, vinte e quatro mil escolas do campo foram fechadas no

ano de 2002 (ALBUQUERQUE, 2011). Esse fenômeno indica que a essência do sistema educacional brasileiro é contraditória, excludente, controladora e articula-se aos ajustes do capital mundializado. É um processo que implica em retiradas dos direitos construídos e conquistados pelos movimentos sociais, no entanto, mesmo que as aparências nos façam perder de vista a essência, consideramos que, em função da luta dos movimentos sociais, obtivemos conquistas. Conquistas contraditórias, mas obtivemos, por exemplo, a aprovação da Lei 12.960/2014 que alterou a Lei 9.394/96, para fazer contar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígena e quilombolas.

Segundo Tafarel e Munarin (2015):

[...] essa Lei não é cumprida, é regra também não cumprirem a lei e dizerem que não o fazem por pura incapacidade orçamentária, visto que o custo/aluno/qualidade das escolas do campo é mais alto que a média. E na sequência muitos tentam convencer o interlocutor – do Movimento Social, quando o diálogo ocorre – de que a culpa do crime praticado é do sistema federativo, que impõe aos governos locais as obrigações sem a devida cobertura orçamentários (TAFAREL & MUNARIN, 2015, p. 47).

Nestes termos, na ausência do conhecimento universal das contradições, torna-se impossível compreender as causas e as bases gerais do desenvolvimento do fenômeno, que na investigação perpassa pela apropriação da matéria, análise da forma de desenvolvimento e investigação da coerência interna (KOSIK, 2011). Com a sociedade imersa na profundidade dos interesses do Capital em que as instituições são atacadas, os movimentos sociais criminalizados e as correlações de forças se acirram, acreditamos que um dos pontos de partida para a “revolução proletária” é a consciência de classe do homem ativo, que se modifica e modifica o ambiente por meio do conhecimento real e concreto (GRAMSCI, 1995), consciente de que o mundo é produto do trabalho humano como uma realidade histórica construída coletivamente (KOSIK, 2011).

Uma segunda categoria central para compreender o movimento dialético que revela a unidade e a vinculação com a realidade objetiva, é a totalidade. Do ponto de vista da totalidade, “compreende-se a casualidade dos fenômenos, da essência e dos aspectos fenomênicos das partes e do todo, do produto e da produção” (KOSIK, 2011, p. 41). Kosik (2011) nos ajuda a compreender que a totalidade não significa todos os fatos, entretanto, é concebida como um todo estruturado e dialético, no qual

ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido. É, sobretudo, a razão pela qual nos permite desvelar as aparências e a essência do objeto, cujo propósito é o conhecimento da realidade concreta, “isto é, um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de autocriação” (KOSIK, 2011, p. 43).

Para Kosik (2011), a dialética da totalidade concreta “não é um método que pretende conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro total da realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades” (KOSIK, 2011, p. 43). Entendemos que, ao pesquisar as políticas públicas educacionais na região amazônica, fincamos os pés em realidades distintas, que só podem ser discutidas no movimento dialético entre contradição, totalidade e ideologia.

A nossa pretensão não é responder todos os questionamentos dessa pesquisa, mas de apontarmos elementos pertinentes, no sentido de compreendermos as concretas relações existentes nos territórios de Alvarães e Uarini no âmbito da educação do campo. Segundo Silva (2017), na medida em que o real é entendido pelo Materialismo Histórico-Dialético como um todo estruturado, desenvolvendo-se e criando-se, conhecer fatos ou o conjunto destes significa conhecer o lugar ocupado por eles na totalidade do real (SILVA, 2017, p. 33).

Essa é uma das razões pelas quais acreditamos que a totalidade é uma das categorias essenciais para a análise da realidade em foco, pois é um processo de “concretização que precede do todo para as partes e das partes para o todo, do fenômeno para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (KOSIK, 2011, p. 50). Na medida em que todos os conceitos entram reciprocamente em movimento, elucidando-se de forma mútua no processo de correlações em espiral, atinge-se, conforme Kosik (2011), a concreticidade.

A compreensão “dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (KOSIK, 2011, p. 50). Com essa explicação, entendemos que perceber a contradição e a totalidade dos fenômenos permite compreender os pressupostos ideológicos das classes sociais. Nos pressupostos de Marx e Engels (1999, p. 28), a ideologia é tida como “um conceito pejorativo, crítico, que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante”.

Ao adotar esse conceito, Souza (2010) afirma que a categoria ideologia nos ajuda a compreender os movimentos de dominação e reprodução presentes nas políticas públicas educacionais do Brasil. A partir dessa lógica, é possível analisar a ideologia posta no processo de fechamento das escolas em contextos amazônicos. Para Marx e Engels (1999, p. 12), “a forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são [...]. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais de sua produção”. Há a ideologia burguesa e a ideologia do proletariado, existem deste modo, as ideologias. “As ideologias dominantes escamoteiam a verdadeira realidade, inibem a essência do objeto permitindo-o apenas o conhecimento de sua aparência” (SOUZA, 2010, p. 24).

Conhecer a essência dos fenômenos perpassa pelo rompimento com um movimento classista, em que as contradições do capital são ocultadas e as desigualdades sociais são naturalizadas. É um movimento que se dá em razão das concepções ideológicas da classe dominante, que busca, na formação do trabalhador, um sujeito subserviente aos interesses do capital e, por isso, torna-se inerte quando dele retiram-se direitos conquistados (MOURÃO, 2006).

Marx e Engels (2008) sinalizam a vinculação do Estado aos interesses de determinada classe social, isto é, aos interesses da classe dominante. Ao garantir a propriedade dos primeiros, legitima a dominação e a exploração do proletariado, revelando sua essência de representante não dos interesses comuns, mas dos interesses do Capital (MONTANO & DURIGUETO, 2011), razão pela qual Marx e Engels (1999) consideram que a ideologia se traduz pela consciência deformada da realidade. Não obstante, Meszaros (2011, p.141) alerta que “as tentativas equivocadamente concebidas de reduzir a ideologia à falsa consciência estão frequentemente associadas a uma visão rígida, fetichista de ciência”.

Nos pressupostos de Eagleton (1997):

[...] se a questão da “falsa consciência” obriga alguém a considerar a ideologia algo irreal, uma fantasia totalmente distorcida da realidade social, então fica difícil saber quem, nos dias de hoje pelo menos, realmente endossa tal ponto de vista. Se, por um lado, trata-se apenas de afirmar que existem enunciados ideológicos bastante centrais que são manifestamente falsos, então, da mesma maneira, será difícil entender como alguém poderia negar isso. O problema real, talvez não seja, e não é se alguém nega ou não essa afirmação, mas que papel atribui a tal falsidade no conjunto de sua teoria

ideológica. [...], uma das razões pelas quais a ideologia não parece ser uma questão de falsa consciência é que muitas declarações que as pessoas poderiam admitir como ideológicas são obviamente verdadeiras (EAGLEATON, 1997, p. 33).

Assim sendo, a ideologia é o real pensamento dos sujeitos, pode ser compreendida no sentido de que se relaciona com a legitimação do poder de uma classe ou grupo social dominante (EAGLEATON, 1997). Nesse sentido, a ideologia da classe burguesa tem como objetivo o favorecimento de seus interesses. É importante, essa observação para compreendermos que os pressupostos de uma pesquisa, que adota como método o materialismo histórico-dialético, parte da análise das lutas de classe. Nesse sentido, retomamos o entendimento de que existem a ideologia da classe dominante e a ideologia da classe trabalhadora, e nesse movimento existe a contradição da ideologia no sentido que, assinala Marx & Engels (2008), se traduz pela deformação da realidade.

No que tange à categoria em debate, concordamos com Eagleaton (1997), quando afirma que não é verdade que todas as ideologias são opressivas. O discurso adotado pela “classe dominante” é de que seus posicionamentos não são ideológicos, haja vista que assumir tal perspectiva implicaria o risco de convertê-los em objetos de contestação (EAGLEATON, 1997). O Governo vigente no Brasil se caracteriza como um dos principais combatentes de qualquer concepção ideológica, promete em seu discurso libertar o país da “submissão e amarras ideológica” (VILELLA, 2019). Esse mesmo governo protagoniza o combate ao comunismo, ao socialismo, ao populismo (JIMÉNIZ, 2019), contudo, estreitam-se laços com as concepções ideológicas da extrema direita, alinhando-se aos laços históricos da velha burguesia.

Nesse sentido, as concepções presentes nas políticas públicas educacionais brasileira, historicamente estiveram ajustadas aos pressupostos da classe dominante burguesa. Nos anos de 1990, esse alinhamento é acentuado e apresenta-se como instrumento de reprodução e perpetuação das relações sociais vigentes (SILVA, 2017). Aos trabalhadores, resta a consciência de que existe uma correlação de forças que não é neutra. Segundo Freire (2011), não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. **A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?**

Nossa base ideológica é de defesa da Educação pública, defesa das escolas em todas as comunidades do campo brasileiro, todavia, com projetos construídos pelos trabalhadores e que se configurem contra hegemônicos, contra as desigualdades sociais e contra toda e qualquer forma de opressão. Nossa base ideológica dialoga na busca por uma sociedade mais justa e humana. Consideramos que a escolha do método da pesquisa não é aleatória, pois relaciona-se com as nossas concepções de homem, de mundo e de sociedade.

Procedimentos da pesquisa de campo

Ao tratar sobre os procedimentos da pesquisa de campo, consideramos ser importante abrir um parêntese a respeito do período histórico que a humanidade tem passado, desde que se instaurou a crise sanitária ocasionada pela Pandemia da COVID-19, afetando todos os segmentos da sociedade. A crise sanitária iniciou em novembro de 2019, na China, e se propagou rapidamente pelo mundo. Na velocidade da luz, o vírus atingiu a população do Estado do Amazonas e, em 17 de março de 2020, o Reitor da Universidade Federal decretou Lockdown por 15 dias. Essa estratégia não foi isolada, outras instituições públicas adotaram essa medida, na tentativa de conter o avanço do vírus que, na ocasião, já havia feito milhares de vítimas fatais pelo mundo.

Em 11 de maio de 2020, o Conselho Nacional de Saúde publicou a recomendação 036 que instituía a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivos (lockdown), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com a taxa de ocupação dos serviços hospitalares atingindo níveis críticos. A Organização Mundial da Saúde já havia orientado que “as medidas de isolamento social deveriam ser implementadas no início da transmissão comunitária de maneira a reduzir a velocidade da transmissão do vírus” [...] (BRASIL, 2020).

O Caos estava instaurado e, diante deste cenário, a certeza de que não retornaríamos presencialmente para a Universidade Federal do Amazonas. Em maio de 2020, estávamos no início da Pandemia e tentando entender a sua dimensão. Recordo que no dia 13 de março, encontrávamos em grupo de amigos estudando na sala da Linha 2 (Políticas Públicas), despedimo-nos como de costume, na confiança de que nos reencontraríamos na segunda feira, dia 16 de março (2020). O vírus

mudou todo o percurso, nos afastamos da Universidade, dos amigos e dos familiares. Tivemos que nos reinventar para preservar nossa vida. Todavia, 2020 era apenas o primeiro ano da Pandemia. Questionei o significado de realizar uma Pós-Graduação e obter o título de Doutora, já que tantas pessoas estavam perdendo suas vidas, amigos e amigas perdendo seus entes-queridos. Naquela ocasião, pensei que, talvez seguir naquele momento com os estudos, pudesse ser egoísmo da minha parte, e o egoísmo não combina comigo.

Parei com os estudos e com a pesquisa, e essa foi a melhor opção para redirecionar meus caminhos e buscar um sentido para continuar. Nesse ínterim, tentei preservar minha saúde mental, desliguei a TV, me afastei das redes sociais, pois era estarrecedor observar a dor de meus amigos ao divulgarem suas perdas.

Diante disso, os prazos estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação se aproximavam, o produtivíssimo exigido pelas agências de fomento pareciam locar-se no Universo paralelo à realidade pela qual passávamos. Na minha concepção, era o momento de rever o caminho de volta à pesquisa e aos estudos. Compreendi que, diante da tragédia, é preciso esperar. O que estava ao meu alcance era responder às exigências do Programa, imaginei que se eu falhasse enquanto estudante, poderia contribuir para o declínio do PPGE na Universidade. Assim, entendi que o PPGE precisava de todo o meu esforço.

Refleti sobre o objeto de pesquisa por longos dias e comecei a entender as dimensões da pandemia. Uma dessas dimensões é a acentuada desigualdade social, o mais pobre, de certo ficou mais pobre, todavia a fortuna de bilionários no mundo cresceu 60% durante a crise sanitária. Esse fato se apresentava como uma responsabilidade social com o objeto da pesquisa, pois não poderia deixá-lo para trás, pois a pandemia vai acentuar mais ainda a exclusão dos sujeitos do campo. Neste caso, era o momento de retomar os estudos e pesquisar sobre o fechamento das escolas no território de Alvarães e Uarini.

Retomei a pesquisa e me questioneei: como fazer?

Os textos base da pesquisa empírica não foram organizados para procedimentos em tempos de pandemia. Não tinha manual de instrução para coletar os dados sem fazer pesquisa de campo, sem contato com os sujeitos para abstrair a essência do objeto. Diante de todas as incertezas, seguimos rumo à construção da tese, já que, desde o ano de 2018, o projeto havia sido aprovado no Comitê de Ética

(início do doutorado) em formato de orientações para um mundo sem pandemia. Precisávamos gerenciar esse imbróglio, pois outros sujeitos necessitam da consolidação desta pesquisa no sentido de propor discussões sobre o fechamento das escolas do campo.

Deste modo, fiz um retorno aos elementos da pesquisa de mestrado e observei que disponibilizava de dados para iniciar a escrita do protocolo da qualificação. Sinalizo que o início da análise ocorreu por meio de dados pré-existentes, todavia, o *lócus* da pesquisa são dois municípios do Amazonas, distantes da capital, que foram selecionados em outro contexto da sociedade e, para análise da realidade concreta, eram necessários novos dados, haja vista as categorias que se configuravam. Nesse cenário, precisei rever meus instrumentos e reinventar a coleta de dados via programa de mídia (google meet) e formulários do google forms, destarte os já usuais como questionários e entrevistas.

Comecei a árdua tarefa de prosseguir com a pesquisa em meio a uma crise sanitária mundial. Considero que minha imersão no *lócus* da pesquisa reconfigurou o sentido, pois retomei as leituras e comecei a definir as bases teóricas de sustentação do objeto e das categorias analíticas. Assim, o primeiro momento se definiu nas leituras sobre o método da pesquisa e selecionamos o Materialismo Histórico-Dialético, porque esse método entende que a vida se constitui pelo movimento do pensamento da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade.

Esse processo foi realizado com base em levantamentos bibliográficos. Iniciamos a seleção do material pelos clássicos que discutem os processos históricos da sociedade e propusemos a definição do referencial analítico-operacional. Neste cenário, nos apropriamos de teóricos marxistas, pelo fato de considerarem a totalidade das relações sociais e, com base nessas definições teóricas, debruçamo-nos em categorizar o referencial do objeto em âmbito nacional. Por isso, trouxemos autores que, dentro da perspectiva marxista, pesquisam as bases da formação histórica, social e territorial do Brasil. Por fim, selecionamos o alicerce teórico regional com o objetivo de tecer análise sobre a tríade: fechamento de escolas do campo, nucleação e transporte escolar. O fechamento de escolas do campo compreendido como a categoria central, a nucleação e transporte escolar como subcategorias da pesquisa.

A seleção desse material ocorreu por meio de buscas em livros e artigos científicos nas plataformas digitais, dentre as quais está o Google Acadêmico, os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dos programas de pós-graduação das Universidades Federais, especialmente da Universidade Federal do Amazonas, que se constituíram em importantes ferramentas de coleta de dados que agregaram o referencial teórico. Nos pressupostos de Lakatos e Marconi (1986), a seleção da bibliografia tem como objetivo colocar o pesquisador direto com todo o material escrito e pesquisado para potencializar a construção da problemática, pois o que norteia a pesquisa, é o problema (BRITO, 2016).

Na dinâmica da seleção bibliográfica, com base em elementos pré-existentes coletados no período da pesquisa de mestrado, tais como: os dados históricos, sociais e econômicos dos municípios, reafirmei a definição do *locus* de estudo, digo que reafirmamos em razão da sinalização ao submeter o Projeto de Doutorado na seleção do PPGE, em 2018. Naquele momento, já indicávamos que o contexto da pesquisa seria Alvarães e Uarini. Essa definição se deu em razão da experiência no Programa Escola da Terra. No ano de 2016, realizei as formações em Alvarães onde foram problematizadas questões sociais importantes, tais como: a história das comunidades, a valorização da cultura e as políticas públicas de trabalho e educação do campo, no âmbito da pesquisa-ação. Em 2018, obtive a satisfação de mergulhar na realidade de Uarini e discutir os eixos de trabalho e educação, também na perspectiva da pesquisa-ação via Programa Escola da Terra.

No Projeto submetido à banca de seleção do doutorado, propus pesquisar o fechamento das escolas do campo com vistas a realizar uma análise comparativa entre os dois municípios, pois em Alvarães o fechamento dessas escolas era pauta da SEMED, como medida para melhorar a qualidade da educação viabilizada pela nucleação das escolas. Inclusive, muito bem pontuada em seu Plano Municipal de Educação Municipal (PME). Já em Uarini, essa discussão era inexistente. Todavia, a busca nos sites do Governo Federal apontou que, nos 62 municípios do Amazonas, há o fechamento das escolas do campo e, por essa razão, redirecionamos a análise do objeto, que passou a considerar o fechamento das escolas como contradição na garantia do direito à Educação nos municípios de Alvarães e Uarini.

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa havia sido no período da pesquisa de mestrado, realizada de 2016 a 2018, em Alvarães. No segundo semestre de 2018, estava cursando as disciplinas obrigatórias do doutorado e comecei a coletar os dados do contexto territorial dos dois municípios. Dividia o tempo entre as formações do Programa e a coleta de dados da pesquisa de campo. Nesse período, houve contato com os assessores pedagógicos, os coordenadores e professores da educação do campo como estudante de doutorado. Assim, solicitei anuência das secretarias de educação e entreguei a carta de apresentação feita pela orientadora, formalizando, no âmbito legal, a pesquisa de campo.

Mediante o recorte do contexto da pesquisa, elegemos os sujeitos, pois são os elementos das vivências diárias da vida cotidiana dos trabalhadores que permitem analisar a realidade em sua essência. Definimos que deveriam ser trabalhadores com vínculo na Educação do Campo e que residissem em comunidades com filhos em fase escolar. Inicialmente propomos 7 sujeitos, contudo, após a qualificação esse número foi ampliado para 19. No entanto, em razão da pandemia, a definição foi de 14, sendo 2 coordenadores da Educação do Campo (Alvarães/Uarini); 2 Assessores Pedagógicos da Educação do Campo (Alvarães/Uarini); 2 Coordenadores do PNATE (Alvarães/Uarini); 8 professores do campo com filhos em fase escolar (4 de Alvarães e 4 de Uarini).

Os sujeitos não foram selecionados de forma aleatória, pois estavam conectados diretamente com o objeto da pesquisa. As informações prestadas por eles foram fundamentais no processo de desvelamento das dimensões da essência do objeto. Feita a definição dos sujeitos, seguimos para o próximo momento da pesquisa, a seleção dos instrumentos da coleta de dados. *A priori*, optamos em realizar a entrevista semiestruturada com o objetivo de categorizar os dados do objeto em investigação.

Essas entrevistas foram gravadas e analisadas considerando as particularidades fundamentais, tais como: os pressupostos empíricos, a delimitação do problema, os dados técnicos e os sujeitos da pesquisa. “A entrevista é uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”, na maioria das vezes são realizadas face a face (GIL, 2008, p.109).

Com o advento das tecnologias e as mudanças no mundo do trabalho, a entrevista por telefone foi sendo desenvolvida na década de 60, em países norteamericanos, todavia, foi encarada com ceticismo, haja vista que parcela significativa da população não tinha acesso ao telefone (GIL, 2008). Com base no pressuposto de Gil, inferimos que, ao coletar os dados em períodos de pandemia, utilizamos como instrumento as ferramentas do Google Meet⁵. No entanto, não devemos perder de vistas que no Brasil a tecnologia não é democratizada, fato que ocasionou muitos entraves.

Antecipadamente marcamos a entrevista individual com os sujeitos, dividimos por blocos. No primeiro bloco, entrevistáramos via meet os sujeitos de Alvarães; no segundo, os de Uarini. Esse era o planejamento para a realização das entrevistas. Por circunstâncias da Pandemia, nada ocorreu como planejado. Foi preciso reavaliar a técnica de coleta de dados, pois além da falta de acesso às tecnologias, tinha também, a pobreza acentuada pela pandemia, e muitos sujeitos tiveram seus contratos de trabalho rescindidos, fato que os deixou mais distantes do acesso às redes de informação.

Neste cenário, muitas tentativas de realizar as entrevistas foram frustradas em decorrência do acesso à internet. Mesmo diante deste cenário atípico, seguimos na busca das entrevistas e conseguimos obter dados para análise da realidade, mas era necessário buscar outra técnica de coleta que permitisse colher informações que não foi possível na entrevista. Assim, construímos o questionário, todavia, em razão da proibição de transportes intermunicipal pela fase mais aguda do vírus no Amazonas, não foi possível encaminhá-los para os sujeitos.

A fase mais crítica do vírus teve início em dezembro de 2020, nesse mês o Governo do Amazonas divulgou, no Diário Oficial, o Decreto nº 43.234 que orientava sobre as medidas para o enfrentamento da pandemia, esse decreto foi substituído pelo Decreto de nº 43.277 de 12 de janeiro de 2021, que proibia os serviços de transportes fluvial e rodoviário intermunicipal de passageiros, ficando permitido o transporte de cargas. A falta de verba pública na área da saúde contribuiu para o colapso do sistema no Estado, o cenário era de hospitais sem oxigênios, doentes transferidos para outros estados, cemitérios sem vagas, toque de recolher e

⁵ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

sirenes de ambulâncias nas ruas, fatos que representaram um dos momentos mais tristes de nossa história. Tudo parou novamente, inclusive a pesquisa.

No cenário que se estabelecia na sociedade, era necessário rever a aplicabilidade dos questionários, pois o tempo é dinâmico e precisávamos abstrair os dados para análise da realidade. Por essa razão, organizamos o formulário do Google forms⁶, que tal como as entrevistas, também teve seus entraves, no entanto, esses formulários contribuíram para traçar o perfil dos sujeitos. Não obstante, os questionários físicos foram respondidos quando houve a queda no índice da evolução da COVID-19, em razão da aplicabilidade da vacina que iniciou no Amazonas em janeiro de em 2021. Registramos que esse período se configurou como um momento tenso da pesquisa, pois mesmo com os avanços diante da vacina, a insegurança vivida pelo vírus estava presente⁷. Nesse cenário, fizemos uma nova seleção dos sujeitos, todavia, seguindo os padrões estabelecidos anteriormente, assim, definimos que pessoas com comorbidades não participariam em razão dos riscos causados pelo vírus do COVID-19.

Os sujeitos fazem parte do contexto da pesquisa, eles possuem percepções com relação ao fenômeno, portanto, não se trata de um procedimento sem objetivo (LAKATOS; MARCONI, 1986). Por meio das entrevistas, é possível “explorar o universo cultural próprio de certos indivíduos em referência às capacidades de verbalização específica do grupo ao qual pertencem” (THIOLLENT, 1987, p. 81). Carmo (2016), também utilizou esse procedimento em sua tese, o autor considera que as informações coletadas por meio da entrevista contribuem para a compreensão do objeto. Dessa forma, as entrevistas e os questionários foram precedidos por informações sobre a materialização da tese, daí a relevância de suas informações e autorização. Todos aceitaram o convite para participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁸, em razão de preservar a identidade dos sujeitos, selecionamos pseudônimos ao longo do texto.

⁶ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

⁷Anteriormente afirmamos que antes da Pandemia a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética, no entanto, ao submeter os sujeitos aos riscos, pontuamos a questão do vírus e seguimos as normas de biossegurança estabelecida pelo CEP para pesquisas em tempos de pandemia.

⁸ Via meet explicamos o procedimento da pesquisa para os participantes, enviamos o TCLE para os seus e-mails, que foi impresso, assinado, escaneado e encaminhado novamente para a pesquisadora. É

Para a construção da pesquisa, é necessário mais registro, como as imagens, pois revelam a visão de mundo e expressam a sensibilidade de determinados momentos da realidade (SOUZA & OLÁRIO, 2014) e, nesta tese, exhibe a materialidade da vida e das relações sociais.

Quanto às informações referentes ao fechamento das escolas do campo, foram extraídas dos sites oficiais do Governo Federal, como por exemplo, do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Assim sendo, os dados socioeconômico e educacional dos dois municípios foram subsidiados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Da base documental desses órgãos, abstraímos informações sobre os indicadores sociais que contribuíram para analisar a evolução do fechamento das escolas no âmbito da totalidade, da particularidade e da singularidade, bem como todo o conjunto de documentos. Assim sendo, a pesquisa documental teve como ponto de partida os documentos oficiais da educação, especialmente os que tratam da política de Educação do Campo.

As informações quantitativas são apresentadas em tabelas, gráficos e quadros identificados ao longo do texto. Tudo isso contribuiu para investigar o fenômeno e chegar na essência do objeto, de modo a identificar as possíveis contradições entre o discurso que justifica o fechamento das escolas do campo e a realidade concreta dos sujeitos de Alvarães e Uarini. Nota-se que esse é um processo desfavorável para uma educação socialmente referenciada.

Outro momento importante da pesquisa foi a sistematização e análise dos dados coletados por meio dos documentos e das entrevistas. Deste modo, categorizamos os marcos legais da educação brasileira com ênfase para a política de Educação do Campo, trouxemos para o diálogo, dentre outros, os artigos da Constituição Federal de 1988, que tratam sobre o direito à educação; os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que contemplam as orientações da CF; e a Lei 12.960 de 27 de março de 2014, que alterou a Lei 9.394/96 quanto às exigências normativas para o fechamento das escolas do campo.

importante salientar que esse foi um processo lento, em decorrência do acesso às tecnologias digitais e internet.

As entrevistas foram transcritas, categorizadas e analisadas afim de extrair informações que nos conduzissem à base empírica e teórica da tese.

Neste cenário, as categorias do método, tais como, a totalidade, a contradição, a mediação e a ideologia foram fundamentais para confrontar a dinâmica da realidade material estabelecida no processo de fechamento das escolas do campo. Destarte, a base empírica apontou as múltiplas dimensões da tese que se potencializam em Alvarães e Uarini pela precária configuração das estruturas das escolas e do transporte escolar; da desvalorização do magistério, com salários baixos e condições insalubre de trabalho; do êxodo rural forçado em decorrência da falta de escolas no campo; e estudantes à margem do direito à educação.

A partir das diferentes posições dos sujeitos, foi possível elucidar elementos para a construção de novas frentes de pesquisas que tratem sobre a educação no território do Amazonas, dentre as quais destacamos o financiamento da educação do campo. É preciso compreender que o projeto de Educação construído pela classe burguesa não dialoga com as reivindicações da classe que vive do trabalho, logo, os sujeitos buscam uma educação que reconheça e dialogue com as especificidades da vida no campo. Assim, as entrevistas e os dados documentais nos deram a oportunidade de perceber as nuances do fechamento das escolas do campo ao se materializar na dinâmica social e concreta dos sujeitos.

Finalmente, trilhamos o percurso metodológico, cujo objetivo era de apresentar as múltiplas dimensões do objeto do estudo, ou seja, do fechamento das escolas do campo e as contradições na garantia do direito à Educação nos municípios de Alvarães e Uarini/Amazonas.

Estrutura da tese

A pesquisa considera a dinâmica das relações estabelecidas na sociedade capitalista. As categorias analíticas do objeto como a nucleação e o transporte escolar são vértebras para a interpretação da realidade sobre o fechamento das escolas do campo em Alvarães e Uarini. A tese está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo é uma abordagem ampla da totalidade no âmbito do Estado e tem como título: “*A redefinição do Estado nos anos de 1990 e a política de Educação do Campo*”, o mesmo aponta que a educação, na perspectiva do ruralismo, é pensada

pela classe dominante burguesa para fragmentar a luta por uma educação justa e humana. Esses diálogos são fundamentais para situar o objeto no âmbito do capital.

O segundo capítulo tem como eixo contextualizar o território da pesquisa, está sobre o título “*Navegando em territórios de águas, terras e florestas de trabalho*” e foi a base para a construção da tese, pois apresenta a dinâmica histórica, social e territorial dos municípios. Essa discussão é importante já que, para analisar o objeto de estudo, foi preciso conhecer os processos culturais e o movimento dialético dos sujeitos que protagonizam a vida no campo.

O terceiro capítulo investiga a materialização do fechamento das escolas do campo e as contradições na garantia do Direito à educação nos municípios de Alvarães e Uarini, está intitulado “*A materialidade da educação no campo em contextos Amazônicos*”. Esta seção aponta que, embora a classe trabalhadora tenha obtido conquistas importantes na luta por uma Educação do/no Campo, a Educação Rural ainda está presente nos municípios. Nota-se essa presença pelas estruturas precárias das escolas, pelas condições precárias do transporte escolar, falta de investimento público na área da educação, democratização das tecnologias e pela forma autoritária que tem sido tratado o processo de fechamento e nucleação das escolas do campo.

Apontamos nas considerações as conclusões da investigação, é importante registrar que essas considerações dizem respeito ao conjunto de elementos evidenciados no período da pesquisa. Esses elementos, nas condições materiais da realidade concreta, configuram-se em múltiplas dimensões que podem servir de base para novos estudos e novas pesquisas. No âmbito do fechamento das escolas, concluímos que esse processo se dá pela via do capital, cujo objetivo é o isolamento da Amazônia para expansão do capital em detrimento dos sujeitos do campo.

CAPÍTULO I

A REDEFINIÇÃO DO ESTADO NOS ANOS 1990 E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

[...] as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. [...] as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos fortes”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes confere o estatuto de “mortos –vivos”.
(Achille Mbembe, 2018).

A epígrafe de Achille Mbembe foi retirada do livro *Necropolítica*, publicado pela primeira vez em 2011 e reimpresso em 2018. É uma afirmativa coerente que reflete a posição de um Estado de classe, cujo objetivo é potencializar a “morte das políticas sociais” para conferir ao trabalhador o status de despossuído de seus direitos. Com base nesta reflexão é que se discute a redefinição do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990, com ênfase na política educacional do campo. Revisitaremos as categorias Estado, Capital e Classe, cuja propositura é apontar elementos constituintes para a seguinte questão norteadora: *Qual o contexto da redefinição do Estado nos anos de 1990 e suas implicações na construção da política de educação de trabalhadores do campo?*

A categoria Estado é histórica no processo de construção das políticas de educação da classe que vive do trabalho. Neste cenário, a análise sobre o fechamento das escolas no campo do Amazonas parte do entendimento de que o Estado representa os interesses da burguesia na correlação de força entre capital e trabalho. As conquistas avançam a partir da organização da sociedade civil na busca por justiça social, que se traduz na permanência de escolas em todas as comunidades.

1. O Estado representa os interesses da classe burguesa

A investigação parte da compreensão de que, nos moldes da burguesia, o Estado representa um instrumento de dominação social. Por isso, é preciso que os trabalhadores estejam em alerta para demarcar posição na luta para garantia de direitos sociais. Neste sentido, Estado, Capital e Classe são categorias históricas e negá-las ao analisar o fechamento das escolas em contextos amazônicos seria contraditório nesta pesquisa. A contradição se daria em função da dinâmica do modo de produção capitalista, configurando-se em movimentos de transformação. A classe burguesa institui seus projetos que se materializam na contramão da classe que vive do trabalho. São duas classes com projetos de sociedades distintos, de modo que o Estado, para os trabalhadores, é mínimo e se traduz nesta pesquisa pelo fechamento das escolas do campo, precarização do transporte escolar e nucleação.

Em razão dos pressupostos da sociedade capitalista, temos que considerar a relação inseparável do Estado com a classe que domina, haja vista que seu movimento para atender os parâmetros e limites do Capital se dá desde os tempos da “acumulação primitiva ⁹”, de modo que as categorias Trabalho e Capital influenciaram, conforme Marx & Engels (2013), as múltiplas dimensões da sociedade.

Nos pressupostos de Marx & Engels (2013):

A burguesia emergente requer e usa a força do Estado para “regular” o salário, isto é, para comprimi-lo dentro dos limites favoráveis à produção de mais-valor, a fim de prolongar a jornada de trabalho e **manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência**. Esse é um momento essencial da assim chamada acumulação primitiva (MARX & ENGELS, 2013, p. 526). (**Grifo nosso**).

A formação do Estado moderno é demarcada desde o período da “acumulação primitiva do Capital”, “a assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de

⁹ O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. [...]. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde (MARX, 2013, p. 960).

produção” (MARX, 2013, p. 960), logo é a fase que compõe a pré-história do modo de produção capitalista (BIZERRA & GOIS, 2014). Marx e Engels (2013), ao apresentar a submissão do Trabalho ao Capital na burguesia emergente, nos permite compreender que séculos após a acumulação primitiva, a burguesia continua a expropriar os trabalhadores. Isso nos indica que a exploração é histórica e de classe, assegurada por um Estado burguês.

Os Movimentos Sociais, que reivindicam uma sociedade justa, colocam na pauta das lutas os direitos da classe trabalhadora, dentre eles a educação escolar pública. Essa educação escolar é uma negação do projeto que se institui na sociedade, pautado em princípios neoliberais que distancia o trabalhador do acesso e permanência aos direitos sociais conquistados. Então, a dialética entre Capital e Trabalho é protagonizada com base nas concretas dimensões do Estado, que tal como está é um instrumento do Capital em função de que a “sua formação é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema” (MESZÁROS, 2002, p. 122). Não obstante, é importante buscar nas concepções marxistas que “[...] não é o Estado, como pensava Hegel, que cria a sociedade civil: ao contrário, é a sociedade civil que cria o Estado” (GORANDER, 2013, p. 20).

Na visão de Gramsci, "sociedade civil" é uma arena privilegiada da luta de classe, uma esfera do ser social onde se dá uma intensa luta pela hegemonia (COUTINHO, 2000). Com efeito, é composta por uma rede de organizações e é também uma das esferas sociais em que as classes se organizam e defendem seus interesses no campo dos projetos societários, na qual as classes e suas frações reivindicam para conservar ou conquistar hegemonia (MONTANO & DURIGUETO, 2011). É o lugar, portanto, de grande importância política, onde as classes subalternas são chamadas a desenvolver as suas convicções e a lutar por um novo projeto hegemônico que poderá levar a gestão democrática e popular ao poder (SEMERARO, 1997).

Na iminência das revoluções burguesas¹⁰, ocorridas entre os séculos XVII e XIX, a burguesia aspirava, à época, à tomada de poder e à instauração de sua forma

¹⁰ A Revolução Inglesa é considerada a primeira das revoluções burguesas e compreende a Revolução Puritana, o *Commonwealth* e a Revolução Gloriosa. Inicia em 1640 e termina em 1688, dando origem ao primeiro país capitalista do mundo concebido em uma monarquia de matriz liberal (LIMA, 2016, p.97). [...] A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da "indústria" como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade "burguesa" liberal; não da "economia moderna" ou do "Estado moderno", mas das economias e

de vida capitalista (BIZERRA & GOIS, 2014) e, para consolidar sua hegemonia, “captura o Estado”. Conforme Laski (1973), a burguesia pleiteou-se a fim de conferir a posição de classe econômica e politicamente dominante na sociedade. Empenhou-se para atingir esse objetivo, em capturar o Estado e usá-lo para os seus próprios fins, pois dessa forma teria, em suas mãos, o poder coercitivo da sociedade.

Ao explicar sobre as categorias Estado e Capital, é coerente revisitarmos dois acontecimentos históricos que se configuraram como marco do processo de consolidação do capital: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. No que se refere a Revolução Francesa, Lefebvre (1985, p.102) afirma que “a população se revoltou contra o Rei e seu Estado Absoluto”, a principal reivindicação era sobre os fins dos privilégios que o clero e a nobreza desfrutavam e a instauração da igualdade civil.

Nos pressupostos de Hobsbawn (2015):

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

Os tributos feudais, os dízimos e as taxas de juros cobrados pelo Estado, diminuía proporcionalmente a renda do camponês, de modo que a fome e a miséria se alastraram pela França em meados do século XVIII. Segundo Lefebvre (1985, p. 103), o grito era de “Liberdade, Fraternidade e Igualdade”, no entanto, Gramsci (1976, p. 63) alerta que a Revolução Francesa abateu muitos privilégios, levantou muitos oprimidos, mas não fez mais do que substituir o domínio de uma classe por outra. Nesse sentido, compreendemos que os interesses da burguesia era de

Estados com uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países que dali se propagou por todo o mundo. Mas não seria exagerado considerarmos esta dupla revolução - a francesa, bem mais política, e a industrial (inglesa) - não tanto como uma coisa que pertença à história dos dois países que foram seus principais suportes e símbolos, mas sim como a cratera gêmea de um vulcão regional bem maior. [...] (HOBSBAWM, 1961, p. 114).

desenvolver-se e expandir-se economicamente, já que, a “estrutura fiscal e administrativa do reino da França era considerada obsoleta” (LEFEBVRE, 1985).

Hobsbawm (2015, p.107) sinaliza que “o burguês [...] não era um democrata, mas sim um devoto do constitucionalismo, um Estado secular com liberdades civis e garantias para a empresa privada, além de um governo de contribuintes e proprietários”. Portanto, a propriedade privada dispõe de forte influência na alienação dos trabalhadores, uma vez que, segundo Mourão (2014, p. 23), “com a criação da propriedade privada, ocorreu a divisão social do trabalho”, trabalho manual e trabalho intelectual passaram a ser funções desempenhadas por distintos sujeitos. A “divisão do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual” (MARX & ENGELS, 2008, p. 28).

Por volta de “1780, ocorreu a Revolução Industrial, um marco da exploração do trabalhador” (HOBSBAWM, 2015, p.62). Em função da superprodução ocasionada pela invenção das máquinas, as teorias manuais foram substituídas. Na perspectiva desse autor, a Revolução Industrial “não foi um episódio com princípio, meio e fim”, é um movimento dinâmico que se traduz nas formas de organizações (HARVEY, 2011), que representam “esferas de atividades” produtivas da sociedade do século XXI.

O capitalista, que é dono das indústrias – propriedade privada–, compra dos trabalhadores sua força de trabalho por preços que não podem exceder os valores das suas produções, sendo assim, aquilo que por eles é criado, não lhes pertence, mas sim, ao comprador (MARX, 2013). “O capitalismo é o único modo histórico de produção em que a força de trabalho é a mercadoria” (ALVES, 2007, p. 18). É importante considerar que na teoria social marxista,

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

Nos pressupostos de Marx (2004), o capitalista põe-se a consumir a mercadoria que comprou e essa mercadoria é a força de trabalho que está sobre o

total controle do modo de produção, de modo que o sujeito se transforma em mercadoria e regressa de sua essência sobre o domínio do Capital. Há, portanto, o controle das relações sociais e da força de trabalho para expandir o Capital, de tal sorte que existem duas classes sociais distintas: a primeira para comandar os lucros e enriquecer; a segunda caracteriza-se por vender a sua força de trabalho, cujo objetivo é garantir o “pão de cada dia”, em contrapartida recebe um salário que, segundo Engels (2010, p. 69), “é apenas suficiente para mantê-lo vivo”.

Os salários pagos aos trabalhadores se dividem em duas partes, o primeiro corresponde aos que empregam a sua força de trabalho para produzir por excelência, isto é, a Mais Valia¹¹ – trabalho produzido que não é pago – quanto mais força de trabalho mais será a produção do mais valor. O segundo, quanto mais trabalhador a burguesia tiver que ter, menos lucro obterá – esse movimento se traduz pela falta de escolas nas comunidades onde há pouca circulação do Capital, ou seja, se projetar o fechamento das escolas como um fator decisivo para a expansão do capital, obterá lucros expressivos; o capitalismo se expande na Amazônia se apropriando das terras, das águas e dos rios. A escola é uma política pública importante na comunidade e sua ausência é um gargalo para a valorização das culturas, para o desenvolvimento regional e para a história da classe que vive do trabalho no campo.

À vista disso, “o mais-valor, ou mais-valia, resulta, pois da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do Capital recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma” (MARX, 2013, p.102). Conforme a colocação de Marx, compreendemos que no modo de produção capitalista, as políticas públicas podem ser consideradas “produtiva ou improdutiva”.

Marx (2013) salienta que:

É produtivo o trabalhador que executa trabalho produtivo; e é produtivo o trabalho que gera diretamente a mais – valia, isto é, que valoriza o capital [...] só é produtivo o operário cujo processo de trabalho é igual ao processo de consumo produtivo da capacidade de trabalho – por parte do capital ou do capitalista [...]. Trabalho produtivo não é senão expressão sucinta que designa a relação integral e o modo pelo qual se apresenta a força de trabalho e o trabalho no processo capitalista de produção [...] a relação

¹¹ A extração da Mais – Valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo [...] o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário (BOTTOMORE, 2001, p. 227).

específica entre o trabalho objetivado e o trabalho vivo transforma o primeiro em capital e, o segundo, em trabalho produtivo [...]. Todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo [...]. Uma cantora que entoia como pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende seu canto, é assalariada ou comerciante. Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário, que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, já que produz diretamente capital [...]. Para o capitalista, a quem a natureza do valor de uso e o caráter do trabalho concreto utilizado é totalmente indiferente em si mesmo, o trabalho produtivo é puramente meio de obter dinheiro, de produzir mais valia [...] A diferença entre o trabalho produtivo e o improdutivo consiste tão-somente no fato de o trabalho trocar-se por dinheiro como dinheiro ou por dinheiro como capital [...] (MARX,2013, p.126).

O trabalhador produtivo é todo aquele que executa atividades sob controle do capital, já que o ganho do capital é a “mais valia”, o trabalhador é o sujeito real de todo o desenvolvimento econômico (MARX, 2004). Deste modo, ocorre a supervalorização do que é produzido pelo homem e quanto mais ele produz, mais é desvalorizado, pois o trabalho consiste em um processo alienante, “não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório” (MARX, 2004, p. 83). Contudo, à medida que o trabalhador se separa daquilo que produz, se torna alienado de todo o processo da produção, por exemplo, o agronegócio e a agricultura familiar camponesa, o primeiro se constitui em produções com maquinários de grande porte e se traduz pelo cultivo de apenas uma cultura, o que é produzido é enviado para abastecer o mercado externo; o segundo, é o campo das múltiplas culturas e do respeito à preservação do solo.

Com base nos pressupostos marxistas, Mourão (2014, p. 26), afirma que “a divisão do trabalho é a principal fonte da exploração capitalista” e, portanto, uma completa separação entre sujeito e objeto. Além de tornarem-se propriedades de outro homem, os trabalhadores obedecem e se submetem aos comandos das máquinas, como mero assistente do que está sendo produzido.

Segundo Montaño & Duriguetto (2011, p. 102), “com a subsunção real do trabalho ao capital, e ainda mais com a produção taylorista fordista, o trabalhador torna-se um mero apêndice da máquina-ferramenta, por ela controlado”, que ao invés de comandar, passa a ser regido, atuando sem reflexão no processo de trabalho. Contudo, embora os trabalhadores estejam sobre o domínio de outro homem, o capitalista não pode acumular riquezas sem a força de trabalho. Neste sentido,

segundo Montaño & Duriguetto (2011, p. 102), “capital e trabalho, capitalistas e trabalhadores, precisam estabelecer uma relação (necessária e eliminável no MPC)”.

Segundo Engels (2010, p. 66), “um explora o outro e o resultado é que o mais forte pisa no mais fraco e os poucos fortes, isto é, os capitalistas, se apropriam de tudo, enquanto aos muitos fracos, os pobres, mal lhes restam apenas a vida”. As concepções de Engels continuam atuais, seus posicionamentos nos permitem o entendimento do quanto o modo de produção de nossa época conduz o trabalhador à miséria absoluta, perpetuando os marcos históricos de desigualdade social. Para Harvey (2011), trezentas (300) famílias controlam quarenta por cento (40%) da riqueza do mundo.

O autor apresenta esses dados com base no relatório de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU), disponível no ano de 1996. 24 anos se passaram, mas a renda e a riqueza estão cada vez mais concentradas no topo. A parcela da renda destinada a um por cento (1%) mais rico da população global aumentou exponencialmente (NATIONS 2020). Deste modo, a população mais rica do mundo detém mais que o dobro da riqueza de seis bilhões e nove milhões de pessoas (COFFEY *et al*, 2020).

Engels (2010, p. 110), afirma que:

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

não tem o direito nem a possibilidade de avaliar a qualidade, mesmo porque nunca dispôs da oportunidade de educar seu gosto.

As análises que Engels realizou sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, em 1845, são pertinentes à sociedade atual, e sua atualidade é indiscutível, “pensar na classe trabalhadora de hoje, exige ir além do proletariado e operariado, ou trabalhador fabril” (MONTAÑO & DURIGUETTO, 2011, p. 94), pois todos participam do desenvolvimento dos setores produtivos e muitos estão nas condições de “miséria absoluta”. A razão disso é que a classe no poder, bem como seu modo de produção, é excludente e controladora das riquezas produzidas por meio da exploração da força de trabalho.

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

Esse movimento se dá em razão de garantir a competição entre trabalhadores e contribui para a precarização das condições de trabalho. Nas perspectivas de Engels (2010, p.117), “cada um constitui um obstáculo para o outro e, por isso, todos procuram eliminar quem quer que lhes cruze o caminho e tente disputar o seu lugar. Os operários concorrem entre si tal como os burgueses”, numa correlação de forças entre os trabalhadores que dificulta ainda mais a luta por condições dignas de vida.

Retornando a Engels (2010, p.118):

[...] essa concorrência entre os trabalhadores, no entanto, é o que existe de pior nas atuais condições de vida do proletariado: constitui a arma mais eficiente da burguesia em sua luta contra ele. Daí os esforços do proletariado para suprimir tal concorrência por meio da associação e daí o furor da burguesia contra essas associações e seu grande jubilo a cada derrota que consegue impor-lhes (ENGELS, 2010, p.118).

Montaño & Duriguetto (2011, p. 144), sinalizam que “o Estado é acionado pela classe dominante para cumprir a tarefa de produzir o consenso social,

ideologicamente induzido para a legitimação e reprodução da ordem vigente”. A classe que vive do trabalho continua sobre a exploração da classe dominante, que estabelece um Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o Capital.

Segundo Engels (1999), o Estado moderno é uma organização criada pela sociedade burguesa para defender as condições de existência do modo de produção capitalista. Nesse sentido, qualquer que seja a sua forma, é uma máquina essencialmente capitalista [...] e quanto mais forças produtivas passe à sua propriedade, maior quantidade de cidadãos explorará (ENGELS, 1999, p. 117). O Estado é a organização econômico-política da classe burguesa. O Estado é a classe burguesa na sua concreta força atual (GRAMSCI, 1976, p. 231).

Os aspectos gerais da especificidade do Estado, historicamente têm sido postos para atender a ordem do “sociometabolismo do capital”. Destacamos que em Mészáros (2018), o capitalismo é uma das formas possíveis de realização do capital. Marx, ao apresentar a fórmula geral do Capital, sugere que a “circulação de mercadorias é o seu ponto de partida. Produção de mercadorias e circulação desenvolvida de mercadorias – o comércio – formam os pressupostos históricos a partir dos quais o capital emerge” (MARX & ENGELS, 2013, p. 169). Dessa maneira, “o Estado moderno imensamente poderoso e igualmente totalizador se ergue sobre a base do metabolismo socioeconômico que tudo engole” (MÉSZÁROS, 2002, p. 98), ou seja, o Estado constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico (MÉSZÁROS, 2002, p. 107).

Para Marx & Engels (2013):

O capital, em seu curso, amplia-se a si mesmo. Ele se modifica qualitativamente na circulação, e a totalidade dos momentos de sua circulação, são eles próprios momentos de sua produção – tanto de sua produção quanto de sua produção nova. [...] A circulação do capital é ao mesmo tempo seu devir, seu crescimento, seu processo vital. Se alguma coisa tivesse de ser comparada com a circulação sanguínea, não seria a circulação do dinheiro, mas a circulação plena de conteúdo do capital (MARX & ENGELS, 2013, págs. 688 e 689).

O Capital circula nos territórios e articula-se de modo a expandir seu controle. Esse processo potencializa o fechamento das escolas do campo e, por consequência,

o acesso a esse direito é retirado da classe que vive do trabalho. Em razão disso, o fechamento de escolas alinha-se às relações de poder estabelecidas nacionalmente, e os desdobramentos no Amazonas têm como base a expansão do capital, cuja intencionalidade é isolar o território para potencializar a agenda neoliberal que ocorre na contramão de um desenvolvimento sustentável. A consequência desse projeto é a expulsão dos sujeitos de suas comunidades para garantir a apropriação pelo capital do conjunto de riquezas naturais do Amazonas.

Neste sentido, uma das formas de manutenção do capital é a sua capacidade de reestruturação (ALVES, 2008), razão pela qual a sua determinação mais profunda é orientar-se para a expansão e mover-se pela acumulação. No entanto, como sistema de controle sociometabólico, o Capital [só] é irresistível enquanto conseguir extrair e acumular trabalho excedente (MÉSZAROS, 2013, p. 100). “No sistema sociometabólico do capital tudo tende a tornar-se mercadoria. Isto ocorre porque é através da forma-mercadoria que ocorre a acumulação de mais valia, objetivo essencial da produção material ou do modo de produção capitalista” (ALVES, 2008, p. 18).

Com base nos pressupostos marxistas, a tese do Geógrafo britânico David Harvey é a de que o capitalismo consiste em um modo de produção voltado para a acumulação e o lucro, sendo, para tanto, necessária sua contínua expansão e inovação. “O capital não é uma coisa, mas um processo em que o dinheiro é perpetuamente enviado em busca de mais dinheiro” por meio de suas esferas de atividades econômicas (HARVEY 2011).

A tese de Harvey (2011), explica a razão pela qual existe o processo de fechamento das escolas e os múltiplos desdobramentos são em detrimento dos trabalhadores do campo. Uma síntese desse processo pode ser realizada com base em Postório (2015), Souza (2017), Santos (2017) e Geperuaz (2020), que sinalizam: a) a nucleação baseia-se na falácia de maior investimento e qualidade de ensino por meio do fechamento de escolas; b) o fechamento de escolas é uma prática hegemônica reprodutivista e cerceia o justo direito à educação; c) a lógica capitalista ligado à produtividade e redução de custos contribui para o fechamento de escolas do campo; d) esse movimento ocorre em detrimento do abandono da agricultura familiar camponesa e, por fim, o fechamento de escolas revela o descompromisso com que tem sido tratada a educação ofertada às populações do campo pelo Estado.

Nesse contexto, o fechamento de escolas é um movimento que ocorre em função da agenda neoliberal, uma vez que as estratégias adotadas para navegar em todas as esferas econômicas têm como princípio um projeto de classe, mascarado por discurso retórico sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e livre mercado, que legitimam as políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista (HARVEY, 2010).

Há uma correlação de forças entre Capital e Trabalho (MOURÃO, 2006), que varia de tempos em tempos, considerando que os avanços, enquanto direito, dependem da militância e organização social. Neste mar de lutas, há lugares calmos que permitem o “capital reunido dominar com facilidade” (HARVEY, 2011). Para Mészáros, o Capital reunido busca estratégias para mercantilizar as políticas educacionais (MÉSZÁROS, 2005).

Nos pressupostos de Harvey (2011), a circulação do Capital implica em movimento espacial. O dinheiro é reunido em alguma região e levado para um lugar especial para utilizar os recursos de trabalho que vêm de outro lugar. Mourão (2006), ao analisar um estudo sobre o processo educativo numa perspectiva crítica, assegura que as empresas são implantadas no Amazonas no momento em que há o processo de mundialização do Capital. O Capital impulsiona o desenvolvimento das forças produtivas e, para isso, estimula o fortalecimento das ideologias excludentes. Estes modos de agir possibilitam a reprodução socioeconômica, por meio de ações reguladoras com estratégias de mercado que vão dimensionar as relações sociais. Diante dessa conjuntura, a ação da burguesia congrega atualmente uma série de ataques e ampliação da violência contra os trabalhadores (MITIDIERO JUNIOR, 2017). Essa violência se traduz na luta pela terra e nos ataques às políticas públicas educacionais.

Para Gramsci, “O proletariado sente a sua miséria atual, está continuamente em estado de necessidade e pressiona a burguesia para melhorar as próprias condições” (GRAMSCI, 1976, p. 231). Essa pressão representa um fluxo de barreira ao modo de produção capitalista (HARVEY, 2011). Conforme Harvey (2011), trabalhadores unidos¹² representam barreiras ao sistema capitalista em função de que,

¹² A vitória do Movimento Socialista em 1917, na Rússia, e o fortalecimento do Movimento Operário, representaram barreira em potencial ao modo de produção capitalista. “Quando o capital encontra barreiras ou limites dentro de uma esfera, ou entre as esferas, tem de achar meios para contornar ou superar a dificuldade”. (HARVEY, 2011) Deste modo, os movimentos sociais, ao reivindicar uma

ao unir-se coletivamente reivindicam melhores condições de trabalho e fortalecem a luta de classe, ao garantir a efetivação dos seus direitos.

Segundo Behring & Boschetti (2010), a luta por direitos sociais é histórica e as mudanças ocorridas com o advento do fordismo pode representar essa pauta quando os trabalhadores garantem maior poder coletivo e passam a requisitar acordos de trabalhos e ganhos de produtividade (BEHRING & BOSCHETTI, 2010). Trabalhadores unidos coletivamente em prol da construção de um projeto de classe, representa barreira em potencial ao desenvolvimento do MPC.

Os direitos dos trabalhadores são assegurados a partir das lutas dos movimentos sociais. Para Mézaros, o Capital só é irresistível enquanto conseguir extrair e acumular o trabalho excedente (MÉSZAROS, 2013, p. 100). Segundo Harvey (2011), desde que se instaurou o Capital como modo de produção, inúmeras crises vêm ocorrendo e são elas que o retardam de sua morte iminente. O autor considera que tal remédio é necessário para manter o capitalismo economicamente saudável, não obstante, alerta: “quanto mais próximo o capitalismo ficar às portas da morte, mais dolorosa será a cura” (MÉSZAROS, 2013). É nesse sentido que o Capital se reúne, evolui, vai ao mercado, vai ao trabalho e navega pela geografia dos países periféricos.

Nesse cenário, é um Estado que retira direitos conquistados. Concordamos com Mézaros quando afirma que a crise estrutural do capital “[...] vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural” (MÉSZARÓS, 2018, p.17). A história não mostra exemplos de um igual a um, pois a igualdade é uma fórmula matemática (GRAMSCI, 1976), de forma que a luta de classe é acirrada entre Capital e Trabalho com uma dialética correlação de força.

política de Educação, cujo projeto represente a classe trabalhadora do campo, encontra potenciais barreiras de impedimento que perpassam pelo âmbito do direito, do acesso, da permanência e do investimento público para as Escolas do Campo.

1.1 O Capital em território periférico:¹³ breve panorama no contexto brasileiro

No que tange à lógica do Capital em países periféricos, consideramos que a compreensão sobre as características do modo de produção que se desenvolveu no Brasil, é objeto de estudo de pesquisadores marxistas com posicionamentos distintos. No âmbito dos debates entre esses pesquisadores, existem duas concepções que se contrapõem no que se refere às particularidades das relações de produção desenvolvidas no contexto brasileiro.

Há os que defendem a tese através da noção de “*regressão feudal*”, cuja característica é de um modo de produção que, para ser rompido, é necessária a destruição do monopólio da terra por intermédio de uma “transformação radical da sociedade brasileira” (SILVA, 2017, p. 49). Por outra perspectiva, há os que defendem que a colonização do Brasil é o resultado ávido de realização do capital, e que a luta a ser travada é por melhores condições de trabalho e direitos trabalhistas.

Na defesa do primeiro posicionamento, encontramos Nelson Werneck Sodré. Esse autor propõem a tese de que o Brasil não eliminou as características t picas do modo de produ o feudal, portanto, “o Brasil iniciou a sua existência colonial sob o modo escravista de produ o” (SODRÉ, 1969, p. 91). Contudo, argumenta que a explora o do indígena foi mais de caráter servil do que escravista, pois

[...] o colonizador, originário de uma área em que domina o modo feudal de produ o, regredi ao modo escravista, por imposi o da finalidade mesma da produ o colonial. Verifica-se, claramente, que a explora o colonial e o trabalho escravo são sin nimos, são peças inseparáveis do mesmo processo. Nesse processo, a propriedade da terra não tem, de início, nenhuma fun o apreciável. Ela não o condiciona ou determina. O processo   independente dela. A cria o de um sistema produtor importa, no caso brasileiro, na transplanta o dos elementos humanos: — o colonizador, senhor de escravos, que regride do modo feudal ao modo escravista [...]. Como problema fundamental,   o trabalho que vai caracterizar a explora o colonial. A Coroa doava a terra. Era generosa nessa doa o. Mas não doava o escravo. O escravo

¹³ A interpreta o do conceito “periférico” parte daquele que domina, que são os países mais ricos do mundo. Os países mais desenvolvidos no capitalismo desenfreado no âmbito da geopolítica mundial subjagam os demais. A Amazônia e, por consequência, o Amazonas   mapeado na sua riqueza de nióbio, de urânio, do ouro, de terras, florestas e água doce, e também, por uma infinidade de riquezas naturais. Esses fatores a tornam objeto de cobiça das potências mundiais e vítima do capitalismo selvagem.

fazia parte do investimento inicial. Valia mais do que a terra; muito mais, pois que a terra nada valia (SODRÉ, 1969, p. 71).

Esses argumentos articulam-se à perspectiva de transição que, segundo Coutinho (2012), caracteriza-se como o escravismo, a regressão feudal e o capitalismo; o último, o autor considera que, nas perspectivas de Werneck Sodré, seria um capitalismo incompleto. Não é difícil compreender as razões que conduziram Werneck Sodré a ser reconhecido como o teórico do feudalismo, em função de que para ele, Portugal não havia modo capitalista de produção, conseqüentemente não havia a burguesia como a classe dominante. Quando Portugal lança as bases da colonização brasileira, a classe dominante ali era a dos senhores feudais (SODRÉ, 1969).

Embora o autor seja reconhecido como o teórico do feudalismo, é mister salientar que na primeira edição do livro *Introdução a Revolução Brasileira*, considera que o período colonial brasileiro é caracterizado por um capitalismo colonial (COUTINHO, 2012). Acreditamos que há um movimento dialético, tudo está em movimento, e, portanto, passível de transformação, essa é a razão pela qual não iremos nos deter às questões que o levou à mudança de suas argumentações. No que tange à realidade brasileira de sua época, Nelson Werneck Sodré foi preciso, ao analisar a categoria feudal em suas obras de história da formação brasileira.

Para Sodré, a partir do momento “que os historiadores começam a se preocupar com fatores econômicos surgem novas opiniões” (SODRÉ, 1969, p. 81). O autor considera que há uma inconsistência na tese que se apoia na existência de características capitalistas, na empresa da colonização. Isso ocorre pela confusão que reinou por longo tempo entre as noções de capital comercial, característica da fase mercantil e do capitalismo. Sodré (1969), expõe que o capital comercial não fundamenta a tese da existência do modo de produção capitalista e, mesmo que o capital comercial seja o cerne do que definimos como capitalismo, não podemos confundi-lo com o modo de produção. Nesse sentido, “o capital comercial, como se apresentava na época da expansão ultramarina, estava longe de caracterizar o referido modo de produção” (SODRÉ, 1969, p. 82).

Sodré (1969), considera que seja importante o entendimento de elementos históricos referentes ao período da expansão ultramarina, como domínio econômico das repúblicas e sua transferência para os países da Península Ibérica. Segundo o

autor, é importante compreender, também, a caracterização do modo de produção predominante no ocidente europeu, a caracterização do papel de Portugal na referida fase e na colonização do Brasil. Na ótica do autor, “sem distinguir com clareza o mercantilismo, o processo peculiar ao tempo das descobertas, o capitalismo, o processo e o modo de produção posterior àquele tempo, o quadro permanecerá confuso e propício a deformações” (SODRÉ, 1969, p. 22).

Por outro ângulo das argumentações desenvolvidas por Nelson Werneck Sodré, autores como Caio Prado Júnior e Roberto Simonsen colaboram com a perspectiva de que a colonização brasileira se relaciona ao modo de produção capitalista. Acreditamos que há uma relação necessária e desigual, sustentada na exploração do trabalho pelo capital. Nessa lógica, esta pesquisa que tem como objeto o fechamento das escolas no campo de Alvarães e Uarini, dialoga com a compreensão de um Brasil em que suas bases históricas se fundem no âmbito do capital.

Ao resgatar o contexto histórico da invasão do Brasil pelos portugueses, salienta-se que a Europa, nascida das ruínas do Império Romano, iniciou uma série de batalhas, consolidando algumas de suas fronteiras, “a retomada da Península Ibérica entre outros acontecimentos como a Peste Negra (1347-1351), e principalmente as limitações inerentes a organização social feudal, culminaram rumo a uma crise profunda no continente europeu no início do século XIV” (FAUSTO, 1996, p. 8). A alternativa de superação da crise seria expandir a base geográfica, bem como, da população a ser explorada. É no cenário do século XV que se inicia a expansão correspondente aos interesses diversos das classes dominantes, cujo objetivo era o de “monopolizar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu” (PRADO JÚNIOR, 1998, p.23).

O surto marítimo que resultou na exploração do Brasil não ocorreu em função de extravasamento de nenhum excesso populacional, mas foi provocado por uma burguesia comercial sedenta de lucros e que não encontrava, em seu reduzido território pátrio, satisfação à sua desmedida ambição (PRADO JÚNIOR, 1933). Portanto, o Brasil se insere no contexto do capitalismo comercial (na empresa colonial) desde o seu “descobrimento” (PRADO JÚNIOR, 1998) e (REGO & MARQUES, 2014, p.5).

Para potencializar o monopólio territorial e de exploração, “a Coroa Portuguesa procurou consolidar sua hegemonia realizando o processo de colonização [...], transferindo o controle das regiões a classe de nobres” (FERNANDES, 2014, p. 25). O Brasil foi dividido e entregue aos capitães – donatários. “Esses donatários tinham autorização da justiça para fundar vilas e doar sesmarias, essa atribuição de doar sesmarias deu origem a vastos latifúndios” (FAUSTO, 1996, p. 38).

Na verdade, “quem tivesse capital podia pleitear a exploração da terra. Os donatários não eram mais do que exploradores em grande escala” (SIMONSEN, 2005, p. 104). Deste modo, as estratégias de D. Manuel, no que se refere à política de navegação, bem como, seu regime de monopólios internacionais, sustentam a tese de que em 1500, Portugal era um autêntico capitalista e não vivia sob o regime feudal (SIMONSEN, 2005). A prioridade nessa partilha era os lavradores e estanceiros, cabeça de casal, que tivessem mais quantidades de escravos e gados para povoar (PRADO JUNIOR, 1933).

Simonsen (2005) considera que:

Os imensos poderes outorgados aos donatários também não significam feudalismo; esses poderes ainda existem em nossos dias. O chefe de uma esquadra em alto-mar, os comandantes de exércitos, os governadores em ocasiões excepcionais dispõem ainda hoje de poderes quase tão grandes quanto os que eram concedidos àqueles donatários. [...]. Com exceção dos artigos privilegiados pela Coroa, poderiam tanto os donatários como os colonos enviar quaisquer produtos da terra para o comércio de quaisquer cidades ou partes do reino, ou ainda a mercados estrangeiros, livremente, e segundo mais lhes conviesse, sem sujeição a mais nenhum imposto além da sisa (SIMONSEN, 2005, págs. 100 e 103).

Após o período de colonização brasileira, avaliamos que ideologicamente as perspectivas dos senhores donatários está latente em nossa sociedade. O poder outorgado ao explorador continua o mesmo, pois “O capital em seu curso, amplia-se a si mesmo, a sua circulação é ao mesmo tempo seu devir, seu crescimento, seu processo vital” (MARX & ENGELS, p. 689). Entendemos que a exploração do trabalhador pelo Capital é histórica, concreta e de classe, já no Período Colonial, a exploração da força de trabalho, seja do indígena ou dos africanos escravizados em

território brasileiro, era o reflexo daquilo que de mais sórdidos os donatários representavam, a ideologia e os interesses da classe dominante burguesa.

A exploração dos recursos naturais e a exploração da força de trabalho era a regra geral para o desenvolvimento. Essa exploração permitia que a classe dominante controlasse extensas áreas territoriais para garantir privilégios que perpassaram os séculos. O colono que obteve sesmarias transferiu o sistema dualista de latifúndio e minifúndio às futuras gerações, com destaque à propriedade fundiária (FAUSTO, 1996). Para Oliveira (2007, p. 25), “a mudança ocorrida na forma de produzir, baseada no colonato, na grande propriedade fundiária, visava preservar e ampliar a economia historicamente voltada para a exportação de mercadorias tropicais para a Europa capitalista.

Considerando os aspectos das relações internacionais, o que se configura é uma vasta empresa comercial, em que o objetivo central era a exploração dos recursos naturais virgem em proveito do comércio europeu (PRADO JÚNIOR, 1998). Entretanto, diferentemente das Índias, com características de um país com civilização avançada, em que o explorador poderia usufruir de alternativas como o comércio ou saque, no Brasil, tínhamos apenas uma riqueza: os recursos naturais. Daí só uma forma de exploração: a agricultura ou a pecuária, subordinadas ambas à posse fundiária (PRADO JÚNIOR, 1933).

Nogueira (2007) afirma que há três dimensões do processo de organização da economia capitalista. A primeira que data a partir do século XVI, com ênfase no capitalismo comercial; a segunda que se configurou com o seu desenvolvimento emergente, na fase industrial do século XIX; a terceira com o seu aprofundamento que aconteceu no limiar do século XXI, com a mundialização do Capital. Essas três dimensões revelam os mecanismos utilizados pelo sujeito capital para legitimar-se como alternativa única à sociabilidade humana.

Os capitalistas – aqueles que põem esse processo em movimento – assumem diferentes identidades. O primeiro grupo é composto pelos capitalistas financistas que se preocupam em ganhar mais dinheiro emprestando a outras pessoas em troca de juros (HARVEY, 2011), é o caso, em particular, dos ingleses, “serão deles as primeiras grandes empresas e iniciativas, como na mineração; e são deles ainda os empréstimos públicos que teriam tamanho papel na evolução econômica do Brasil” (PRADO JÚNIOR, 1998). Os capitalistas comerciantes compram barato e vendem

caro. Os proprietários cobram aluguéis porque a terra e os imóveis que possuem são recursos escassos. Os rentistas ganham dinheiro com royalties e direitos de propriedade intelectual (HARVEY, 2011).

As relações de produção desenvolvidas no Brasil tiveram como objetivo central atender o mercado capitalista e correspondem a duas perspectivas, por um lado, são relações capitalistas no que se refere às parcerias com os barracões, por outro lado, são remanescentes da escravidão existente no Brasil durante séculos (PRADO JÚNIOR, 1998). Deste modo, a hegemonia política do Brasil pertence a classe dos grandes proprietários rurais, cujos interesses lhes eram naturalmente contrários dos trabalhadores (PRADO JÚNIOR, 1998).

A lógica do Capital é historicamente excludente e controladora, reúne-se para assegurar seus interesses, redefinindo as políticas de países que, ao logo do processo histórico, estiveram sobre seu domínio. É importante salientar que a situação de dependência e subordinação orgânica e funcional da economia brasileira, com relação ao conjunto internacional de que participa, é um fato que se prende às raízes da formação do país (PRADO JÚNIOR, 1998).

Em função disso, cabe à classe que vive do trabalho, desenvolver reflexões coletivas, cujo objetivo reside na necessária relação de mútuo condicionamento entre teoria e prática. A teoria como resposta aos problemas da sociedade e a prática como uma ação transformadora (SAMPAIO JÚNIOR & SAMPAIO, 2000). É preciso consciência de que a ideologia capitalista procura mostrar que o produto criado é o produto do capital e não produto do trabalho e que, para garantir a sua sobrevivência, ele precisa e depende do Capital - é isso que afirmam os ideólogos do Capital (OLIVEIRA, 2007). Para Marx, é o trabalho que gera a riqueza, e nesse sentido, é necessário união coletiva dos trabalhadores (MARX, 2014), para lutar e reivindicar direitos, haja vista que o Capital se reúne para garantir sua circulação e produzir mais capital.

1.1.1 O Estado brasileiro em 1990 e a particularidade da política pública educacional do campo

David Harvey, em seu livro o *Enigma do Capital* apresenta uma síntese acerca da acumulação e do fluxo do Capital. Essa obra nos permite a compreensão de que o Capital se reúne no sentido de potencializar sua continuação e assegurar a

retirada de sua “morte iminente” (HARVEY, 2011), por consequência, as estratégias resultam e refletem na construção das políticas públicas dos países periféricos. A construção dessas políticas públicas dialoga com a perspectiva neoliberal e resulta nas privatizações e no cancelamento de obrigações de políticas prestadas à população. A partir dessa lógica, política social, como a educação, passa a ser privatizada. Nestes termos, reafirmamos a relevância dos Movimentos Sociais da classe que vive do trabalho como forma de enfrentar a ideologia da classe dominante burguesa.

Assim sendo, os grupos privados adquirem instituições públicas, tiram seus ativos, demitem funcionários, tiram os lucros e vendem para o poder público novamente por valores maiores que compraram. Logo, alianças de interesses individuais são realizadas para assegurar o funcionamento do capital (HARVEY, 2011). Não há interesse em saber “quem deve viver ou quem deve morrer” quando uma barreira em potencial se levanta contra o capital, os capitalistas não medem esforços para recuperá-lo” (HARVEY, 2011), o que nos leva a crer na morte das políticas públicas sociais (MBEMBE, 2018).

As inovações tecnológicas dos meios de transporte permitem aos capitalistas deslocar a produção para lugares com pouca organização social ou com margem de lucro maior, em função disso, os custos, em razão da força de trabalho, podem ser reduzidos. O ser humano é fascinado pela busca permanente de novidade, a sociedade que emergiu após o advento da tecnologia foi fundamentada no direito da propriedade privada, por isso, quando há interesse, o Capital se reúne na busca de novas formas organizacionais (HARVEY, 2011).

A pesquisa de Uchôa e Mourão (2018), realizada no município de Alvarães, aponta que nesse território a presença de organizações sociais que visam à defesa da Escola pública no campo é protagonizada pelas lideranças comunitárias, no entanto, é tímida diante do complexo e contraditório movimento de fechamento das escolas. Portanto, é necessária articulação coletiva em defesa da Educação do/no Campo. Nestes termos, é preciso haver resistência dos trabalhadores para garantir a materialização dos Direitos no âmbito do trabalho e da Educação.

Nos pressupostos de Harvey (2011), lugares com pouca organização social é frutífero para o deslocamento do Capital e estreita-se na configuração do Estado máximo para o Capital, já que, na correlação de forças em curso, é o capital que

detém a hegemonia. As mudanças ocorridas na política educacional dos anos de 1990 alinham-se à redefinição do Estado de modo que, para entender esse Estado que é o aglutinador das políticas educacionais, buscamos os nexos históricos que compõem esse movimento.

Ao discutir sobre a redefinição do Estado brasileiro em 1990, com ênfase na particularidade da política pública educacional dos trabalhadores do campo, é importante considerar que a política educacional é uma política social (BEHRING & BOSCHETTI, 2010). No que se refere à política pública, compreendemos que são elementos específicos, que podem existir sob a égide de variados contextos, são planos de ações, propostas, programas, em geral associados a uma administração ou a um setor social organizado, podendo ser de Governo ou de Estado (BOITO JÚNIOR, 2014).

Para Oliveira (2011), as políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas. Essas políticas têm como objetivo responder às demandas da agenda interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Behring & Boschetti (2010), as primeiras iniciativas de políticas públicas sociais podem ser entendidas na relação de continuidade entre o Estado liberal e o Estado social. Essas iniciativas não se deram na ruptura com o “sujeito Capital”. É relevante não perder de vista que as sociedades pré-capitalistas não privilegiavam as forças de mercado e “assumiam algumas responsabilidades sociais, não com o fim de garantir o bem comum, mas com o intuito de manter a ordem social e punir a vagabundagem” (BEHRING & BOSCHETTI, 2010, p. 47). As mais citadas são:

- Estatuto dos Trabalhadores, de 1349;
- Estatuto dos Artesãos, de 1563;
- Lei dos Pobres Elisabetanas, de 1531 e 1601;
- Lei Revisora das Leis dos Pobres, ou Nova Lei dos Pobres, de 1834.

Nestes termos, as políticas implementadas pela burguesia têm como objetivo atender os seus interesses individuais, são excludentes e não representam os projetos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Tal fato representa uma situação de quase exclusão social, trata-se de considerar um mundo clivado pela dupla oposição do Capital e do Trabalho, da seguridade-propriedade e da vulnerabilidade da massa (CASTEL, 1998).

Foram as “lutas pela jornada normal de trabalho” (Marx 1987), que provocaram o surgimento de novas regulamentações sociais de trabalho pelo Estado” (BEHRING & BOSCHETTI, 2010, p. 51). Contudo, as estratégias da burguesia para lidar com a “pressão dos trabalhadores vão desde a requisição da repressão direto pelo Estado, até concessões formais pontuais na forma de legislação, em geral seguida pela burla da ação pública” (BEHRING & BOSCHETTI, 2010), cujo objetivo é atender as demandas de um modo de produção à beira de crises estruturais. É bom salientar que no início do século XX, tivemos importantes acontecimentos de enfrentamento ao capital, a Revolução Soviética em 1917 e, por consequência, a criação do Partido Comunista em 1922.

Peroni (2003), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Bhering e Boshetti (2010) apontam que o período de 1929, conhecido como o da Grande Depressão, foi a maior crise econômica mundial do capitalismo até aquele momento. O advento da crise internacional de 1929 – 1932 teve como principal repercussão, no Brasil, uma mudança da correlação de forças no interior das classes dominantes. Com a paralisia do mercado mundial, as oligarquias agroexportadoras tornaram-se vulneráveis no âmbito econômico e político. Tal movimento potencializou a chegada do poder das oligarquias agrárias, fragmentando a hegemonia do café (BHERING & BOSCHETTI, 2010). Acontecimentos históricos após a Grande Depressão podem ser observados no contexto brasileiro, tais como:

- 1930 – Constituição das relações capitalistas;
- 1930 – Ministério do Trabalho;
- 1930 – Ministério da Educação;
- 1932 – Carteira de Trabalho;
- 1934 – Constituição Federal;
- 1935 – Crescimento do Integralismo (fascismo);
- 1937 – Ditadura do Estado Novo;
- 1937 – Constituição Federal.

No período pós-guerra, o Estado capitalista assumiu novas obrigações, pois a produção em massa requeria investimentos em capital fixo e condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa. Segundo Peroni (2003), o Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e ao consumo de massa, que tinham também o objetivo de garantir o pleno emprego. O salário social, era complementado pelos governos através da seguridade social, da assistência médica, da educação e da habitação. O Estado acabava exercendo também o papel de regular direta ou indiretamente os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção (PERONI, 2003), dentre os quais estão:

- 1943 e 1945 Ditadura de Vargas;
- 1943 – Consolidação das Leis Trabalhistas;
- 1946 – Constituição Federal;
- 1953 – Separação do Ministério da Saúde e da Educação;
- 1954 – Suicídio de Getúlio Vargas;
- 1964 – Golpe Militar;
- 1970 – Crise do Capital;
- 1988 – Constituição Federal;
- 1989 – Queda do Muro de Berlim.

A classe que vive do trabalho obteve importantes conquistas, como por exemplo, a legalidade do Partido Comunista na Constituição de 1946, que mesmo sendo breve, representou um movimento de enfrentamento ao Capital (BHERING & BOSSETTI, 2010). O Estado não foi capaz de conter as contradições inerentes ao capitalismo, por isso, em 1970, a crise começa a se aprofundar (PERONI, 2016). Segundo Harvey (1989), a crise se aprofunda no momento em que o rigor dos compromissos do Estado foi fundamental, ao mesmo tempo que a rigidez da produção restringia a expansão na base fiscal para gastos públicos, em consequência, aprofundou as crises fiscal e de legitimação, cujo alcance ocorreu em países como o Brasil.

Paradoxalmente, no Brasil, uma sociedade civil extremamente ativa cresce e se consolida no final dos anos de 1970, e na primeira metade dos anos de 1980 (COUTINHO, 2002), pautada na luta pela emancipação humana, pela socialização da riqueza e pela instituição de uma sociabilidade não capitalista. Com isso, a classe

trabalhadora conseguiu assegurar importantes conquistas na dimensão dos direitos sociais (BHERING & BOSSETTI, 2010).

É histórica e legítima a participação da sociedade civil organizada para potencializar a construção das políticas públicas sociais, na qual encontramos o direito à política de educação básica. Segundo Saviani (1997), a comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal de 1988. Os anos de 1980 representaram um período de democratização da educação e do protagonismo dos Movimentos Sociais em defesa da escola pública. Conjuntura essa marcada pela efervescência democrática e fortalecimento das lutas de classes (PERONI, 2003).

A década de 1990 começou com a queda do muro de Berlim, o colapso da União Soviética e o fim da Guerra fria. A conversão das antigas repúblicas socialistas soviéticas ao capitalismo coloca sobre o controle de capitais internacionais uma gigantesca massa de trabalhadores/as para a produção da mais valia (PIQUERAS & DIERCKXSENS, 2018). Esses movimentos influenciaram significativamente os países periféricos a adotarem medidas para o desenvolvimento do capital.

Conforme Piqueras e Dierckxsens (2018):

[...] de acordo com o Banco Mundial, a taxa média de crescimento anual do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita na América Latina* foi de -0,54% entre os anos de 1980 e 1990. Para as maiores economias da região (Brasil, México e Argentina) a mesma taxa foi de -0,34%, -0,22% e -2,87%, respectivamente. Ao contrário, as principais economias do mundo [...] apresentaram taxas de crescimento do PIB *per capita* invejáveis do ponto de vista das condições da crise capitalista. Os Estados Unidos tiveram uma taxa de crescimento anual média de 2,39%, a Alemanha 2,19% e o Reino Unido 2,78%. O Japão, a economia mundial da época, mostrou um crescimento extraordinário do PIB, 4,06% durante todo esse período (PIQUERAS & DIERCKXSENS, 2018, p.37).

No Brasil, tivemos forte influência dos organismos internacionais na elaboração da política educacional brasileira (PERONI, 2003), as orientações iniciaram a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem. Essa conferência é considerada um marco das políticas educacionais dos anos de 1990, e teve como objetivo primordial a revitalização do compromisso mundial de educar

todos os cidadãos do planeta. A participação do Brasil na conferência tinha como objetivo central discutir a **qualidade** e situação da educação no âmbito das particularidades brasileira (PERONI,2003). (**Grifo nosso**).

No entendimento de Peroni (2003), além da influência, tivemos a participação dos organismos internacionais na construção da política de educação básica brasileira. O Banco Mundial é um desses organismos, que para conceder empréstimo à “periferia” fazia e faz exigências, como por exemplo, a melhoria do índice de qualidade e avaliação institucional.

Ainda na década dos anos de 1990, a mobilização da sociedade civil organizada pela educação continua presente. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) foi o palco em que as discussões aconteceram. Perante o contexto de abertura econômica e globalização, o FNDEP enxerga a necessidade da continuidade e ampliação do debate nacional acerca das consequências de propostas dos organismos internacionais sobre a educação. São propostas materializadas em decretos, leis, emendas constitucionais e medidas provisórias que criam mecanismos de facilitação à privatização da educação pública (PERONI, 2016).

Nesse enfoque, reformar o Estado significaria transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Haja vista que, ao resgatar o conceito de Estado, Bhering e Boshetti (2010) salientam que Smith pensava um Estado cuja função era o provimento de obras públicas, que não poderiam ser executadas pela iniciativa privada.

Nos anos de 1990, ocorreram mudanças dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidade e terceirização dos serviços. Sobre a categoria qualidade, Mourão (2006) considera que este modelo está alinhado às estratégias globais da organização do Modo de Produção, ou seja, qualidade da educação para atender a demanda de mercado.

Segundo Peroni (2003), o objetivo é privatizar com o discurso de que o público não funciona, no entanto, o Estado é quem continuará financiando as políticas sociais, apesar de o controle político e ideológico passar para as organizações privadas. Tal perspectiva potencializa o entendimento de um Estado presente como Estado máximo para o Capital, além de seu caráter classista acentuado

na medida em que ele se retira, passando, para o controle do mercado, determinadas políticas públicas sociais, como por exemplo, a educação.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) apresentam os arautos da reforma – da Conferência Mundial de Educação para Todos – lema da CEPAL: Cidadania, Competitividade e equidade (UNESCO), (Organização das Nações Unidas). No entanto, o Banco Mundial é quem define as prioridades e estratégias para a educação. Segundo as autoras, o diagnóstico da existência de um bilhão de pobres no mundo levou o Banco a buscar, na educação, sustentação para sua política de contenção da pobreza, um “ajuste com caridade” (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002).

Em 1995, o governo de Fernando Henrique Cardoso legitima a prioridade aos interlocutores do Capital, dentre eles o Instituto Herbert Levy. O instituto apresentou sua proposta de reforma da educação brasileira por meio da organização do Seminário Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial e obteve apoio total do Ministério da Educação (MEC). O Evento gerou um documento que continha um diagnóstico da situação, à época, da educação pública, concluindo que o problema não seria a evasão, mas a repetência, portanto, ele seria de qualidade, não de quantidade. Peroni (2003) ressalta que Chile e Inglaterra, países de ponta do neoliberalismo, serviram de base para as políticas educacionais brasileira.

Esse movimento refletiu no processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBN), na qual é possível perceber lutas antagônicas. A primeira fase de sua construção foi marcada pela participação da sociedade civil organizada; já na segunda fase, houve a retomada da velha política que limita a participação popular, além da presença dos setores privados (PERONI, 2003). Compreendemos que é parte do neoliberalismo uma reestruturação do Estado, visando às privatizações em massa, à redução de tributos sobre o capital e ao desmanche das políticas públicas educacionais (OLIVEIRA, 2011).

Sobre este assunto, Carmo (2016), considera que:

[...] as políticas educacionais dos anos de 1990, na perspectiva de Arelaro (2005), foram marcadas por duas razões: a primeira, pelo deslocamento das responsabilidades da efetivação da maioria das políticas públicas da União e dos Estados para os municípios, com base na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), processo esse que se materializou com a municipalização do

ensino; a segunda razão, pelos compromissos assumidos pelo país, em 1990, com a comunidade internacional, mediante a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, conforme as circunstâncias aqui já expostas, a fim de melhorar os indicadores educacionais [...] (CARMO, 2016,p.72).

Neste cenário, Carmo (2016) expõe que as políticas educacionais também se alinharam às perspectivas ideológicas das estratégias neoliberais reformistas do Estado – ainda que tenham encontrado resistência entre os movimentos sociais e defensores da educação pública. “Na visão dos reformistas, o sistema educacional necessitaria passar por uma ampla transformação, desde a legislação até novos modelos de gestão, a fim de se alcançar a qualidade da educação” (CARMO,2016, p.69).

Os indicadores nacionais de educação nos anos de 1990 mostram que, no Brasil, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais era de 19,7%. Na área urbana, esse quantitativo era de 10,7% e, na área rural era de 31,2%, evidenciando, assim, um nível de desigualdade exorbitante entre campo e cidade (CDES, 2011). Um importante elemento considerado por Carmo (2016) foi a descentralização das políticas no âmbito da União dos Estados e dos Municípios. Nos pressupostos de Peroni (2003), esse processo é contraditório, uma vez que não há descentralização dos recursos, mas apenas na execução das políticas. Para Carmo (2016), a municipalização do ensino fundamental foi um dos marcos da descentralização, pois criou expectativas de que os municípios receberiam mais recursos do FUNDEF, sob o argumento de que era um dos caminhos para elevar a qualidade da educação do país (CARMO, 2016).

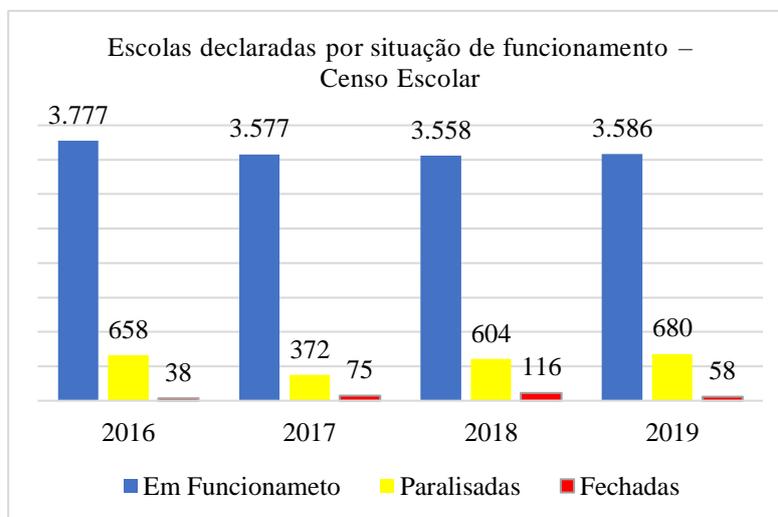
1.1.2 A inadvertência do Estado: o fechamento de escolas do campo em contextos de terras, águas e florestas de trabalho

A agressão do fechamento das escolas, bem como a ação da ausência do Estado configuram uma política intencional que indica aos trabalhadores que eles não têm direitos às políticas sociais. Os dados do Censo Escolar, divulgado no ano de 2018, evidenciam que, na zona rural do Amazonas, mais de quatrocentas escolas foram fechadas pelo poder público (BRASIL, 2018). O problema do fechamento das escolas do campo nos últimos 10 anos tende a se acentuar frente a atual política

recessiva e de cortes orçamentários. Esse movimento é denunciado como um crime contra a nação brasileira (TAFFAREL & MUNARIM, 2015).

Taffarel e Munarin publicaram o texto *Pátria Educadora* no ano de 2015, e do período da publicação ao ano de 2019, as realidades concretas no âmbito da retirada de direitos se acentuaram drasticamente. O fechamento das escolas do campo tornou-se categoria em debates pelos Movimentos Sociais que lutam pela efetivação dos direitos de trabalhadores do campo no Brasil. Este processo potencializou a desnaturalização desse movimento que, no território do Amazonas, é constante. Conforme o gráfico nº 1, existe um movimento de fechamento das escolas do campo no Estado.

Gráfico 1: Situação das escolas na Zona Rural do Amazonas



Fonte: Censo Escolar/INEP 2018.F. LEMANN
Nota: Gráfico elaborado pela autora em 2020

Esses resultados têm como base os dados do Censo Escolar divulgado no ano de 2019, disponível no site do Governo Federal, coletados e categorizados pelo banco de informações da plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Fundação Lemann¹⁴. Este cenário revela

¹⁴ A Fundação Lemann foi criada no ano de 2003 é uma organização familiar que divulga mapas de dados sobre a educação brasileira. Faz parceria com o Centro de Excelência e Inovações Educacionais/FGV-EBAPE; o Conselho Nacional de Secretaria de Educação/CONSED; Universidade de Harvard (Estados Unidos); Universidade de Stanford (Estados Unidos); Teachers College (Estados Unidos); Universidade Columbia (Estados Unidos); Universidade de Oxford (Inglaterra); Universidade de Illinois em Urbana (Estados Unidos); Instituto de Tecnologia de Massachussettes (Estados Unidos) e Universidade do Sul da Califórnia (Estados Unidos).

que há um processo de fechamento das escolas no Amazonas. A classe que vive do trabalho sofre ataques que refletem na retirada de direitos conquistados historicamente, e um desses direitos é a escola pública. Com base no gráfico apresentado, notamos que todas as escolas são fechadas/desativadas no campo do Estado do Amazonas.

Esse tópico é o resultado do conjunto de categorias anteriores que buscaram discutir determinadas relações de poder, no âmbito de uma classe que exclui os trabalhadores. É importante considerar que os dados do INEP mostram que, no ano de 2014, existiam mais escolas, enquanto que o ano de 2018 há um número reduzido em relação ao ano de 2014. Nos pressupostos de Vieira (2015), é necessário observar os fatos, sua conjuntura e suas estruturas históricas, pois “[...] entre o passado, mesmo longínquo, e o presente nunca há ruptura total, ou descontinuidade” (BRAUDEL 1985, p.53, apud¹⁵ VIEIRA, 2015).

Os anos de 2014 e 2018 representam dois contextos políticos distintos, contudo, não cabe nesse espaço a discussão para alcance de tais análises¹⁶. No que se refere ao ano de 2014, muitas contradições são desveladas por Geovani Alves ao analisar a totalidade do governo Dilma. Dentre essas contradições, o autor apresenta o movimento da conciliação de classe constituído desde o início do Governo do Partido dos Trabalhadores, pois o mesmo não alterou o metabolismo político do Estado neoliberal instaurado no Brasil nos anos de 1990 (ALVES, 2015). Em 2014, “apesar do baixo crescimento, o governo Dilma manteve o gasto público com programas sociais incomodando os setores da ortodoxia neoliberal não apenas ligados ao capital financeiro, mas a grande burguesia interna” (ALVES, 2015, p. 44).

O salário mínimo sofreu forte aumento. Os auxílios relativos ao programa bolsa família também foram majorados. O governo ampliou a política de desoneração fiscal de setores considerados importantes para estimular a economia. Também buscou proteger

¹⁵ Em função da PANDEMIA do COVID19 que se assolou em escala mundial afetando todos os segmentos da sociedade, atenuando as desigualdades sociais e o ajuste ultraconservador e ultraliberal dos que estão no poder, não foi possível até a data do dia 27 de maio de 2020, acesso diretamente à obra do autor.

¹⁶ Não é objeto dessa pesquisa analisar o contexto político de 2014 a 2018, entretanto, compreendemos que o movimento das categorias se relacionam e se articulam conduzindo para a emergência de novas categorias; nesse sentido, entendemos que uma pequena consideração sobre os períodos de 2014 a 2018 seja necessário, não como um processo linear, mas como o resultado histórico no quadro da política brasileira. Assim sendo, compreendemos que uma análise desses períodos remete a processos históricos mais amplos.

setores em dificuldades devido a acirrada concorrência externa por meio de várias medidas (CORSI, 2015, p.93).

Nesse cenário, a análise precisa ser compreendida a partir do âmbito da correlação de forças entre capital e trabalho, em nosso entendimento, a redução de escolas no campo do Amazonas é o resultado dessa histórica correlação de forças.

Em vista disso, os anos que sucederam 2014 foram conflituosos no cenário brasileiro em detrimento de direitos antes conquistados. A começar pela sabotagem ao Governo de Dilma Rousseff, iniciado com pedidos de recontagem de votos, dias após a eleição de 2014, e com um pedido de impeachment, já em março, com apenas três meses de governo. O efeito colateral dessa trama foi a acentuada destruição de determinadas políticas públicas, como por exemplo, a aprovação da Emenda Constitucional (EC) 95, de 15 de dezembro de 2016, em agravo da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Público. A Emenda 95/2016, além de ter sido uma ofensiva, trata-se da retomada de projeto de uma fração da sociedade brasileira, alinhada aos interesses do capital internacional. Nesse contexto, revela-se que, nesse projeto de sociedade, o financiamento da educação pública não é uma prioridade do Estado brasileiro (TAVARES & NOGUEIRA, 2019).

É preciso demarcar uma posição política e ideológica, no sentido de problematizar que a retirada de uma política como a escola pública, seja no campo ou na cidade, ocorre em função de um projeto de sociedade que se consolida em escala global, internacional, nacional e regional, com reflexos nas relações sociais históricas e concretas dos trabalhadores, e esses reflexos não representam os seus anseios, mas sim, a estrutura global do capital internacional.

A escola pública é uma política de Estado efetivada. A Educação é um direito garantido desde a primeira Constituição Nacional de 1824. No entanto, em virtude dos históricos processos de “exclusão social, fortemente marcados por escandalosa concentração de renda e intenso preconceito étnico-racial, na prática, enormes contingentes populacionais têm ficado à margem dessa política” (GRACIANO, 2007, p.196). De 2003 a meados de 2015 foi registrada a ampliação dos indicadores que apontam acesso a todos os níveis de ensino, contudo, a realização do direito à educação não pode ser analisada apenas da perspectiva do acesso a vagas. O direito refere-se à educação de qualidade socialmente referenciada, e este movimento

implica múltiplas dimensões (GRACIANO, 2007). Segundo os dados do Censo Escolar, o quantitativo das escolas em funcionamento na Zona Rural e Urbana do Amazonas é distinto. Se compararmos os indicativos do campo e da cidade, os dados da tabela nº 1 mostram essa realidade.

Tabela 1: Escolas na Zona Rural e Urbana do Amazonas

Ano	Zona Rural	Zona Urbana
2016	3.777	798
2017	3.577	820
2018	3.558	821
2019	3.586	832

Fonte: Censo Escolar/INEP 2019/ Fundação Lemann.

As aparências dos dados indicam valores desproporcionais em relação ao quantitativo de escolas na zona urbana e rural, a concreticidade da essência é revelada em função do ensino na perspectiva da seriação. Há um movimento dialético e contraditório que é observado da seguinte maneira: enquanto no campo há um processo de fechamento das escolas; nas zonas urbanas, há um movimento oposto, abertura das escolas. Esses indicadores mostram o crescimento demográfico da capital, um dos fatores para este movimento é o êxodo rural.

A dinâmica do capital condena os trabalhadores do campo e da cidade a perda de seus direitos. Nestes termos, a Educação tem sua especificidade e natureza delimitadas ontologicamente nos fundamentos e princípios de nos tornarmos seres humanos, de modo que o fechamento de escolas representa um violento ataque à nação brasileira e, conforme Tafarel & Munarim, configura-se um crime contra os sujeitos do campo (TAFAREL & MUNARIM, 2015).

O Estado tem realizado reformas que promovem o fim das políticas públicas conquistadas ao longo da histórica luta dos trabalhadores. Seria ingenuidade da classe trabalhadora esperar uma formulação de um projeto educacional pensado a partir da burguesia. As determinações do Capital são incorrigíveis, acreditamos que a luta é coletiva e as conquistas se materializam nas trincheiras ideológicas. Nestes

termos, nos anos de 1997, os Educadores e Educadoras da Reforma Agrária publicaram um Manifesto denunciando o descaso das escolas do campo.

Esse manifesto foi um marco relevante e representa a luta dos educadores e educadoras do campo no que se refere a construção de um projeto educacional construído pelos trabalhadores, garantindo-lhes políticas e reivindicando seus direitos. Logo, expor a redefinição do Estado nos anos de 1990 permitiu compreender que esse processo ocorre em paralelo à continuação da ordem burguesa, em função de que as políticas educacionais públicas, construídas nesse contexto, se consolidam no âmbito da correlação de forças entre duas classes antagônicas, que são: Trabalho e Capital.

1.1.3 A política de Educação do campo como resultado da luta de classe

A política de Educação do Campo é uma conquista importante da classe trabalhadora, representa a luta contra as imposições da classe dominante e a negação da perspectiva da Educação Rural, fundada sobre a égide de um Estado burguês. Nos pressupostos de Santos (2017), durante séculos, a formação destinada às classes populares do campo vinculou-se a um modelo “importado” de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso. É importante registrar que o cenário de descaso da educação dos sujeitos do campo ainda continua, quando se tem o fechamento das escolas, a precarização do transporte escolar, a nucleação e as condições de trabalho inadequadas. Ações que são reflexos desse abandono.

Assim, pode-se dizer que a Educação do Campo e a Educação Rural são dois projetos de classe distintos. Registramos que essas categorias representam diálogo importante nessa pesquisa em função de que as escolas fechadas são as escolas situadas no campo. Santos (2017), compreende esse campo como o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É o ponto de partida de reflexões sociais. É o espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. Deste modo, compreendemos o campo como território de trabalho de sujeitos históricos, socialmente construídos e em construção.

Para Arroyo (2008), a Educação do Campo pauta-se no projeto de classe que entende os sujeitos do campo com direito de pensar o mundo a partir do lugar onde

vivem, da terra em que pisam, a partir de sua realidade. Corrobora com o autor a posição de Caldart, a qual considera que “o campo é espaço de diferentes sujeitos” (CALDART, *et al* 2004, p.30). A Educação do Campo, gestada a partir das lutas dos Movimentos Sociais dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST¹⁷), visa romper com visões estereotipadas a respeito dos sujeitos do campo e, ao mesmo tempo, se contrapor às visões do Estado a respeito do espaço geográfico do campo, como apenas o local para o desenvolvimento das atividades voltadas à produtividade do capital econômico e das grandes corporações (CARMO, *et al*, 2016).

É importante considerar que a educação escolar dos trabalhadores do campo pautou-se historicamente no Ruralismo Pedagógico, cujo interesse era o de fixá-los no campo em função de conter o Êxodo Rural, para garantir a exploração da força de trabalho nos territórios brasileiros (UCHÔA & MOURÃO, 2018). O interesse em oferecer educação escolar no campo do Brasil foi traçado pela elite brasileira como instrumento para conter o protagonismo dos Movimentos Sociais que ocupavam os mais distintos espaços de lutas. Assim, a educação oferecida aos sujeitos do campo tem como função social a exploração de quem vive do trabalho. É a partir deste entendimento que se configura o conceito de Educação Rural, que no Brasil encontra-se em processo contínuo de rompimento e continuação.

Encontra-se em processo contínuo de rompimento em face do protagonismo dos Movimentos Sociais dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que tem legitimado a luta por um projeto de Educação que represente os seus interesses. O Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro, divulgado ao final de encontro de educadores do MST, em 1997, apresenta a posição política e ideológica dos trabalhadores do campo.

Conforme o Manifesto dos Educadores e Educadoras (1997):

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos. [...] (MST, 1997).

¹⁷ O MST é um movimento social forjado diante das necessidades e da realidade concreta de um período em que o país sai de um longo e perverso regime militar que havia sufocado as lutas populares, através de perseguições políticas e repressão. (Consultar A pedagogia de Pistrak na educação do MST/ Alessandra Almeida Silva e Fátima Moraes Garcia).

Desde então, importantes pautas ocuparam territórios de debates e reivindicações. Nos pressupostos de Souza (2017), romper com o paradigma da Educação Rural, presente historicamente no campo brasileiro, é uma das prioridades da concepção da política de Educação do Campo. A Educação do Campo é o resultado de um olhar politicamente referendado, na busca pelos direitos sociais e pelas questões que envolvem a defesa da educação politécnica (CALDART, 2015). É importante registrar que esses diálogos foram possíveis, a partir da aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, período histórico em que a sociedade civil organizada assumiu o protagonismo na luta pelos direitos sociais.

Nesse raciocínio, consideramos como conquistas das lutas dos Movimentos Sociais:

- Os artigos 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996;
- I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, organizado pelo MST e com apoio da Universidade de Brasília (UnB);
- I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998);
- Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (1998);
- Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) 1998;
- Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004;
- As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002;
- A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade em 2004;
- A Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo;
- O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) 2007;
- A Resolução nº 2 que estabelece as Diretrizes complementares, as normas e Princípios da Educação Básica do Campo (2008);
- O Decreto no 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo 2010
- Metas 2 e 6 do Plano Nacional de Educação 13.005 de 2014;
- A Lei 12.960 de 2014.

É importante registrar que essas políticas foram construídas a partir da luta dos movimentos sociais do campo e que representam momentos de correlação de forças entre Capital e Trabalho. Borges (2017), considera um grande avanço da classe trabalhadora do campo e para Arroyo (2008):

[...] seria ingenuidade política dos movimentos sociais tentar assumir a responsabilidade da educação prescindindo de público, uma vez que a garantia dos direitos sociais somente acontece assumido como dever do Estado, no campo das políticas públicas (ARROYO, 2008, p.61).

Essas políticas são paralelas à sociedade capitalista e podem ser consideradas como um projeto contra hegemônico. Na medida que o MST questiona as políticas educacionais e verifica que estas não atendem às necessidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, busca-se construir outras representações e ideias. Isso se materializa enquanto proposta contra hegemônica de educação (CARMO, *et al*, 2016).

Assim, a Educação do Campo pode ser interpretada como um projeto contra hegemônico, um território em disputa e para efetivá-lo depende da correlação de forças entre Capital e Trabalho, pois suas raízes pautam-se pelas lutas de classes. Por exemplo, nos anos de 2001, tivemos a efetivação do Plano Nacional de Educação (PNE), que segundo Saviani (2014), foi aprovado pela Câmara de Deputados no ano de 2000 e estava estruturado em torno de três eixos: a) educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza; além de apresentar princípios da Gestão Democrática. Saviani também apresenta as questões políticas, históricas, econômicas e filosóficas que permearam as discussões do Plano Nacional de Educação brasileiro.

Nesse espaço, não cabem análises em torno dos processos históricos da construção do Plano Nacional de Educação 0172/2001, mas é importante registrar esse movimento para pontuar os avanços da Educação do Campo nos marcos legais da Educação Básica Brasileira. Resgatamos essa discussão para pontuar que, especialmente nesse plano, não aparece a categoria Educação do Campo e, em âmbito nacional, a educação escolar dos trabalhadores do campo aparece com uma retórica latente de exclusão social de forma genérica e pouco objetiva. A Lei 0172/2001 faz saber:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às

classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

Art.25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

Art.26. Organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais.

Em função da luta de classe, no Plano Nacional de Educação 13.005/2014, 12 metas apresentam estratégias que dialogam com a concepção da Política de Educação do Campo, dentre as quais estão a meta de nº 7 que traz como estratégia fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas, conforme aponta Brasil (2014):

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 nacionais para o Ideb:

Estratégia 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. **(Grifo nosso).**

Estratégia 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 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. **(Grifo nosso).**

O processo de construção dos Planos e o diálogo no que se refere à política de educação (no primeiro ainda com o conceito de Educação Rural/no segundo – Educação do Campo) apresenta a correlação de forças e a luta de classe. Nestes termos, a legitimidade da política de Educação do Campo no segundo PNE é o resultado da luta dos movimentos sociais. Entretanto, essa garantia posta na Lei torna-se contraditória, em razão da totalidade das relações estabelecidas no âmbito da sociedade capitalista. Isso ocorre porque a educação pública é uma categoria em disputa, ora avançamos enquanto conquistas de direitos e ora retrocedemos. Para Azevedo (2004), este processo alinha-se ao sistema nacional de ensino, sob o impulso dos ciclos econômicos do Capital (AZEVEDO, 2004).

Nesse cenário, as políticas públicas educacionais, reivindicadas pelos Movimentos dos Trabalhadores, avançam no sentido de consolidação nas Leis e Diretrizes Educacionais. Uma importante conquista desses movimentos sociais foram as Diretrizes, as Normas e os Princípios da Educação do Campo de nº 2, que estabelece que 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 (BRASIL, 2008). **(Grifo nosso)**.

Destarte, esse direito, para ser efetivado, depende da pressão dos movimentos sociais da classe que vive do trabalho, mas também se desenvolve por meio das instituições, quando quem ocupa os espaços de decisões são os trabalhadores, com posição política e ideológica definidas no âmbito do trabalho. O Amazonas não registra movimentos sociais que pressionem as estruturas de poder para a consolidação da política de Educação do/no Campo¹⁸. Caldart (2004), salienta que a Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares por meio de programas, de práticas comunitárias, de experiência pontuais, “[...] por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação (CALDART, 2004, p.17).

Nestes termos, no Amazonas, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) têm promovido ações que potencializam a implementação e efetivação da

¹⁸ Os movimentos que aparecem no contexto das lutas ocorrem pelo protagonismo dos Sindicatos dos Trabalhadores na busca da aposentadoria Rural.

política de Educação do Campo. A Universidade Federal do Amazonas, desde 2014, promove ações destinadas aos professores das Escolas de Classes Multisseriadas por meio do Programa Escola da Terra, cuja base epistemológica e conceitual alinha-se à Educação do Campo.

A Universidade do Estado do Amazonas oferece o Curso de Pedagogia do Campo, no qual encontram-se componentes curriculares que se constituem como elementos da Educação do Campo, quais sejam: a) Antropologia e Educação Do/No Campo; b) Educação Do Campo e Movimentos Sociais; c) Criança e o Direito À Educação Em Escolas No/Do Campo No Contexto Amazônico; d) Docência em Classes Multisseriadas.

Em 2018, no âmbito do Instituto Federal do Amazonas foi instituída a diretriz da Educação do Campo¹⁹, que teve como base a reivindicação dos movimentos sociais e os marcos legais da própria política de Educação do Campo. Registramos que as análises sobre como a Educação do Campo tem se desenvolvido no bojo de cada instituição não cabe nessa explanação. Consideramos ser uma pesquisa relevante, entretanto, o objetivo de realizar essa descrição foi para pontuar a singularidade do Amazonas enquanto efetivação da política de Educação do Campo.

Esse processo é o resultado das dimensões ideológicas, históricas e econômicas, razão pela qual apontamos que a Educação rural se deleita no âmbito do seu rompimento e continuação. Rompimento, no sentido de negar para transformar a realidade dos sujeitos do campo e, com essa ruptura paradigmática, a consolidação e efetivação da Educação do Campo. Quando registramos que a educação rural está em continuação, o fazemos em razão das contradições da sociedade capitalista.

¹⁹ Art. 3º. A regulamentação e as diretrizes da Educação do Campo, no âmbito do IFAM, tem como finalidade a operacionalização das políticas públicas construídas sistematicamente, considerando a primazia das reivindicações dos movimentos sociais do campo, nos marcos regulatórios, a saber: Parecer nº 36 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC), de 04 de dezembro de 2001; Parecer CNE/CEB nº 01, de 02 de fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB nº 03, de 18 de fevereiro de 2008; Resoluções CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002; nº 2, de 28 de abril de 2008; Parecer CNE/CEB nº 04 de setembro de 2012; Parecer CNE/CEB nº 11 de 2012, e conforme a legislação vigente, determinado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006; Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, bem como ao atendimento que tratam da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, a saber: Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999; Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005; Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 e Resolução nº 45 – CONSUP/IFAM, de 13 de julho de 2015.

A dinâmica contraditória, pode ser observada no artigo 10, da Resolução de nº 2, quando assegura que:

O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade (BRASIL, 2008). **(Grifo nosso).**

Com base nessa totalidade, consideramos que é importante contextualizar os aspectos territoriais, sociais e econômicos de Alvarães e Uarini para compreender a presente configuração das contradições e mediações do fechamento das escolas do campo, das precárias condições do transporte escolar e da nucleação.

CAPÍTULO II

NAVEGANDO EM TERRITÓRIOS DE ÁGUAS, TERRAS E FLORESTAS DE TRABALHO

[...] todo mundo está chorando

A Amazônia está queimando

Ai, ai, que dor

Ai, ai que horror.

(Emerson Maia 2007)

O fragmento foi retirado da composição de Emerson Maia publicado em 2007, em formato de toada, intitulada Lamento de Raça. O poema discute a exploração da Amazônia no sentido de apropriação dos recursos hídricos, pesqueiros e florestais pelas grandes corporações e trata de uma crítica contundente à sociedade capitalista. Devemos estar intentos que o “choro” é proveniente da classe trabalhadora que existe em territórios de múltiplas dimensões sociais. Neste âmbito, significa resistência e lutas, pois são territórios de trabalho que, diante da totalidade, se entrecruzam nos aspectos históricos, todavia são específicos e com realidades distintas.

Na intenção de contextualizar os aspectos históricos, territoriais, sociais e econômicos do campo de estudo, apresenta-se o capítulo a seguir.

2.1 Histórias que se entrecruzam: Alvarães e Uarini

Alvarães e Uarini são dois territórios do Amazonas com importância histórica, social e econômica. Adentrar nessas histórias é navegar no passado com vistas no presente de uma sociedade constituída por lutas de classes, que se legitimou historicamente entre europeus e indígenas. O resultado desse movimento foi o genocídio da cultura, da história e dos conhecimentos tradicionais de povos que habitavam a Amazônia há milhares de anos. Ao contextualizá-los, é preciso apontar que a violência física e psicológica, efetivada por meio da catequização, foi um fenômeno com reflexos na constituição desses municípios que se entrecruzam com a história de Tefé.

Neste cenário, por meio da violência física ou da catequização contra os indígenas no período “colonial”, portugueses e espanhóis fundaram missões à margem do Lago de Tefé para capturar os povos tradicionais. Para Tavares (2011), o objetivo era impedir alianças com outras nações europeias no sentido de apropriação e exploração das riquezas amazônicas. Assim, as companhias religiosas tinham como estratégia a pacificação, na tentativa de neutralizar a resistência dos povos indígenas. Com o propósito de atender os interesses dos invasores, no século XVII, foi construída a primeira missão no Rio Solimões, segundo Marcoy (2001), no ano de 1759, o comandante Joaquim de Melo e Póvoas elevou à condição de Vila a Missão Carmelita de Tefé e a identificou como Ega. Deste modo, consideramos que Alvarães, Uarini e Tefé, relacionam-se dialeticamente em âmbitos históricos.

As pesquisas de Marcoy (2001) sinalizam que:

Portugueses, mestiços brasileiros e descendentes dos Muras cristãos constituíram a sua população, e a esses somaram-se alguns Sorimãos do Alto Amazonas, Yanumás do Japurá. Uma incursão armada dos jesuítas espanhóis e as pretensões que eles tinham, sobre a emergente vila, atribularam por algum tempo a quietude dos seus habitantes. Comissários espanhóis e portugueses escolheram o lugar para debaterem ruidosamente os direitos de seus respectivos governos na fixação dos limites entre Peru e Brasil, limites que Portugal colocava a oeste, na margem direita do Javari, mas que a Espanha queria fazer recuar para leste até o próprio lago de Tefé [...] após mensagens diplomáticas, a Espanha teve que renunciar às suas pretensões e Ega ficou definitivamente para Portugal [...] (MARCOY, 2001, págs. 106 e 107).

Os registros de Marcoy (2001), indicam que o território de Ega (Tefé) era de 500.000 (ha). Essa dimensão territorial nas mãos dos portugueses representava, de certa forma, o genocídio dos povos indígenas no Amazonas. No século XIX, por meio da Resolução Provincial nº 44, de 15 de julho, de 1855, sobre os interesses dos “colonizadores”, Ega foi elevado à categoria de cidade de Tefé.

Para Marcoy (2001), a cidade que contava com sessenta casas alinhadas de frente para o lago, não era uma cidade qualquer, abrigava entre seus mil e quinhentos habitantes, uma quantia considerável de autoridades, dentre as quais estavam: comandante militar, um chefe de polícia, uma milícia, um juiz de paz e o seu delegado e um juiz de direito. Essas autoridades representavam a classe que domina, que explora e que retira direitos históricos. Ou seja, o genocídio dos povos

tradicionais, a exploração do bioma amazônico e dos povos indígenas foram feitas para responder aos interesses dessa classe que, na ocasião, eram protagonizados pelos europeus. Diante da exploração humana, os europeus garantiram o domínio territorial de seis distritos. Para Uchôa & Mourão (2018), são eles: Caiambé, Caiçara (Alvarães), Uarini (Uarini), Santa Fé do Japurá (Japurá) Jubará, Jauató, e Tefé como sede. Os distritos de Jubará e Jauató não foram identificados pelas autoras na atualidade.

Reafirmamos que a história de Alvarães, bem como a de Uarini, alinha-se à história de Tefé e de outros municípios localizados no Médio Rio Solimões. Embora cada um deles tenham seus aspectos culturais, econômicos e territoriais distintos, o que os tornam particulares são os pressupostos históricos da colonização do Brasil

Para Marcoy (2001):

Caiçara era uma localidade que no século 17 os portugueses do Amazonas estabeleceram como depósito, empório ou armazém geral dos nativos que recolhiam no interior para suprir as demandas de escravos ou conversos. [...] Caiçara no idioma Tupi significa estábulo ou quintal. De fato, em Caiçara os peles vermelhas confinados sem distinção de tribo, idade ou sexo, esperavam, morrendo como moscas, até que seu destino fosse decidido. A Alvarães de hoje, ou melhor Caiçara para usar o nome que lhe foi dado, é um povoado atraente com cruzeiros vermelhos e pés de laranjas espelham-se nas águas do Rio Urauá (MARCOY, 2001, p. 106).

O autor expõe a história de Alvarães e de Uarini com base na chegada dos europeus no território Amazônico, embora deva-se considerar que a Amazônia indígena é o resultado de uma ocupação humana pré-colonial, de organizações societárias diferentes da civilização ocidental (SILVA, 2012). Todavia, os registros de Marcoy reafirmam o histórico genocídio dos povos indígenas do Rio Solimões e sugerem que, na linguagem Tupi-Guarani, o significado da palavra caiçara relaciona-se a estábulo ou quintal; entretanto, o sentido da palavra é reconfigurado pelos europeus em razão de representar espaços de torturas. Nos pressupostos de Fritz (2001), os povos Caiçaras habitavam a margem do Rio Solimões (FRITZ, 2001), porém, diante das disputas territoriais e ideológicas, esses povos sucumbiram, mas deixaram impressas, na natureza e na sociedade, as suas digitais. Essas digitais se

traduzem pelos traços da cultura indígena encontrados nos sítios arqueológicos²⁰ e pela presença dos povos, que resistiram ao longo dos séculos, em Alvarães e Uarini.

Em decorrência da formação dos estados modernos, que se deram por atender os interesses dos europeus, o período histórico que representa a chegada deles na Amazônia resultou em domínio territorial que se colocou na contramão dos interesses da classe trabalhadora, dos povos indígenas e dos povos tradicionais. Com o advento do século XX, projetos de desenvolvimento se consolidaram numa extensa correlação de força. Dentre esses projetos está o desenvolvimento da Amazônia que, segundo Ianni (1979), é um processo de síntese e antítese de desenvolvimento do modo de produção da sociedade contemporânea, que é capitalista.

Deste modo, o processo para assegurar o desenvolvimento e colonização da Amazônia foi acentuado pela formação dos municípios. Segundo Dutra & Pereira (2018), até o ano de 1955 existiam no Amazonas 25 municípios, sendo que destes, seis haviam sido criados no século XX. Na perspectiva dos autores, a pouca quantidade de municípios dava-se em razão da própria identidade do lugar: desde o século XVI, as cidades foram sendo criadas, via de regra, em função de um rio, de um espaço estratégico, de um lugar decorrente da apropriação do espaço (DUTRA & PEREIRA, 2018 apud ARCARO; GONÇALVES, 2012).

No ano de 1955, 18 novos municípios foram criados com base nas seguintes exigências: a) população mínima de 1.000 habitantes.; b) situação econômica favorável ao desenvolvimento; e c) renda mínima: Cr\$ 50.000,00 (R\$ 23.878,47) em tributos municipais (DUTRA & PEREIRA, 2018). O governador Gilberto Mestrinho modificou as regras da criação, ao sancionar a Lei nº 87 de 11 de dezembro de 1959, quais sejam: investidura, eleição, prestação de contas e arrecadação dos municípios novos a serem instalados, sendo Alvarães e Uarini constituído neste contexto. Contudo, com a tomada do poder pelos militares em 1964, o governador nomeado pelos ditadores promoveu a extinção dos municípios que não tinham elegido seus prefeitos. Para Dutra & Pereira (2018), o governo imposto se utilizou de regras não previstas em nenhuma legislação anterior, visto que a regra vigente determinava eleições para 3 de outubro de 1967. Pode-se compreender que a ampliação das possibilidades de democratização e inclusão geopolítica das sociedades locais tenha

²⁰ Os dados do Instituto Mamirauá indicam que 22 sítios arqueológicos estão em fase de investigação nas mediações dos municípios de Tefé e Alvarães (BRASIL, 2012).

motivado o governo militar a anular os atos de criação dos municípios que ainda não haviam elegido seus prefeitos.

Na década de 1980, diante do projeto de desenvolver a Amazônia sobre a ótica de interiorização das atividades econômicas, via exploração e industrialização dos recursos florestais, minerais, hídricos e pesqueiros, os governos de Gilberto Mestrinho²¹ e Amazonino Mendes²² trataram de estimular uma estrutura de produção agrícola e fixação do homem no campo (LIMA, 2012). Deste modo, foram implementadas novas políticas, dentre elas a criação dos municípios pela Emenda Constitucional nº 12, instituída em 10 de dezembro de 1982, a qual tornou Alvarães um município autônomo e independente (UCHÔA & MOURÃO, 2018). Com a redemocratização do país, tivemos as eleições para prefeito e os municípios assumem como responsabilidade a política de educação escolar das comunidades que se situam no território do médio Solimões. Conforme pontua Dutra & Pereira (2018), o ato da criação de Alvarães antecede o ano de 1982, contudo, é um elo perdido em função das imposições ditatoriais.

²¹Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo nasceu em Manaus no dia 23 de fevereiro de 1928. Iniciou sua carreira política em 1957 ao ser nomeado prefeito de Manaus por Plínio Coelho, governador do Amazonas. Com o movimento político-militar de 31 de março de 1964, que depôs João Goulart, teve o mandato cassado e os direitos políticos suspensos por dez anos, incluído na primeira lista de cassações baseada no Ato Institucional nº1. Em fevereiro de 1979 retornou à atividade política aceitando o convite de Ivete Vargas, interessada em criar o PTB para compor a comissão nacional provisória de organização do partido. Tendo sua atividade político-partidária facilitada com a decretação da anistia em agosto de 1979, no mês seguinte retornou ao Amazonas, após 16 anos de ausência e foi recebido com uma concentração popular na praça São Sebastião, em Manaus. Exerceu os cargos de prefeito (1956-1958); governador (1959-1963), (1983-1987), (1991-1994); deputado federal (1963-1964) e senador (1999-2007) (BRASIL, 2022).

²² Amazonino Armando Mendes nasceu em Eirunepé (AM) em 16 de novembro de 1939. Em 1961 participou do Congresso Nacional dos Estudantes Secundaristas, realizado em Goiás. Ingressou na Faculdade de Direito da Universidade do Amazonas em 1966. Iniciou sua carreira política em abril de 1983, ao ser nomeado prefeito de Manaus pelo governador Gilberto Mestrinho (1983-1987). Em março de 1987 assumiu o governo do estado defendendo a integração do interior e o desenvolvimento econômico do Amazonas. Em maio de 1988, rompeu com o grupo político de Gilberto Mestrinho em razão de divergências na escolha do candidato do PMDB para a prefeitura de Manaus. Nos debates sobre ecologia e preservação ambiental, foi acusado de estimular a devastação das florestas ao distribuir gratuitamente motosserras no interior do estado. Permaneceu no governo amazonense até abril de 1990, quando se desincompatibilizou para concorrer a uma cadeira no Senado nas eleições daquele ano. Contrariando os ambientalistas, defendeu a exploração de madeira em tora como fonte de desenvolvimento do estado. Em agosto desse ano, ingressou no Partido Progressista Brasileiro (PPB), agremiação surgida na ocasião como resultado da fusão do PPR com o Partido Progressista (PP). Posteriormente, em maio de 1996, mudou mais uma vez de legenda, entrando no Partido da Frente Liberal (PFL).

Segundo Lima (2012), os municípios do Amazonas, dentre os quais estão: Alvarães e Uarini, foram constituídos por uma política de desenvolvimento que não dialoga com os interesses dos trabalhadores do campo, entretanto, deve-se não perder de vista que a violação das regras impostas em 1964, para a extinção dos municípios, foi um duro golpe no municipalismo amazonense (DUTRA & PEREIRA, 2018).

O conjunto de elementos que identificam e caracterizam Alvarães e Uarini se entrelaçam. Em termos históricos, ambos viveram as relações estabelecidas em uma Amazônia indígena; Uarini e Alvarães vivenciaram os ditames do governo ditatorial que pode ser interpretado como resultado de um elo perdido na formação dos municípios do Amazonas. As múltiplas dimensões da totalidade desses municípios não ofuscam as suas particularidades e singularidades que são: territoriais, econômicas e de trabalho.

2.2 Panorama do território de Uarini

O território de Uarini localiza-se à margem do Rio Uarini, que se situa à esquerda do Rio Solimões, limita-se com os municípios de Alvarães, Juruá, Fonte Boa e Marã. A distância em linha reta entre Uarini e Manaus é de 564.44km, em condução é de 718 km, e de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a dimensão territorial de Uarini é de 1.027.467, 79 (ha).

A composição do território de Uarini constitui-se de terras de domínio público do estado e da União. Existem na terra da União, Unidades de Conservação²³, quais sejam: a RESEX do Baixo Juruá, a Floresta Nacional de Tefé (FLONA), a Terra Indígena Kumaru do Lago do Ualá, a Terra Indígena Tupã-Supé, a Terra Indígena Miratú, a Terra Indígena Porto Praia e a Terra Indígena Jaquiri. O

²³ A Lei nº 9.985, de 2000, instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), que definiu como um espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes. O SNUC também separou as áreas em dois tipos: Unidade de Proteção Integral e Unidade de Uso Sustentável. As Unidades de Proteção Integral proporcionam pesquisas científicas, manejo e educação ambiental na busca pela conservação do meio ambiente. Elas são divididas em Unidades de Proteção Integral e de Uso Sustentável. Fazem parte da primeira categoria Estação Ecológica, Reserva Biológica, Parque Nacional, Monumento Natural e Refúgio da vida Silvestre. A segunda categoria abrange Área de Proteção Ambiental, Floresta Nacional, Área de Relevante Interesse Ecológico, Reserva Extrativista, Reserva da Fauna, Reserva Extrativista, Reserva de Desenvolvimento Sustentável e Reserva Particular de Patrimônio Natural (BRASIL, 2018).

rio Solimões, que cruza o município, onde passa o rio Uarini, abriga também a Reserva de Desenvolvimento Sustentável de Mamirauá.

A existência de Unidades de Conservação nos territórios do Rio Solimões é uma tentativa de preservar a natureza das ações predatórias das grandes corporações. Ações que se traduzem pela exploração dos recursos naturais, como por exemplo, o petróleo, o pescado e a madeira. Não é segredo que estamos enfrentando uma emergência ambiental planetária, que coloca em perigo muitas espécies do planeta, incluindo a nossa própria, e que a catástrofe em curso tem suas raízes no sistema econômico capitalista (FOSTER (2011).

Neste sentido, a degradação dos recursos naturais está relacionada ao processo de exploração do modo de produção capitalista. Para O'Connor (1969), o desenvolvimento do capitalismo posterior à Segunda Guerra Mundial, teria sido impossível sem o desflorestamento, a poluição do ar, da água, da atmosfera e outros desastres ecológicos. Nessa ótica de desenvolvimento, a Amazônia foi apresentada como “fonte de recursos naturais” e a natureza restringiu-se, de um lado, à matéria-prima e, de outro, à mercadoria na forma de terras para comercialização e acumulação (MARQUES, 2019).

Na tentativa de despoluir os recursos naturais com o intuito de preservá-los para as “gerações futuras”, governos têm implantado, no Amazonas, políticas de desenvolvimento socioambiental, cujo objetivo é promover a melhoria econômica, social e cultural das populações locais (WITKOSKY, et al, 2009). Não obstante, é contraditório pensar em políticas de desenvolvimento socioambiental na sociedade capitalista (O'CONNOR, 1969).

Nas palavras de Marques (2019, p. 220):

Em 2017 o governo do Pará e a distribuidora de energia elétrica Celpe veicularam propagandas afirmando que a energia da Usina Hidrelétrica de Tucuruí estava chegando ao Marajó, (em verdade a apenas uma parte do arquipélago). Para tal, usaram um cabo ligado a ilha ao sistema interligado nacional. Na propaganda da empresa dizia: “Definitivamente, o Marajó ligado ao futuro”. Acontece que a hidrelétrica foi inaugurada em 1984 e desde então sua energia chega ao Japão, por meio de alumínio primário exportado pelo Pará [...] (MARQUES, 2019, p. 220).

Em consonância com o autor, é notório que, por mais de três décadas, a energia produzida em Tucuruí no Pará percorreu no mínimo dois oceanos com destino ao Japão, país situado no continente asiático, contudo, essa mesma logística negou o acesso à eletricidade, por mais de 30 anos, aos trabalhadores das comunidades entorno da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. É por essa razão que, ao discutir a questão das reservas de preservação, é necessário compreendê-las como um processo dinâmico e contraditório que ocorre no campo das correlações de forças.

Nesse cenário, existem em Uarini assentamentos em reservas extrativistas que foram efetivados por meio do importante papel desempenhado pela Igreja Católica, pelas Organizações Sociais e pela Associação dos Trabalhadores Rurais do Juruá com o apoio do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). As Unidades de Conservação comportam as terras indígenas, como por exemplo, a Terra Indígena Kumaru do Lago do Ualá, que um percentual significativo de seus hectares se situa na RESEX do Baixo Juruá (BRASIL, 2014). Segundo Brasil (2009), a situação fundiária das reservas, em especial a Resex do Baixo Juruá encontra-se inserida em terras do estado do Amazonas, nas glebas Mineruá, matrícula nº 612, livro 2-C, folha 390, de 25/10/1982, e em Uarini, na matrícula nº1352, livro 2-C, folha 166, de 21/10/1982. Existe um título definitivo expedido em favor de Francisco Antônio S. Pinheiro, incidente sobre a área da Resex.

Brasil (2009) considera que:

Com a situação fundiária da Unidade em aberto, ainda não existe contrato de Concessão de Direito Real de Uso possível para a Resex do Baixo Juruá. Tal contrato depende da solução de todas as questões fundiárias da Unidade, bem como da arrecadação das terras pelo governo federal, hoje glebas do Estado do Amazonas (BRASIL, 2009, p. 31).

Deste modo, os conflitos em Uarini ocorrem pela apropriação dos recursos naturais disponíveis no Bioma Amazônia, que se entrelaçam entre as reservas do Baixo Juruá, a Floresta Nacional e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável de Mamirauá. Segundo Brasil (2009), a Unidade de Conservação da Floresta Nacional

não foi devidamente categorizada, pois existe neste território população tradicional, portanto dependem dos recursos disponíveis para sua existência.

As ações da Associação dos Produtores Agroextrativistas da Flona Tefé e Entorno (APAFE) legitimaram a reivindicação para ampliar os limites da FLONA e desta forma incorporar as comunidades que habitam em seu entorno (BRASIL, 2014). É interessante registrar que essa mudança é legítima, visto que, dentre os trabalhadores das mais diversificadas categorias, estão: indígenas, extrativistas, pescadores, agricultores familiares, artesãos e outros.

A Reserva Mamirauá é o resultado da reivindicação entre líderes do Movimento Preservação e grupos de pesquisadores. Sendo que o Movimento Preservação era vinculado à Igreja Católica de Tefé, em razão da produtividade da indústria da pesca e do declínio da diversidade de peixes nos anos de 1980 (BRASIL, 2014). A constituição da reserva se deu nos anos de 1990, contudo, sua situação fundiária gera insegurança aos trabalhadores pela falta de definição das áreas de uso das comunidades. Esse fato tem gerado conflitos relacionados à propriedade de acesso aos recursos naturais, ou seja, os rios, as terras e as florestas. Esse movimento ocorre na disputa histórica pelos recursos naturais da Amazônia brasileira (BRASIL, 2014).

No campo das disputas e lutas históricas, as populações tradicionais existentes em Uarini enfrentam os projetos neoliberais na busca incessante de garantir a efetivação de políticas públicas de acordo com a especificidade cultural, territorial, histórica, social e política. Ocorre que a sociedade brasileira possui dívidas históricas em relação aos povos indígenas, uma dessas dívidas é o direito à terra, sendo sua demarcação um direito jurídico e constitucional.

Nos pressupostos de Cavalcante (2016), a morosidade administrativa e a ampla judicialização dos casos de demarcação da terra indígena traz, cada vez mais à tona, as diversas subjetividades presentes nos discursos voltados para a proteção da propriedade privada. Enquanto isso, os indígenas são os maiores prejudicados, pois essas populações tradicionais, com origens que antecedem a exploração da Amazônia pela sociedade capitalista, muitas vezes são despossuídos do necessário para uma existência dignamente humana (CAVALCANTE, 2016). Nestes termos, as demarcações das terras indígenas nos municípios do Médio Solimões foram garantidas por meio do Artigo 231 da Constituição Federal de 1988, com base nesse

dispositivo e com apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), os indígenas do Médio Solimões obtiveram a demarcação que decorreram pelos seguintes processos:

Fase de Identificação: A Funai nomeia um antropólogo para elaborar estudo antropológico e coordenar os trabalhos do grupo técnico especializado que fará a identificação da TI em questão.

Aprovação da Funai: O relatório do estudo antropológico deve ser aprovado pela presidência da Funai, que, no prazo de 15 dias, fará com que ele seja publicado.

Contestações: As partes interessadas terão um prazo de até 90 dias após a publicação do relatório para se manifestar.

Declaração dos limites: O Ministro da Justiça terá 30 dias para declarar os limites da área e determinar sua demarcação física, ou desaprovar a identificação.

Demarcação física: Declarados os limites da área, a Funai promove a demarcação física.

Homologação: O procedimento de demarcação deve, por fim, ser submetido à presidência da República para homologação por decreto (BRASIL, 2021).

Embora seja garantida na Constituição Federal de 1988 a demarcação das terras indígenas, existe uma necessidade de ampliação e efetivação imediata, que se justifica pelos registros de mortes e conflitos de indígenas com fazendeiros, mineradoras, grileiros, entre outros no âmbito do território nacional. Tal fato ocorre em função de que classes economicamente favorecidas utilizam o Estado para esmagar as classes sociais economicamente desfavorecidas (DAMBROS, 2016). Segundo os dados oficiais da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), as ameaças existentes aos indígenas de Uarini ocorrem pela exploração dos recursos naturais, como: os lagos, a caça, o garimpo, o extrativismo não madeireiros e pela posse fundiária (BRASIL, 2016).

Os indígenas resistem para existir e garantir que as populações futuras tenham conhecimento de suas mais diversificadas formas de vida. Os seus costumes se entrelaçam na cultura, no trabalho, nos conhecimentos tradicionais e nas experiências ao manipular as terras, as águas e as florestas para viver. Os quadros nº 1 e nº 2,

permitem visualizar a população, os povos, a língua, a data de homologação e o ano que as terras indígenas entraram em processo de identificação pela FUNAI no território de Uarini.

Quadro 1: Terras Indígenas em Uarini

Terra Indígena	Pop.na TI	Povos	Língua	Homologação	Identificação
Terra Indígena Porto Praia	420	Ticuna	Tikúna	20/04/2004	22/08/1994
Terra Indígena Jaquiri	82	Kambeba	Kokama	30/10/1991	30/10/1982
Terra Indígena Tupã-Supé	11	Ticuna	Tikúna	20/04/2004	31/12/1993
T. Indígena Kumaru do Lago do Ualá	820	Kulina	Kulina	28/10/2004	22/08/2004

FONTE: (BRASIL, 2021)

Nota: elaborado pela pesquisadora (2021)

É importante considerar que segundo Vieira (2017), terra indígena não é sinônimo de território indígena. Para a autora, a terra indígena é uma porção do território nacional de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, utilizada para as suas atividades produtivas e culturais, o seu bem-estar, segundo seus usos, costumes e tradições. Brasil (2015), enfatiza que essas terras são demarcadas pelo Governo Federal e não podem ser vendidas, nem cedidas. Conforme descrito no quadro nº 2, existe uma terra indígena habitada por 4 povos em Uarini, quais sejam:

Quadro 2: Terra Indígena Miratu

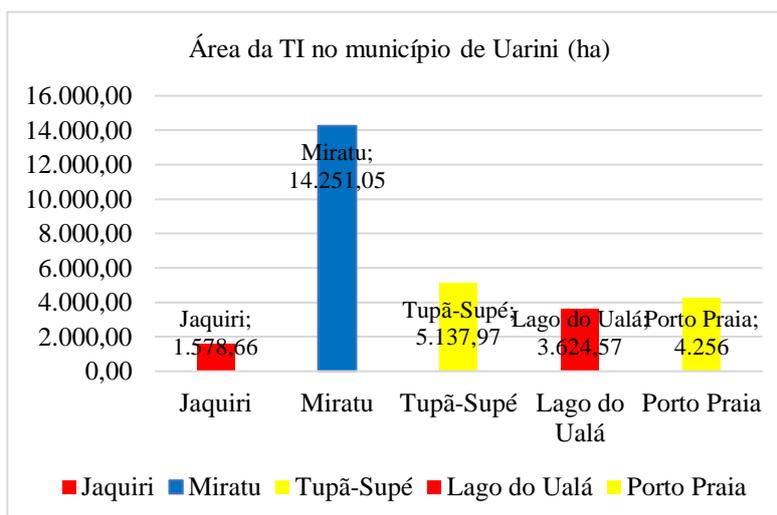
Terra Indígena Miratu				
Povos	Língua	População na TI	Data de Hom.	Declarada
Karapanã	Karapanã	126	26/12/1991	26/05/1985
Miranha	Bora			
Mura	Mura			
Witoto	Witoto			

Fonte: (BRASIL, 2021)

Nota: elaborado pela pesquisadora (2021)

As terras indígenas em Uarini totalizam 28.848,215 (ha) sendo que a Tupã-Supé tem confluência com Alvarães e a de Kumaru do Lago do Ualá tem com o município de Juruá. O gráfico nº 2 sinaliza as áreas por hectares que se localizam no município.

Gráfico 2 :Área da TI (ha) no município de Uarini



Fonte: (BRASIL, 2021)

Nota: elaborado pela pesquisadora (2021)

Nos pressupostos de Vieira (2017), a demarcação de terras indígenas é uma conquista, entretanto, não ocorre pela benevolência dos gestores públicos, mas pelo resultado da luta permanente dos povos indígenas no país. As terras indígenas em Uarini não foram demarcadas pelas boas intenções do Estado e, para sua continuidade e permanência, conta com as seguintes organizações indígenas:

- Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP;
- União dos Povos Indígenas do Médio Solimões e Afluente – UNIPI-MAS;
- Associação das Mulheres Indígenas do Médio Solimões e Afluentes – AMIMSA;
- Associação Indígena dos Produtores Agroextrativistas da Aldeia Miratu.

O território de Uarini é dinâmico e apresenta múltiplas dimensões que se traduzem na dialética da vida dos trabalhadores em diferentes contextos territoriais, sociais, de lutas e disputas. Não é um campo disputado para a efetivação do agronegócio, em que se investem milhões visibilizando o latifúndio, por meio do plantio de soja e da criação de animais para a exportação. É um campo disputado pelas grandes corporações para a exploração dos recursos do bioma amazônico, em que o conceito de sustentabilidade é facilmente empregado pelos algozes da classe trabalhadora, para transferir a responsabilidade da exploração aos sujeitos do campo. Não são os trabalhadores do campo que degradam o meio ambiente, esses sujeitos

utilizam os recursos naturais de forma sustentável há centenas de anos, vivem da caça, do cultivo de hortaliças, do plantio de diversas culturas e da pesca para sua existência em águas, terras e florestas de trabalho.

Os dados da Secretaria Municipal de Educação de Uarini (SEMED/Uarini) indicam que os rios que banham o território do município são: o Rio Uarini, Rio Solimões, o Rio Copacá e o Rio Japurá. Ademais, segundo a definição do Mapa dos rios e comunidades (SEMED/Uarini), existe o Rio Aranapú situado à margem das terras indígenas de Porto Praia e Jaquiri. É presente também na constituição deste território os rios, os furos e os igarapés, bem como, os paranás que são: Paraná de Uarini, de Coarizinho, de Cauaçu e de Mari-Mari.

As subidas e descidas das águas dos rios são movimentos constantes e promovem o comando das vidas. Em 2021, o Amazonas foi atingido pela maior cheia da história, no dia 01 de junho o rio subiu quase 3° metros, deixando boa parte dos territórios dos municípios submersos. Esse fenômeno influencia no território de Uarini, uma vez que as terras de várzeas são inundadas pelas águas, contudo, as terras firmes se colocam como as majestades às margens dos rios. As imagens das páginas a seguir evidenciam a dança das águas nos territórios das comunidades de Uarini e Alvarães.

Imagem 1: Comunidade em terra de várzea no período da cheia



Fonte: Pesquisa de Campo (2021)

Imagem 2: Comunidade em terra firme no período da cheia



Fonte: Pesquisa de Campo (2021)

A imagem de nº 1 mostra a singularidade das terras de várzea no período das cheias, do mesmo modo, a imagem de nº 2 materializa-se pelo contraste da natureza em terras firmes. Tal fenômeno permite compreender a grandiosidade dos rios e a majestade das terras em âmbitos específicos comandando as vidas. Comandam as vidas, dada a sua relevância social, histórica e cultural para os trabalhadores de Uarini. A cheia modifica os modos e costumes de viver no campo, pois nesse período os trabalhadores migram para a cidade ou para terra firme em função das condições adversas. Para Witkosky (2010, p.289), “a primazia das águas é uma das condições naturais na formação social dos habitantes da várzea”. A natureza absorve e prende o homem em suas malhas, apesar do lento e continuado esforço para humanizá-la. Daí o rio – uma das mais poderosas forças do meio – domina a vida. Assim, não seria exagerado afirmar que a dinâmica dos rios do Amazonas comanda a vida dos trabalhadores do campo (TOCANTIS, 2000).

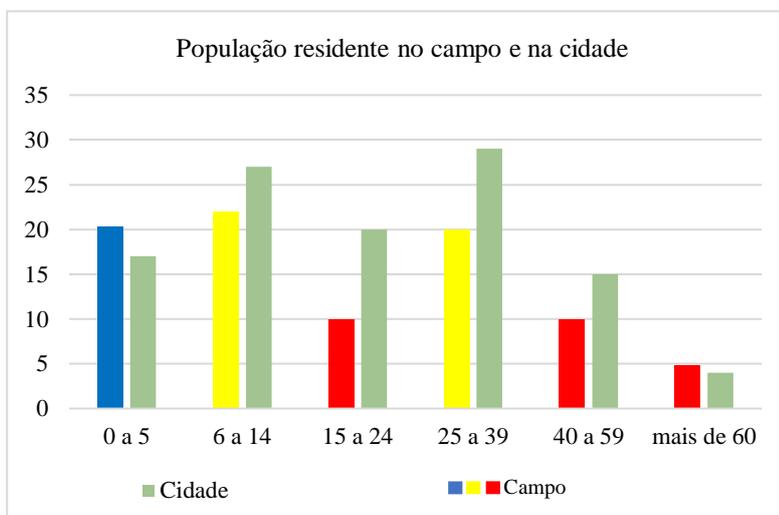
As condições adversas também se relacionam com a aproximação de animais peçonhentos e selvagens, principalmente pela ausência do Estado na efetivação e implementação de políticas públicas que dialoguem com a vida no campo. Neste cenário, há os trabalhadores que resistem e permanecem na várzea, com o movimento entre resistir para existir, na dialética das cheias e das secas. Existir no trabalho com as águas que inundam as residências, de modo que o trabalhador resiste colocando tábuas em cima do assoalho para que a água possa demorar mais a atingi-los e prosseguir na vida do campo.

Neste sentido, Witkosky (2010) considera que as terras de várzea precisam ser entendidas como produto da atividade da água, pois guarda relação direta com a extensão da propriedade da terra, com os bens naturais de que ela é portadora e com os cultivos desenvolvidos pela classe trabalhadora da Amazônia. O território de Uarini é diversificado, pois a cada seis meses, as águas inundam a várzea; por outro ângulo, a terra firme permanece majestosa à margem dos rios e se constitui como alternativa de vida aos sujeitos que a ocupam. Neste cenário, a terra firme colabora com sua generosa biodiversidade para o desenvolvimento da vida dos trabalhadores (WITKOSKY, 2010).

2.3 Outros protagonistas: Uarinenses

Em Uarini, outros sujeitos se fazem presentes nos rios, nas terras, nas florestas e na cidade, tendo como base o trabalho como matriz formadora. Segundo Arroyo (2018), outros sujeitos são os sujeitos coletivos e se fazem presentes nos movimentos e nos diversos espaços de debates. Neste município, os sujeitos se constituem na classe que vive do trabalho, por isso são sujeitos históricos, socialmente situados e protagonistas de suas existências. As pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) localizam demograficamente onde estão esses trabalhadores. O gráfico 3 evidencia que o índice de pessoas residentes no campo varia de idade para idade.

Gráfico 3: Localização por idade da população de Uarini



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017)

Nota: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Os dados do gráfico mostram que o maior percentual da população de Uarini, entre 6 a 59 anos, reside na cidade do município. Esse processo não se desvincula da totalidade das relações estabelecidas no âmbito do modo de produção capitalista que ocorre em razão do êxodo rural e denota a fase do capital em seu movimento de ampliação, que expulsa a classe que vive do trabalho do campo para se apropriar dos recursos pesqueiros e hídricos, bem como, todo o conjunto de riquezas naturais da Amazônia. Segundo Hartwig (2021), as consequências sociais decorrentes dos processos migratórios campo-cidade são inquestionáveis quando se observa, dentre

outros, a favelização dos centros urbanos e, em contrapartida, o esvaziamento do campo.

A migração campo–cidade é um fenômeno histórico, nos pressupostos de Leher (2016), a população brasileira é hoje essencialmente urbana. O campo, com a modernização, se configura como área de expansão do agronegócio e este se expande de maneira legítima porque o campo está vazio. Essa é uma narrativa que se vincula às formas predatórias do capital, justificando a sua expansão em detrimento do campo. Nestes termos, no Amazonas, esse movimento alinha-se ao processo de internacionalização da Amazônia, que segundo Oliveira (2019), é a apropriação dos seus recursos por instituições financeiras que querem enriquecer às custas da destruição da Amazônia e de seus povos, para explorar suas riquezas.

É identificado, com base na faixa etária da população existente, que a migração campo–cidade se acentua entre crianças, jovens e adultos na fase escolar e os economicamente ativos. Entretanto, segundo os dados do IBGE (2018), em Uarini, apenas 5, 8% da população encontra-se ocupada e seus salários mensais variam de 1,4 salários mínimos a menos de um salário mínimo.

Os dados do IBGE (2017) registraram que a população entre campo e cidade do município de Uarini era de 11.891 e a densidade demográfica de 1, 016 hab./km² no ano de 2010 e existiam oitenta e quatro (84) comunidades no campo. Todavia, de acordo com a estimativa das pesquisas, em 2021, a população de Uarini era de 13.839 pessoas (PESQUISA DE CAMPO, 2018). Deste modo, os dados dos últimos lançamentos do Instituto DataSebrae apresentam as indicações geográficas do Brasil e indicam que, no ano de 2020, existiam apenas 55 comunidades rurais neste município (BRASIL, 2022).

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) dispõe que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Uarini aumentou substancialmente, passou de 0,290, em 1991, para 0,527, em 2010, entretanto, para o PNUD, valores entre 0,500 e 0,599 são considerados baixos. Segundo Maia *et al* (2013), os municípios do estado do Amazonas (Tefé, Alvarães, Uarini e Marã) possuem IDH semelhantes e nos revelam que quanto mais os territórios se distanciam da capital, piores são os seus indicativos.

Ao discutir os índices populacionais deste município, consideramos importante pontuar que transcendem os dados estatísticos, pois são sujeitos históricos

que, no trato com a natureza, constituem suas existências. Deste modo, são 13.839 pessoas com gestos e costumes distintos. Esses gestos e costumes se materializam, dentre outros fatores, pela manipulação do solo, pela extração da madeira e pela coleta da castanha, produtos que potencializam a existência de trabalhadores, que se articula com a preservação da natureza, cujo objetivo é garantir o acesso de populações futuras aos recursos naturais de hoje. Nestes termos, há uma diversificada forma de viver e existir entre rios, terras, florestas e a cidade do município de Uarini.

Aos que vivem na cidade, uns são funcionários públicos do Estado e outros do Município. Outros trabalham na rede hoteleira, esses hotéis atendem à demanda de quem visita Uarini; uns vendem peixe assado no período da noite na frente de suas casas, essa é uma atividade que se materializa com base no trabalho da família. As atividades na cidade envolvem também a força de trabalho de diaristas; as mulheres, dentre outras atividades, realizam o trabalho domésticos e os homens cortam capim e fazem reparos nas áreas internas das residências. Existem os sujeitos que realizam o transporte de visitantes e moradores, esse transporte é predominantemente realizado por moto-taxistas. Os serradores e carpinteiros desenvolvem importante papel para a construção de utensílio doméstico, móveis e moradias dos sujeitos. Nessa dinâmica envolvente, existem os trabalhadores que moram na cidade, entretanto seus meios de existência se concretizam na manipulação do solo, ao plantar e cultivar, dentre outras culturas, a mandioca, o mamão e a melancia.

No campo, o protagonismo é dos agricultores, extrativistas, professores, pescadores e artesãos. Silva (2016) considera que as populações do campo retiram os recursos naturais para garantir sua existência na sociedade capitalista. Segundo o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, esses sujeitos são: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo (BRASIL, 2010).

Segundo os dados do IBGE (2017), 18% dos trabalhadores de Uarini se reconhecem como brancos; 75% como negros e 7% como pardos; 94,69% estão vinculados ao Cadastro Único²⁴ e recebem o Bolsa Família²⁵. Registramos que o

²⁴O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, sendo também pré-requisito para a participação

Bolsa Família é uma política de alcance social importante, pois permite aos trabalhadores o alívio da fome e da miséria. Com base no IBGE (2017), cerca de 30% dos sujeitos deste município vivem em situação de pobreza extrema. Segundo Neto (2013), a pobreza cresce em razão da capacidade social de produzir riquezas, ou seja, quanto mais os trabalhadores aumentam a produtividade dos bens e serviços, mais tornam-se aleijados do acesso efetivos desses bens e serviços, “esta pobreza marca a emergência visível da dimensão mais evidente da barbárie capitalista (NETO, 2013, p.4). Em Uarini, a pobreza extrema é o resultado das relações estabelecidas na sociedade capitalista.

Consideramos que no campo de Uarini os trabalhadores não estão diretamente vinculados à produção de bens e serviços, pois os processos produtivos se relacionam com a manipulação do solo, bem como, o cultivo das diversas culturas para a existência do núcleo familiar. Neste sentido, a terra, as águas e as florestas compõem a sustentabilidade da vida no campo.

em mais de 30 programas e serviços, dentre eles o Programa Bolsa Família, Sem Miséria e outros (BRASIL, 2021).

²⁵ Luiz Inácio Lula da Silva criou o programa Fome Zero para combater a pobreza extrema. Em 2004-2005, a estratégia foi aperfeiçoada por intermédio da integração das diversas ações de combate à pobreza em único programa, o Bolsa Família. Baseado em experiências similares na esfera municipal, tal programa consiste na transferência de renda para famílias em extrema pobreza e tem como principais condições para acesso ao benefício o acompanhamento de nutrição, da saúde e da frequência escolar das crianças das famílias atendidas. Ao final de 2005, o valor total do Bolsa Família atingiu 0,3% do PIB, beneficiando 8,7 milhões de famílias (BARBOSA, 2010, p. 6-7). No ano de 2020, segundo os dados divulgados na base do Governo Federal, 14. 128 milhões de brasileiros são atendidos pelo Programa Bolsa Família.

2.3.1 A água, a terra e a floresta compõem a sustentabilidade da vida no campo

Imagem 1: A tríade da existência de vidas



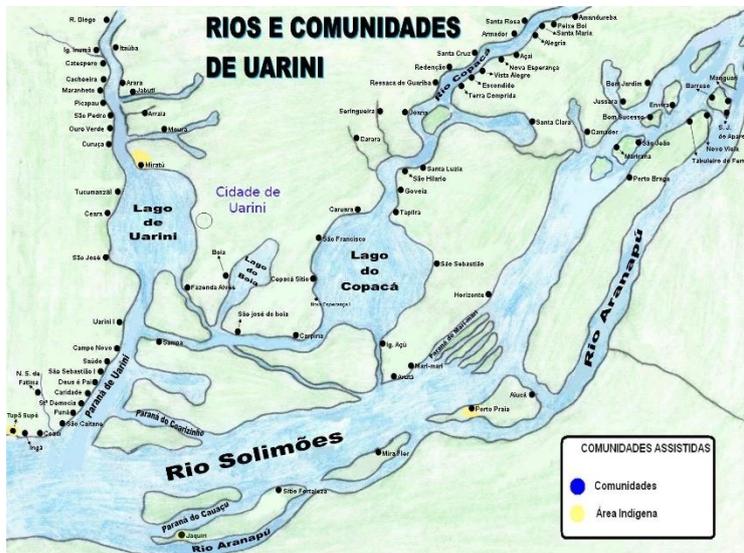
Fonte: Pesquisa de Campo – Uarini (2021)
Crédito: Iraci Carvalho Uchôa

O registro apresenta a terra, a floresta e o rio como protagonista da existência de muitos sujeitos sociais. Esses três elementos compõem a sustentabilidade de trabalhadores nos territórios de Uarini e as configuram como a tríade da vida. Essa tríade relaciona-se com as atividades produtivas desenvolvidas neste município pelos trabalhadores em conformidade com o movimento da natureza. Das águas, são retirados os peixes, que em suas especificidades são diversos; das terras, germinam as sementes nativas, bem como, as sementes domesticadas; das florestas, as atividades são protagonizadas pelo extrativismo. Esses elementos possibilitam a geração de renda aos trabalhadores em Uarini.

Neste município, para além da geração de renda, a terra, a água e a floresta garantem a continuidade dos conhecimentos e saberes tradicionais e reafirmam os aspectos singulares de cada cultura do território de Uarini. Ao mesmo tempo que existe uma universalidade nesse território materializada pela agricultura, pela pesca e caça, cujo objetivo é garantir a vida, existe uma singularidade que é definida pelos rios Copacá, Solimões, Uarini e Japurá. Os territórios desses rios são identificados como calhas, nas quais situam-se as comunidades, cada uma com uma singularidade

produtiva distinta. O Mapa permite visualizar o panorama da organização das comunidades e dos rios em Uarini.

Imagem 2: Rios e comunidades de Uarini



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Uarini

Nesse cenário, nas comunidades situadas às margens do rio Solimões, as atividades produtivas ocorrem com base no plantio de produtos, cujo amadurecimento e coleta seja possível antes do período das cheias, como por exemplo, a melancia, o jerimum e hortaliças. No rio Uarini, existe a coleta da castanha, do açaí e o extrativismo da madeira para construção de casas. Em relação ao Rio Japurá e Copacá, as atividades produtivas são identificadas pelo cultivo da banana, milho e mandioca (PESQUISA DE CAMPO, 2021).

É importante frisar que esses aspectos econômicos são os singulares, pois de um modo particular existe a predominância do plantio da mandioca, da macaxeira, do milho, da melancia, do mamão, da banana e de outras culturas que possibilitam a sustentabilidade dos trabalhadores. Para Witkosky (2010), cada comunidade é uma unidade de produção e pode localizar-se em terra de várzea ou terra firme. Os dados da Pesquisa de Campo (2019) indicam que os rios que mais possuem comunidades em territórios de várzea são o Rio Solimões e Japurá, considerando os Rios Copacá e Uarini, a predominância é da terra firme.

Nesses territórios, a sustentabilidade compõe a vida no campo e perpassa pelo sustento das necessidades objetivas dos sujeitos, bem como dos modos e costumes de manipular os recursos naturais. Os conhecimentos para manipular o solo consideram o direito que as gerações presentes e futuras têm em acessarem a biodiversidade social, econômica, cultural e histórica dos territórios amazônicos. Deste modo, contrapõe-se a narrativa de sustentabilidade apropriada pelo Capital na disputa ideológica e disputa pela terra. Não são os trabalhadores do campo que degradam os recursos naturais. Esses sujeitos retiram das águas, das florestas e das terras o necessário para garantir as suas necessidades objetivas, visto que a vida é material.

Nos pressupostos de Silva (2012), o termo:

Sustentabilidade começa a fazer parte do debate público a partir do que podemos chamar de advento da questão ambiental. Essa questão ambiental que começa a ser anunciada nos anos de 1960 – 1970, diz respeito à capacidade do planeta de sustentar as sociedades humana e seu nível de consumo de materiais e energia, e a consequente produção de dejetos e poluição (SILVA, 2012, p. 730).

Cunha (2013), considera que o debate político sobre este conceito tem marcos importantes na década de 70, quando ele começou a aparecer com mais força no cenário internacional, no bojo das críticas sobre as limitações do modelo desenvolvimentista do pós-guerra. Relatórios sobre os aspectos climáticos foram apresentados às grandes potências mundiais, à época, constituíram os Estados Unidos como o país mais poluidor. Neste cenário, ações importantes foram realizadas para pontuar as contradições do crescimento econômico, dentre essas ações está a Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, cujo objetivo central era buscar o equilíbrio entre desenvolvimento econômico e redução da degradação ambiental.

Pontuamos que o conceito de sustentabilidade é apropriado pelo Capital internacional e nacional para invisibilizar quem verdadeiramente são, grandes corporações nacionais e estrangeiras responsáveis pela extinção da biodiversidade. Silva (2013), corrobora com essa perspectiva ao afirmar que as grandes indústrias poluidoras do meio ambiente realizam campanhas de preservação ambiental e financiam instituições com o discurso da sustentabilidade, entretanto, essas mesmas

indústrias são multinacionais, cujo crescimento econômico pauta-se em agendas neoliberais, em que suas ações demandam a destruição dos recursos naturais.

É preciso repensar a sustentabilidade compreendendo que os trabalhadores do campo, desde suas ancestralidades desenvolvem tecnologias rudimentares como forma de garantia da vida. O manuseio do solo se dá pelo respeito à natureza, Witkosky (2010), pesquisou as formas de vidas em territórios Amazônicos e sua pesquisa pontua que os trabalhadores do campo possuem uma relação dialética com a natureza que pode ser observada pela técnica do pousio. O pousio se constitui na atividade em que o trabalhador respeita o período da terra para realizar um novo plantio, segundo este autor, quando ocorre o cansaço das terras, em face de seu uso mais intenso, o trabalhador tem por costume deixar a terra descansar (WITKOSKY, 2010).

O Relatório de Brundtland, de 1987, informa que “a sustentabilidade é o que atende às necessidades das gerações presentes sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem suas próprias necessidades”. Os modos camponeses de apropriação, há mais de 10 mil anos, vêm desenvolvendo estratégia de adaptação diversificada aos ecossistemas (TOLEDO, 1996), nas quais produção e consumo sempre estiveram vinculados com a terra, bem como, em territórios nos quais a natureza e cultura se articulam de modo a viver coletivamente (SILVA, 2012).

Nestes termos, consideramos que os trabalhadores das comunidades de Uarini se apropriam de conhecimentos milenares para garantir sua existência, já que suas atividades econômicas têm como base o trabalho da família e suas tecnologias são milenares, como por exemplo, o remo, a canoa e o machado. Esses objetos são distintos de grandes maquinários agrícolas de uso intenso pela classe empresarial, portanto, não destroem os recursos naturais. Ao discorrer brevemente sobre o conceito de sustentabilidade, o fizemos em razão de que este termo se relaciona com a vida material dos trabalhadores do campo, no sentido da terra e do trabalho como matrizes formadoras das culturas, dos saberes e costumes historicamente construídos.

A cultura do cultivo dos mais diversificados produtos protagoniza a existência no campo, contudo, existe também a representatividade da caça, das aves e do pescado. A caça de animais é destinada para o consumo da comunidade, como por

exemplo, o pato do mato, a paca, a capivara, o tatu, e o queixada²⁶. Esses animais fazem parte da cadeia alimentar dos trabalhadores do campo e da cidade de Uarini (PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Imagem 3: Queixada abatido para o consumo de trabalhadores



Fonte: Fragmentos da pesquisa de mestrado (2017)
Crédito: Iraci Carvalho Uchôa

A caça nas comunidades do campo ocorre na captura de animais por meio de tocaias. Na técnica da tocaia, o caçador prepara o terreno em direção às árvores frutíferas e observa os rastros de caça que se alimentam de frutos (FRAXE, 2011). É importante registrar que esse processo se reconfigura de acordo com os períodos das cheias e das secas amazônicas. Nas cheias, as águas inundam as terras, e o território dos animais se modifica, de modo que os trabalhadores transformam suas técnicas. Tal processo ocorre devido os animais terrestres, assim como o ser humano, se adaptarem à forma de vida nas cheias, uns resistem na várzea e outros migram para a terra firme e, com isso, tornam-se mais vulneráveis as técnicas de armadilhas utilizadas pelos trabalhadores.

Em comunidades de Alvarães e Uarini, os roçados onde se cultivam a maniva para a produção de farinha tornam-se espaços importantes de relações sociais, bem como protagonizam o habitat dos animais que fazem parte da cadeia alimentar dos trabalhadores. Por exemplo, as queixadas procuram as raízes para se alimentar, e o

²⁶ É importante frisar que em determinados territórios, esse animal, dentre outras identificações, é conhecido como porco do mato e caititu.

roçado é perfeito para essa busca, essa dinâmica é acentuada no período das cheias. É neste cenário que os trabalhadores preparam armadilhas para captura-los, entretanto, animais, como a paca, alimentam-se das raízes, deixando a armadilha totalmente vazia; a armadilha preparada para a queixada não captura a paca. Esse movimento ocorre em razão de que cada animal tem uma técnica de armadilha diferente para ser capturado (PESQUISA DE CAMPO, 20021). Existe uma infinidade de armadilhas, para Fraxe (2011), a mais utilizada pelos trabalhadores amazônicos consiste num dispositivo de disparo fabricado a partir de cano de ferro ou com a própria espingarda, onde o caçador, numa determinada área, estende uma corda ou um arame no caminho e, quando o animal passa, o dispositivo é disparado.

As aves também compõem a base da cadeia alimentar dos trabalhadores, dentre as mais caçadas nas comunidades do Rio Solimões estão o pato do mato e a nambu galinha e, para fisgar, utiliza-se arapuca²⁷ (PESQUISA DE CAMPO, 2021). Nos pressupostos de Mariz *et al* (2012), para a obtenção dos recursos provenientes da caça e da pesca, caçadores e pescadores desenvolveram estratégias que os tornaram aptos a capturar animais ativamente, um processo que caracteriza duas das atividades mais antigas da humanidade, a caça e a pesca. Diante dos elementos que compõem a base da existência dos trabalhadores, a pesca representa função relevante nos Rios Solimões, Uarini, Copacá e Japurá, pode-se encontrar uma diversidade de espécies, tais como: o tambaqui, o tucunaré, a sardinha, a piranha e a piramutaba (PESQUISA DE CAMPO, 2021).

A pesca, a caça e a agricultura compõem a tríade da qual os trabalhadores retiram o sustento, sejam para o consumo alimentar ou para comercialização. Registra-se que o processo de produção de mercadoria, na forma de agricultura, está sujeito ao regime natural das fases do plantio e colheita e difere-se da agricultura do agronegócio (DELGADO, 2012). Historicamente, a engrenagem da política econômica liberal tem se articulado na contramão de políticas públicas que possibilitem condições de produção de trabalhadores amazônicos. Esse fenômeno,

²⁷ A arapuca consiste em uma armadilha com formato de pirâmide feita a partir de gravetos de madeira (PESQUISA DE CAMPO, 2021). A arapuca é um instrumento de origem indígena. É armada suportada por uma forquilha e dois pedaços de madeiras em posição inclinada. Em seu interior coloca-se alimento como isca para atrair a ave. Quando a ave entra na arapuca, com intuito de alimentar-se, a armadilha recai sobre o chão prendendo-a em seu interior. Partes de frutas, (goiaba, melancia, manga) são utilizadas como isca para atrair (MARIZ, *et al*, 2012).

nos municípios de Alvarães e Uarini, é desnudado pelas formas precárias de transportes de escoamentos dos produtos comercializados.

A política pública que permite assistência aos trabalhadores é promovida pelas ações do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário Sustentável do Amazonas (IDAM), cujo objetivo central é fortalecer a produção da farinha, que está patenteada como Farinha Ribeirinha. A farinha produzida em Uarini, também é conhecida como farinha ova, isso em função da semelhança com a ova de bodó. Para Maria de Jesus, “A farinha de Uarini, é considerada a melhor farinha do Estado, sua característica é do formato da ova de bodó (igual à ova do bodó), por isso ela é conhecida por ova, além do seu sabor bem característico”.

Os trabalhadores produzem com base no trabalho coletivo da família, no entanto, de acordo com os dados do IDAM, apenas 11 comunidades são atendidas pela assistência técnica. Entretanto, políticas de escoamentos para os produtos cultivados, dentre os quais, a própria farinha, são ausentes em Alvarães e Uarini, por isso, os trabalhadores, para comercializar seus produtos, utilizam o atravessador como mediador deste processo.

Os trabalhadores cultivam a terra e dela germina as mais diversificadas culturas. Navegam os rios, os furos e os igarapés e deles retiram os peixes que representam a própria existência. Das florestas, capturam aves, animais e coletam castanhas e, de forma sustentável, constroem a tríade da vida. Uma sustentabilidade que não foi imposta, mas construída historicamente por sociedades milenares que habitaram a Amazônia.

2.4 Caracterização territorial de Alvarães

Sob a análise de Gonsalves (2001), Uchôa e Mourão (2018), existem a Amazônia da várzea e da terra firme. Há a Amazônia das águas brancas e a dos rios de águas pretas, há a Amazônia dos lagos, dos furos e das florestas. Essa ótica nos permite realizar um panorama da caracterização territorial do município de Alvarães com vistas a situar este território, como sendo um campo de terras, florestas e águas de trabalho.

Nesta totalidade territorial amazônica situa-se Alvarães, à margem do Rio Alvarães e localiza-se a 531 km de Manaus; pertence a Mesorregião do Centro

Amazonense e Microrregião de Tefé. Segundo o Plano Diretor do município, sua área territorial é de aproximadamente 591.200 (há) deste total, 1.873km estão em perímetro urbano, indicando que 70% do território formam o espaço do campo representando 3.764% da área do Estado do Amazonas. O rio Solimões, o Lago de Tefé e o Lago de Alvarães dividem a área territorial fazendo limites com os municípios de Uarini, Tefé e Maraã (UCHÔA & MOURÃO, 2018).

Ao navegar na caracterização territorial deste município, apresenta-se o percurso que permite o acesso a este singular campo amazônico. Para o viajante que deseja conhecer este município, precisa saber que o acesso de Manaus a Alvarães acontece mediante dois itinerários. O primeiro ocorre por via fluvial, o barco (recreio) parte do porto de Manaus com destino a Alvarães duas vezes na semana. As horas navegadas dependem do percurso das águas dos rios, na época da cheia, o percurso é de aproximadamente três dias de viagem; na seca, esse período é mais prolongado (UCHÔA & MOURÃO).

Na perspectiva de Witkoski (2010, p. 484), “a quantidade de horas navegadas no Rio Solimões depende das estações climáticas e nível das águas”. A seca e a cheia modificam a geografia dos rios: na seca, os barcos ficam mais vulneráveis a encalhar nos bancos de areias, ou colidir com destroços de árvores, uma vez que os rios ficam mais estreitos e esse fato justifica a redução da potência do motor. No que se refere às cheias, a condição dos rios permite os barcos navegarem com mais velocidade em função da profundidade das águas. Segundo Uchôa & Mourão (2018), o acesso por via aérea é inexistente em razão das condições de infraestrutura do município, entretanto, o viajante que deseja fazer o trajeto mais rápido, utiliza os voos com escalas em Tefé.

Uchôa & Mourão (2018, p.73) descrevem que:

O percurso por via aérea é da seguinte forma: a) avião do aeroporto Internacional Eduardo Gomes com destino ao Aeroporto Regional de Tefé, b) Catraia do porto de Tefé com destino a praia de Nogueira, e, c) Táxi da praia de Nogueira à cidade de Alvarães [...] (UCHÔA & MOURÃO, p.73, 2018).

Esses são os trajetos de saída de Manaus com destino a Alvarães. Diante do aspecto da totalidade amazônica, esse território possui suas particularidades e singularidades. As particularidades relacionam-se com os territórios de reservas e de

preservação, especialmente as reservas tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas que se situam nos municípios do Amazonas. Um aspecto particular entre Alvarães e Uarini é a ausência de assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. No que corresponde aos aspectos singulares, muitos elementos são constituintes, por exemplo, os povos Matsés, Karapanã, Miranha, Mura e Witoto que habitam o território de Alvarães, para melhor visualização das terras indígenas deste município, apresenta-se os quadros de números 3 e 4.

Quadro 3: Terra Indígena Marajá

Terra Indígena	Pop. na TI	Povos	Língua	Homologação	Declarada
Terra Indígena Marajá	543	Matsé	Matsé	29/10/1991	28/09/1982

Fonte: (BRASIL, 2021)

Nota: elaborado pela pesquisadora (2021)

Ao caracterizar o território de Alvarães, é preciso compreender as multiplicidades desse contexto que ocorre em razão das diversidades dos povos com culturas e gestos distintos, com saberes e conhecimentos históricos, fraquejados ao longo do período da invasão da Amazônia e, por isso, existe uma dívida histórica da sociedade com esses povos. Nas discussões anteriores, apresentamos que as fases para a declaração das terras indígenas perpassam pelo âmbito da identificação, da aprovação da FUNAI, da contestação das partes interessadas, da declaração dos limites da área que será reconhecida como TI, da demarcação física e, por último, da homologação presidencial. Contudo, esse é um processo lento em razão das especificidades de interesses de quem está no poder.

Quadro 4: Terra Indígena em Alvarães

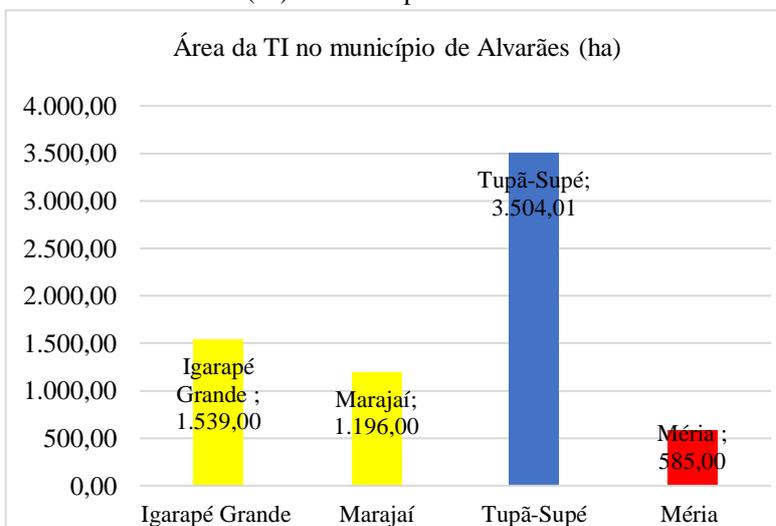
Terra Indígena (T.I)	Pop. na TI	Povos	Língua	Homologação	Identificação (Demarcada)*
T.I Igarapé Grande	52	Kambeba	Kokama	23/06/2017	22/08/1994
T.I Méria	68	Karapanã	Karapanã	04/10/1993	31/12/1929*
		Miranha	Miranha		
		Mura	Mura		
		Witoto	Witoto		
Terra Indígena Tupã-Supé	11	Ticuna	Tikúna	20/04/2004	31/12/1993

Fonte: (BRASIL, 2021)

Nota: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Em Alvarães, a homologação dessas terras passou por longos períodos de esperas, o que demonstra que as lutas dos povos indígenas têm sido históricas, pois quando uma TI é demarcada, faz-se cumprir direitos constitucionais que estabelecem a real extensão da Terra Indígena. Esse processo assegura a proteção dos limites demarcados e restringe a ocupação por terceiros que degradam os recursos naturais e comungam dos interesses do capitalismo. Essa posição pode ser visualizada no quadro de nº 4, o qual apresenta que a identificação da Terra Indígena Méria ocorreu ainda nos anos de 1929, no entanto, sua homologação aconteceu em 1993, ou seja, 64 anos depois. As terras indígenas neste município representam a área territorial esplanada no gráfico de nº 4.

Gráfico 4: Área da TI (ha) no município de Alvarães



Fonte: (BRASIL, 2021)

Nota: elaborado pela pesquisadora (2021)

A Terra Indígena Tupã-Supé sobrepõe-se ao território de Uarini e totaliza 8.589 (ha), contudo, apenas 3.504,01 (ha) situa-se em Alvarães, mesmo assim, Tupã-Supé é considerada a maior Terra Indígena deste município. As pesquisas de Silva (2014) indicam que a veracidade da história da Amazônia pode ser atribuída às populações humanas que manejaram o ambiente há cerca de 12 mil anos. Para o autor, a Geologia, a Geografia, a Antropologia, a Biologia, a Linguística etc., identificam que a Amazônia não foi intocável tal como os exploradores indicam. Esse cenário foi resgatado em razão de que a garantia das terras indígenas se

constitui como um direito histórico e legítimo. Entretanto, a efetivação desse direito ocorre mediante às organizações e lutas dos povos indígenas, dentre essas lutas estão: o direito à terra, à educação e à saúde. Em Alvarães, existe o protagonismo das seguintes organizações:

- Associação das Mulheres Indígenas do Alto Solimões;
- Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP.

É importante registrar que a particularidade territorial entre Alvarães e Uarini se protagoniza pela Floresta Nacional de Tefé (FLONA), com 1.020.000,00(há) que abrange os municípios de Carauari (5,07%), Juruá (12,11%) e Tefé com o maior percentual, que é de 46,27%. Segundo Uchôa & Mourão (2018), outro fator importante é a dialética da natureza, essa dialética é garantida pela subida e descida dos rios. Nestes termos, existem as terras de várzeas e as terras firmes que se constituem como a existência dos trabalhadores. É neste movimento dialético que as terras representam o começo e o recomeço da vida dos trabalhadores do campo.

2.5 Protagonistas da vida no campo de Alvarães

Os trabalhadores de Alvarães assumem múltiplas identidades de trabalho. São coletores de castanhas, povos indígenas, agricultores, pescadores e artesãos, são construtores de suas existências, protagonizando a vida no campo com base no livre acesso aos recursos da terra, da floresta e das águas, que se legitimam e se reafirmam no processo dialético (CARVALHO & COSTA, 2012, p.28). Neste sentido, o campo de Alvarães é dialético. É dialético por razões históricas, políticas e sociais dos sujeitos e do território.

Segundo Uchôa & Mourão (2018), os sujeitos de Alvarães apresentam sentimento de pertencimento pelo seu território. Para as autoras, os costumes, as tradições e o modo como organizam o trabalho no campo foram construídos em âmbito singular, sendo Alvarães o protagonista de toda essa construção. Esses costumes se traduzem pela cultura do plantar, do colher e do cultivar a terra; as tradições são apresentadas pelas danças, pelas brincadeiras e pelas diversidades dos pratos típicos da região. Assim, o bodó assado à beira do lago se constitui também nos traços culturais dos trabalhadores de Alvarães.

Imagem 4: Bodó assado à beira do Lago de Alvarães



Fonte: Caderno de pesquisa (2017)
Crédito da imagem: Iraci Carvalho Uchôa

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2017), os trabalhadores ocupam a várzea e a terra firme para efetivar as suas diversas culturas, que na condição de produtor rural abrange cerca de 5.200(ha). Com base na estatística do IBGE (2017), 1.877 (ha) é utilizado para as culturas das lavouras permanentes; e 3.229 (há) para a lavoura temporária. É importante considerar que as lavouras permanentes são as culturas que podem ser cultivadas no período das cheias e das secas e por essa razão têm longa duração. Uchôa & Mourão (2018) indicam que as principais lavouras permanentes em Alvarães são: a banana, o cacau, o coco, a laranja, o mamão e o maracujá. O abacaxi, a melancia e o milho são de curta duração e, por isso, sujeitas ao replantio. Esses aspectos as caracterizam como sendo da lavoura temporária.

Nesse cenário, situamos Alvarães como o campo das múltiplas funções, contrapondo-se à lógica perversa do agronegócio. Para Uchôa & Mourão (2018), as mais diversificadas culturas representam a materialização da existência dos trabalhadores. O campo de Alvarães é vida, é dinâmico e contraditório. É vida em função dos sujeitos que dão sentido ao território; é dinâmico porque tudo está em movimento, correlacionando-se na sociedade; é contraditório por razões inerentes ao modo de produção capitalista.

No âmbito da classe que vive do trabalho, as conquistas ocorrem por meio de lutas travadas no campo da política e, também, no campo ideológico. Isso ocorre em razão de que o Estado burguês não dá condições de vida adequada a esses sujeitos. Deste modo, o território dessa classe é carente de políticas públicas efetivadas de acordo com a realidade do trabalho no campo, como por exemplo, o transporte de escoamento das produções, que se mostra um dos desafios que os sujeitos do campo enfrentam e, em função da não efetivação de políticas, compõem o conjunto de elementos das adversidades amazônicas.

Ao pesquisar a relação de Trabalho e Educação do Campo em Alvarães Uchôa & Mourão (2018) consideram que:

Os desafios enfrentados pelas populações do campo de Alvarães são diversos [...] dilemas no que concerne à ausência de políticas públicas importantes, os trabalhadores são atacados por piratas dos rios, a seca isola as comunidades, o temporal amazônico atinge as lavouras bem como as canoas com produções. [...] A figura dos piratas dos rios é cada dia mais presente nos entornos das comunidades de Alvarães. Segundo a pesquisa de campo (2016) a agricultora Maria Raimunda de 37 anos, relata que: “hoje, não podemos mais deixar nada de valor na beira do porto, até mesmo o plantio, quando a gente colhe, se não ficar de olho eles levam tudo”. Os piratas não são identificados, os moradores os acusam de ataques e roubos a barcos que trafegam aquela região.

Esses argumentos permitem a compreensão de que os trabalhadores produzem, entretanto, a ausência de políticas públicas de transporte de escoamento de suas produções dificulta os processos produtivos. A política de escoamento para os produtos cultivados é importante. Para Marx (1982), as mercadorias não se trocam por decisões próprias, de modo que - ao interpretar a teoria marxista sobre a questão da mercadoria - os trabalhadores do campo necessitam de valores de usos que não conseguem produzir e recorrem ao mercado para obtê-las através da venda de suas produções (WITKOSKI, 2007).

Nesse cenário, os trabalhadores recorrem ao atravessador ou pagam fretes em barqueiros para comercializar os produtos em Alvarães. Essa dinâmica ocorre em razão da ausência de políticas de escoamentos para os produtos e da tentativa de não as perder. Dadas às circunstâncias precárias de conduzi-los à feira ou mercados, os trabalhadores vendem suas produções para o atravessador. Esses sujeitos impõem os

valores daquilo que desejam comprar, desvalorizando as lavouras dos trabalhadores, que por receio de perder um período todo de trabalho, sujeitam-se às imposições dos atravessadores (UCHÔA & MOURÃO, 2018).

Outras questões são importantes, dentre as quais, a segurança física dos trabalhadores do campo violentada pelos piratas dos rios. Segundo informações da pesquisa de campo (2021), esses piratas, na maioria das vezes, são pessoas foragidas de suas privações de liberdade que, mediante ações ilícitas, propagam o terror em embarcações, comunidades e canoas. No âmbito do aspecto territorial de Alvarães, importa considerar que a dinâmica deste município é constituída pelos sujeitos históricos e que vivem do trabalho no campo, são eles que protagonizam a cultura, os gestos e os costumes.

A pesquisa de Uchôa & Mourão (2018), mostra que, em 2016, a população existente em Alvarães era de 15.792 habitantes, sendo que aproximadamente 6.202 localizavam-se no campo deste município. As autoras pontuam que em 2010, foi o último recenseamento realizado pelo IBGE, ao analisarem os dados, evidenciam que existe um movimento crescente de esvaziamento do campo de Alvarães, que se confirma nos dados parciais divulgados pelo IBGE em 2020, referente ao índice populacional estimado, que em 2020 era de 16.220 pessoas, desse total 5.600 residem no campo. Os trabalhadores que migram do campo para a cidade buscam em Alvarães trabalho para si e educação para seus filhos, tal fato ocorre em razão de que as políticas públicas são insuficientes, dentre as quais estão: transporte para a escoação das produções e o fechamento de escolas no campo (UCHÔA & MOURÃO, 2018).

A exposição da caracterização dos *lôcus* da pesquisa foi fundamental para compreender as interlocuções históricas, de trabalho e de cultura entre os municípios. No próximo capítulo apresentamos a investigação sobre a materialização do fechamento das escolas do campo e as múltiplas dimensões desse movimento nos municípios de Alvarães e Uarini.

CAPÍTULO III

A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CAMPO EM CONTEXTOS AMAZÔNICOS

Fica decretado que, a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança.
(Amadeu Thiago de Melo²⁸, 1964)

O artigo III do Estatuto do Homem, publicado em 1965, no livro *Faz Escuro*, mas eu canto: porque a manhã vai chegar, é relevante para análises da realidade em Alvarães e Uarini com relação à educação no campo. “Fica decretado” que neste capítulo faremos exposições acerca da educação rural, cujo objetivo é negá-la, pois não dialoga com a realidade em razão de que sua base foi construída para excluir sujeitos. Neste sentido, o conceito da palavra esperança traz em seu bojo uma perspectiva de luta que Paulo Freire traduz em *esperançar*. *Esperançar* é lutar. *Esperançar* é evidenciar o descaso com os quais as escolas do campo têm sido tratadas. *Esperançar* é acreditar que a Educação do/no Campo, enquanto política pública e concepção, se materialize no Amazonas.

Com base no objetivo investigar o fechamento das escolas e as contradições na garantia do Direito à educação do campo, apresenta-se o capítulo a seguir.

²⁸ Faleceu de causas naturais em 14 de janeiro de 2022, aos 95 anos de idade.

3.1 Educação Rural e Educação do/no Campo rupturas e perspectivas

A essência do projeto educacional para o campo permite interpretações distintas entre os conceitos rural e campo. O território da Educação Rural dialoga com o Grande latifúndio em que suas raízes históricas se fundam na exclusão de sujeitos em face de um projeto de classe burguês, implementado no Brasil desde o período colonial. Em relação à Educação do/no Campo, é uma política que tem suas raízes no projeto de classe dos trabalhadores e que se consolida no Brasil a partir da luta dos movimentos sociais do campo, sua concepção parte do coletivo, a partir das demandas locais das comunidades e dos sujeitos.

Para expor a materialização da educação no campo em contextos amazônicos, especificamente nos municípios de Alvarães e Uarini, é preciso considerar que a Educação Rural e a Educação do/no Campo são conceitos distintos em razão de que representam projetos de classes que se contrapõem na sociedade, e compreendê-los é necessário para uma transformação da realidade. A Educação Rural no Brasil e no Amazonas, ainda é uma realidade, mesmo diante dos avanços consideráveis na concepção de Educação do/no Campo.

Nos pressupostos de Nascimento & Bicalho (2019):

O contexto histórico de surgimento da educação rural no Brasil esteve atrelado aos valores advindos de uma elite ruralista baseada em objetivos nacionalistas. [...] Nessa perspectiva, os preconizadores do “ruralismo pedagógico” incentivaram com suas ideias, a formação do ensino agrícola no país. [...] A Educação Rural, no Brasil serviu, predominantemente, para produzir mão de obra a ser empregada nas grandes propriedades rurais. [...] As velhas oligarquias continuam a perpetrar o fechamento das escolas do campo e a expulsão dos camponeses das suas comunidades, com o intuito de se manterem no poder (NASCIMENTO & BICALHO, 2019, págs. 65 e 66).

O ruralismo pedagógico pode ser compreendido como uma prática pensada com o objetivo de “fixação” do trabalhador no campo, cuja propositura era de atender os interesses das oligarquias brasileira em face de corresponder suas perspectivas ideológicas, política e econômica, em detrimento dos sujeitos do campo. Nascimento e Bicalho (2019), apontam que essas oligarquias estão presentes em nossa sociedade e o reflexo é o fechamento das escolas do campo, a precarização das

condições de trabalho do professor e do transporte escolar. As oligarquias transvertidas no Capital se configuram nas grandes corporações financiadas pelo Estado para se apropriar dos recursos naturais. O resultado é a ausência do Estado na garantia de políticas sociais para a classe que vive do trabalho.

A educação no campo é um direito e a escola é um mecanismo para a materialização deste direito. Conforme a Constituição Federal de 1988, Art.206, o ensino será ministrado com base em princípios fundamentais, sendo a igualdade de condições o eixo condutor de todo o processo educacional público brasileiro. Nestes termos, o fechamento de escolas no campo é um ato inconstitucional, por isso é um debate que se situa no campo dos direitos sociais. Analisar o fenômeno dessa dialética é fundamental para se construírem as bases de conhecimento com vistas a envolver os trabalhadores/as, o poder público, os movimentos sociais e a sociedade civil na defesa das escolas do campo no Amazonas. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2019, o quadro nº 5 apresenta a situação das escolas em Alvarães e Uarini.

Quadro 5: Situação de Funcionamento de escolas no campo

Situação de Funcionamento /Censo Escolar					
Municípios	Ano	2016	2017	2018	2019
Alvarães	Atividades	50	53	54	37
	Paralisadas	29	29	28	7
	Extintas	4	2	3	19
Uarini	Atividades	44	46	42	39
	Paralisadas	24	22	27	30
	Extintas	0	0	0	0

Fonte: INEP/Data/Mapa da Coleta.

Nota: Elaborado pela pesquisadora (2019)

O quadro evidencia a situação das escolas do campo em funcionamento nos municípios de Alvarães e Uarini. A informação dada pelo Ministério da Educação, disponíveis em sites oficiais do Governo Federal, é de que há escolas em funcionamento, paralisadas e extintas. As bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) consideram em funcionamento as escolas que efetivaram o índice de matrículas para os anos correspondentes.

As escolas paralisadas se configuram como as instituições de ensino que, por qualquer razão, decidiram interromper suas atividades por um período de até 2 (dois) anos. Importante frisar que tal interrupção do funcionamento é considerada paralisação temporária (BRASIL, 2022). Em relação às escolas consideradas extintas, as informações do INEP dão conta de que essas escolas ultrapassaram o período de dois anos de atividades interrompidas. Nessa hipótese, haverá a perda do ato autorizativo referente à escola que, há mais de 2 (dois) anos, se encontra paralisada, devendo ser instruído processo de encerramento das atividades escolares (BRASIL, 2022).

Diante desta exposição, consideramos que o fechamento das escolas está velado na base de dados do Governo Federal e mascarado pela retórica de paralisação. O quadro nº 5 situa o elo desse processo em Alvarães/Uarini e traça uma linha expressiva que corresponde ao fechamento de escolas no campo. Em Uarini, nenhum dado indica o fechamento de escolas, enquanto que, em Alvarães, esse movimento é constante.

A singularidade de Uarini pode ser compreendida com a exposição de Raimundo Oliveira, assessor pedagógico da Educação do Campo deste município, que sintetiza:

A escola fica desativada, cheguei em uma comunidade que há quase dois anos (2) anos a escola estava nessa condição. A escola é como se fosse uma empresa, cada escola recebe benefício do Governo Federal, que varia de vinte ou trinta mil, mas para receber este benefício é necessário que a escola tenha um CNPJ. Por isso, são reativadas para evitar a burocracia de criar um CNPJ novo (PESQUISA DE CAMPO, 2021). **(Informação verbal)**.

A este respeito, Peroni (1999), considera que a política de repasse de dinheiro para as escolas alinha-se às orientações do Banco Mundial e é realizada pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²⁹, criado em 1995, sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

²⁹ Governo Federal criou, em 1995, o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), com denominação alterada para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pela Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, reafirmada pela Medida Provisória nº 2.100-32, de 24 de maio de 2001, que se justifica pela necessidade de adotar medidas racionalizadoras, menos burocráticas, de modo que os recursos cheguem com mais agilidade e diretamente às escolas, conforme Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 12, de 10 de maio de 1995 (Brasil, 1995). (PERONI & ADRIÃO, 2007, p. 31).

(BRASIL, 2005). Deste modo, o PDDE consiste em um dos programas mais importantes de financiamento do ensino fundamental, com características de descentralização (PERONI & ADRÃO, 2007). Com esse dinheiro,

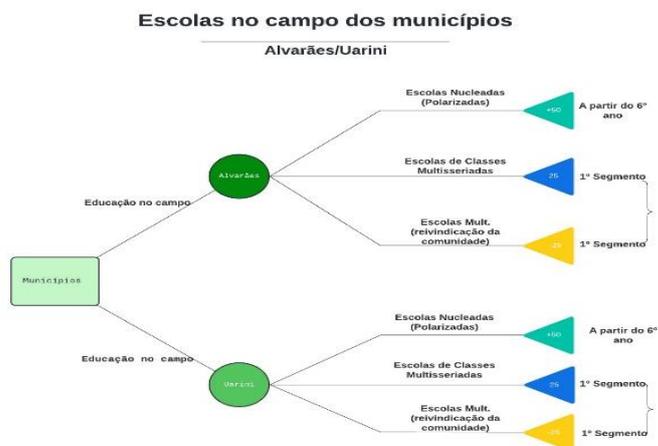
a escola pode adquirir material permanente, fazer a sua manutenção e conservação, capacitar e aperfeiçoar os profissionais da educação, fazer avaliação da aprendizagem, implementar seu projeto pedagógico e desenvolver atividades pedagógicas diversas (resolução 03/97, art. 2). Porém, para terem acesso a esse programa, as escolas têm de criar uma unidade executora, a qual, segundo a resolução 03/97, é uma “entidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar (caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, etc.), responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros recebidos pelo FNDE (...)” (PERONI, 1999, p. 106).

Embora o PDDE seja um importante programa de repasse financeiro, a sua materialização acontece em função da contenção de recursos na área social, pois a descentralização ocorre na contramão das reivindicações da sociedade civil da década de 70 e 80, que se posicionava contra a hierarquização do poder da Ditadura Militar (PERONI, 1999). Segundo Peroni e Adrião (2007), o discurso de descentralização dos anos 90 era protagonizado por organismos internacionais, no sentido de estimular a participação da sociedade, cujo objetivo era a “aproximação entre financiamento e administração, tanto nas relações do poder público com o mercado, quanto na transferência de responsabilidade para os municípios e para a escola no caso da educação” (PERONI & ADRIÃO, 2007, p. 51).

Assim, justifica-se a restrição do financiamento público para a educação, alegando-se que a sua precarização decorre por falta de uma melhor administração dos recursos transferidos. Essa questão abona a responsabilidade do estado em relação à precarização das escolas no campo, por isso conhecer a realidade implica entender a relação entre a essência e a aparência. Afim de compreender como esse fenômeno se manifesta em cada objeto, apresentamos o cenário das escolas no campo de Alvarães e Uarini, que estão situadas da seguinte forma: existem as escolas polarizadas que, em outras regiões do país, são conceituadas como nucleadas, há as escolas de classes multisseriadas que atendem os estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Essas escolas são efetivadas por meio das orientações dos marcos legais da educação pública.

Nesses territórios, existe um movimento importante, protagonizado pelas lideranças comunitárias, que são escolas de difícil acesso e, para existirem, é necessário da pressão popular. A imagem nº 4 mostra esse cenário nos municípios.

Imagem 6: Escolas no campo



Fonte: Pesquisa de Campo (2019)

Nota: Elaborado pela pesquisadora (2019)

A imagem mostra como estão posicionadas as escolas no campo dos municípios, as escolas nucleadas situam-se em comunidade de maior índice populacional, nesses territórios, essas escolas são identificadas como polarizadas, esta identificação ocorre por localizarem-se em comunidades polos. Essas comunidades se caracterizam em razão de nelas haver determinadas políticas públicas além das escolas, por exemplo, Unidade Básica de Saúde. As escolas nucleadas/polarizadas atendem crianças que se encontram no segundo segmento do ensino fundamental e seguem os padrões de ensino estabelecidos das cidades. Os dados da Pesquisa de Campo (2019) informam que nesses municípios, para que uma escola seja nucleada/polarizada, é necessário haver quantidade suficiente de estudantes do segundo Segmento do Ensino Fundamental para a formação de turmas seriadas.

Ao caracterizar as entrevistas dos coordenadores da educação do campo nos municípios, registra-se que a tramitação de implementação de uma escola nucleada ocorre pela demanda de estudantes do sexto (6º) ao nono (9º) ano que é levantada pelas equipes das secretarias de educação de cada município. É realizado um levantamento pela equipe das secretarias de educação nas comunidades adjacentes,

que posteriormente apresenta os resultados para os comunitários em reunião registrada em ATA. Nesta reunião, as equipes informam para os pais dos estudantes do campo se o quantitativo de crianças é suficiente ou não para a constituição de uma escola polarizada. Para os coordenadores da educação do campo, a polarização de escolas significa redução de despesas (PESQUISA DE CAMPO, 2020). Carmo (2016), registra que:

[...] uma das premissas da nucleação é o fechamento ou a desativação das escolas multisseriadas, isoladas ou de pequeno porte, uma vez que se pretende reduzir o quantitativo de estabelecimentos de ensino. Entende-se que essa perspectiva está relacionada a uma concepção de organização político-pedagógica do ensino, por meio da seriação, como a mais adequada para realizar o processo de ensino-aprendizagem, inclusive nas escolas do campo, tendo em vista que, para os governos, as escolas multisseriadas são responsáveis pelos baixos indicadores educacionais (CARMO, 2016, p. 24).

Nestes termos, existe uma relação entre a nucleação e o fechamento das escolas do campo que ocorre em detrimento das escolas multisseriadas. No entanto, o processo de nucleação leva anos para ser concretizado e depende das articulações políticas e das relações de poder estabelecidas. Se ocorrer no final do mandato do prefeito, caso o mesmo não seja eleito, essa proposta não será efetivada pelo opositor (PESQUISA DE CAMPO, 2020), por consequência, as crianças ficarão à margem do direito à educação escolar no campo. Não devemos perder de vistas que a Lei 12.960, sancionada em 27 de março de 2014, por Dilma Rousseff, orienta em seu parágrafo único que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” (NR) (BRASIL, 2014, p. 1).

A Lei 12.960 orienta que o fechamento de escolas do campo deve levar em consideração a manifestação da comunidade escolar. Ou seja, considerar a realidade de toda a comunidade respeitando seus costumes, crenças e tradições. Isso ocorre em

razão de que a cultura de uma comunidade é diferente da outra. Cada comunidade dispõe de processos produtivos, históricos, econômicos e geográficos distintos. A polarização de escolas apaga as singularidades e diversidades culturais dos sujeitos. Embora esteja garantido na Lei que a nucleação/polarização deverá levar em consideração a manifestação da comunidade escolar, em Alvarães e Uarini essa orientação é desconsiderada. Conforme visto, a polarização das escolas parte das demandas das secretarias de educação, cujo objetivo é a redução de gastos na área da educação.

Desta forma, o fechamento das escolas do campo está relacionado aos interesses das secretarias de educação, e a nucleação é a alternativa para melhorar a qualidade da educação do campo, contudo, não observa que a nucleação inviabiliza a formação dos estudantes, bem como, a relação de pertencimento dos sujeitos com o território. Essa lógica é contraditória em razão de que, historicamente, a classe que vive do trabalho foi alijada de seus direitos e “convive em condições de desigualdades extremas e, por isso, deve prevalecer a garantia do direito ao atendimento diferenciado” (CARMO, 2016, p. 83).

Outro registro importante a considerar é que a escola de classes multisseriadas ou de pequeno porte, como o INEP as conceitua, nos territórios onde foi realizada a pesquisa, a efetivação dessas escolas ocorre pelos números de matrículas no primeiro Segmento do Ensino Fundamental, no entanto, é preciso obter mais ou até vinte e cinco (25) estudantes entre Educação Infantil – Ensino Fundamental e EJA na comunidade. As secretarias garantem os professores e, dependendo do quantitativo de estudantes, são formadas turmas nos períodos matutino, vespertino e noturno. O período noturno é reservado para atender a Educação de Jovens e Adultos, que segundo Raimundo e Benedita, assessores pedagógicos da Educação do Campo, atende sujeitos que não tiveram a oportunidade de estudar (PESQUISA DE CAMPO, 2020).

Por outro lado, existem comunidades que apresentam quantitativos de crianças que não é de interesse para a garantia de escolas, pois é inferior a vinte e cinco (25) estudantes e situam-se em territórios de difícil acesso. Na posição de Benedita e Raimundo (2021), “tem comunidade com quatro (4), outras tem dez (10), ou doze (12) alunos” (**Informação verbal**). Essas comunidades são de difícil acesso, em sua maioria possuem reduzidos índices populacionais e se separam uma das

outras em termos geográficos (PESQUISA DE CAMPO, 2020). Para que a política educacional seja efetivada nessas comunidades, os comunitários fazem reuniões entre si que apontam a distância³⁰, os temporais regionais e a ausência de transporte escolar fluvial como problema para os estudantes acessarem as escolas polarizadas. Essa problemática é registrada em ATA, e o líder comunitário é o responsável por levar a pauta aos órgãos responsáveis, entretanto, tal como a nucleação, esse processo, também exige movimentação política (PESQUISA DE CAMPO, 2020).

Deste modo, as secretarias de educação garantem professores para atuarem nessas comunidades, entretanto, essas escolas não existem nos dados oficiais. Nos dizeres dos assessores pedagógicos: “pega-se uma comunidade que fica mais ou menos próxima uma da outra e insere no censo informando o número certo de alunos” (**Informação verbal**) (PESQUISA DE CAMPO, 2020). Em suma, são registradas no Censo várias matrículas como se fossem de uma mesma escola, entretanto, esses dados não correspondem à realidade, o que dificulta pautas de reivindicações para a melhoria da educação. De certo, são visíveis para a sociedade em razão de garantir o direito à educação escolar aos sujeitos do campo, mas intencionalmente são invisibilizadas pelo poder público.

Mesmo diante da importância da garantia do direito à educação, essas escolas estão sendo fechadas. A falta de interesse dos sujeitos em frequentar a escola e as diversidades climáticas do Amazonas são elementos que as instituições utilizam como justificativas para o fechamento das escolas no campo nesses municípios (PESQUISA DE CAMPO, 2019). Esses fenômenos podem ser observados pelas falas dos coordenadores da educação do campo.

Maria Antônia, coordenadora da Educação do Campo no município de Uarini, diz que:

As escolas na zona rural na maioria estão situadas nas terras de várzea, ou seja, onde todos os anos alaga. Na cheia muitas escolas ficam submersa por isso que o calendário é diferente da zona urbana. À alagação degrada a estrutura das escolas, principalmente porque a maioria delas são construídas em madeiras; em algumas comunidades já existem escolas de alvenaria, mas são poucas. Outro fato, é a falta de alunos, as vezes por falta de alunos as escolas ficam paradas; mas sempre tem escolas nas comunidades

³⁰A distância é tida como um problema em razão de que muitos trabalhadores levam seus filhos/as para a escola por meio de recursos próprios, que são: canoa a remo ou rabeta.

polos e a gente faz de tudo para que as escolas voltem a funcionar por que é uma perda muito grande pra nós, por refletir nos recebimentos de verba do governo federal, nessa nova gestão, já recuperamos 5 escolas que estavam desativadas [...] (PESQUISA DE CAMPO, 2021). **(Informação Verbal)**.

Francisco das Chagas, coordenador da Educação do Campo de Alvarães considera que:

As escolas são fechadas porque, às vezes, não têm alunos, e também pelas cheias do Rio Solimões que afeta diretamente a zona rural daqui. Muitas escolas da zona rural estão sem estrutura, mas a prefeitura tenta recuperar. Quando a enchente não é intensa, eleva-se o assoalho para não perder os materiais, como carteira, mesa e fogão; os utensílios da cozinha levamos para as casas dos comunitários até a água baixar. Nas comunidades que não tem escolas, os alunos são matriculados nas escolas polos [...] (PESQUISA DE CAMPO, 2021). **(Informação Verbal)**.

A posição dos coordenadores da Educação do Campo apresenta características distintas, mas que se entrecruzam em termos sociais e geográficos sobre o fechamento das escolas. Esses sujeitos atribuem a ausência de estudantes às cheias dos rios e precarização das escolas como fatores decisivos para o fechamento das escolas.

A justificativa que atribui a ausência de estudantes como fator que implica no fechamento de escolas, alinha-se ao histórico processo do Êxodo Rural através do qual a elite brasileira usufruía da migração campo-cidade para a formação de Exército Industrial de Reserva. Neste sentido, para trabalhadores que optassem pela continuidade de viver no campo, ofertavam-se políticas excludentes cujo eixo condutor era a exploração da força de trabalho em territórios rurais do Brasil. Segundo Engels, “Os grandes proprietários, expulsam os trabalhadores de suas terras e os transformam em jornaleiros. Nas cidades vivem em situação de miséria e prostituição” (ENGELS, 2010).

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que o índice populacional das cidades cresceu substancialmente nas últimas décadas. Nos anos 40, do século XX, 80% da população brasileira vivia no campo. A histórica negligência do Estado com a classe que vive do trabalho tem contribuído intencionalmente com o Êxodo Rural. Ao longo da história, esse movimento ocorre

em paralelo aos interesses da classe que domina e em detrimento da exploração da força de trabalho nas fábricas. Apesar disso, não devemos perder de vistas que a degradação dos recursos naturais compõe o projeto de desenvolvimento do capitalismo e, neste sentido, as políticas públicas implementadas sem diálogo com a comunidade escolar e sem considerar a realidade dos sujeitos do campo podem ser compreendidas como um projeto da classe burguesa.

A sociedade contemporânea atravessa crises históricas e sem precedentes, são crises mundiais, dentre as quais estão as ambientais³¹, as econômicas³² e também a democrática. Essa conjuntura é vinculada a um projeto civilizacional que tem seu fundamento no ato de acumular mais riquezas, sem considerar os limites naturais e humanos necessários à sua própria reprodução (PETERSEN, 2009). “O percentual maior de pessoas entre 6 a 59 anos, residem em territórios urbanos de Uarini e Alvarães” (PESQUISA DE CAMPO, 2019), revelando o crescente êxodo rural alicerçado no projeto que se legitima nas bases do capitalismo em relação de interdependência com o trabalho. As projeções das Organizações das Nações Unidas (ONU) indicam que, até 2050, existirá somente 16% da população nos territórios rurais. Tal fato indica o esvaziamento do campo brasileiro (JAMES & MENDES, 2012).

A história tem mostrado que a relação de interdependência entre capital e trabalho corresponde à expansão do capital em prejuízo aos recursos naturais e conseqüentemente à classe que vive do trabalho. Nessa perspectiva, as informações verbais do coordenador e da coordenadora da Educação do Campo apresentadas anteriormente, que sugerem a ausência de estudantes como um dos fatores que contribuem para o fechamento de escolas do campo, indica uma realidade concreta que ocorre na esfera de desenvolvimento do capitalismo.

Os resultados desse movimento são que os trabalhadores são submetidos a sair de seus territórios e se desvinculam de suas danças, músicas, receitas culinárias, artesanatos, lendas, datas comemorativas, histórias, conhecimentos tradicionais, sobretudo, a identificação de pertencimento com campo. Essa identificação e

³¹O novo relatório do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, Pnuma, diz que as crises da mudança climática, perda de biodiversidade e poluição são interligadas e colocam sob “risco inaceitável” o bem-estar das gerações atual e futuras. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/04/1748862>.

³²As crises econômicas são crises do capital, por exemplo: A Grande Depressão (1929); A Crise Russa (1998); A Crise do Subprime (2008) e a mais recente é a Crise do COVID 19.

pertencimento do sujeito com a terra em que vive se inicia na interconexão histórica entre trabalho e educação. O trabalho na agricultura traduz, sem equívoco, uma relação humano-natureza marcada pelo sentimento forte de pertencimento e identificação (TARDEIN, 2012). Desta forma, as lutas coletivas se materializam no âmbito dos direitos sociais em que a terra é a matriz formadora.

Esse cenário reforça a compreensão de que formar sujeitos com uma concepção de sociedade mais justa e humana não é de interesse da sociedade capitalista. À medida que os trabalhadores se apartam do entendimento de pertencer e identificar-se com os seus territórios, o campo torna-se frutífero para a expansão do capitalismo nas suas mais diversificadas formas de exploração. Exploração dos rios para extração de minério, dos lagos, das terras e para a inserção de organismos internacionais com discurso de sustentabilidade avessa e contraditória, que imprime na sociedade que são os agricultores que degradam os recursos naturais. Essa posição não considera os feitos das grandes corporações do Estado, como por exemplo, a Petrobras³³ que sendo a maior empresa petrolífera do Brasil, financia projetos socioambientais.

As diversidades geográficas são pontuadas como justificativa para o fechamento das escolas em Alvarães e Uarini. Essas diversidades se materializam pelas cheias e secas dos rios amazônicos e refletem na organização da vida no campo. Os rios, os lagos, os furos e igarapés; a descida e subida dos rios constituem labirintos e estradas de trabalhadores. A esse movimento, Witkoski (2010) conceitua como dialética da natureza.

A vida no campo tem como eixo norteador o movimento dialético da natureza que, segundo Uchôa & Mourão (2018), reflete nos diferentes modos de trabalho e educação. As autoras consideram que o trabalho no campo é diversificado e tem como base as relações estabelecidas no âmbito da família e de forma coletiva, entretanto, essas relações sociais são interligadas com a totalidade do modo de

³³ O Programa Petrobras Socioambiental foi lançado em 2013, tem como iniciativa quatro linhas de atuação: (Educação, Desenvolvimento Econômico Sustentável, Oceano e Clima). Está alinhado ao Plano Estratégico 2021-2025 e à Política de Responsabilidade Social, que preconiza o compromisso de fornecer energia, respeitando os direitos humanos e o meio ambiente, nos relacionando de forma responsável com as comunidades onde atuamos e superando os desafios de sustentabilidade, como a transição para uma economia de baixo carbono. Disponível em: <https://petrobras.com.br/pt/sociedade-e-meio-ambiente/socioambiental/index.htm?q=sobre-o-programa>.

produção capitalista. Podemos inferir que a precariedade das escolas do campo não está condicionada à dialética de descida e subida dos rios, mas estabelecida em um projeto de classe, cuja essência é o capitalismo. As imagens nº 7 e 8 representam a realidade das escolas em territórios de Uarini e Alvarães.

Imagem 7: Escolas fechadas no campo - Uarini



Fonte: Pesquisa de Campo, abril, 2021.

Crédito: Iraci Carvalho Uchôa.

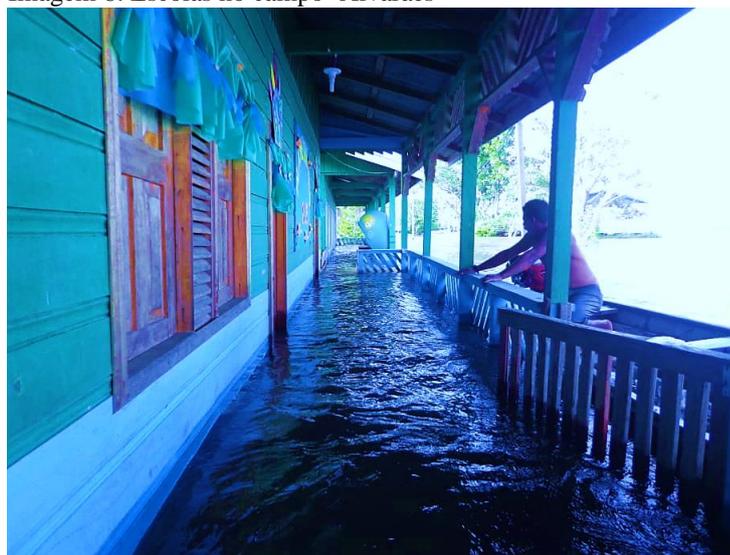
Essa imagem é de uma escola nucleada situada no campo de Uarini, como já observado, a dialética da natureza é considerada como fator de impacto para o fechamento das escolas nos municípios. Com base nessa consideração e sobre a ótica da ciência geográfica, pontuamos as características das terras firme e de várzea para elencarmos algumas questões pertinentes sobre as escolas no campo. A terra firme ocorre nas áreas jamais inundadas pelas cheias dos rios. Abriga as maiores árvores, muitas das quais consideradas de madeira nobre, como o magno e o cedro (JAMES & MENDES, 2013). “Os solos das florestas de terra firme são constituídos geralmente por latossolos³⁴ que, juntamente com os podzólicos vermelhos, constituem os solos mais representativos da região” (MACHADO, 2009).

Com relação à terra de várzea, James & Mendes (2013) consideram que é um território inundado durante as cheias dos rios, que obriga muitas espécies, embora

³⁴É uma classe de solos minerais caracterizados por presença de argilominerais. Disponível em: https://repositorio.inpa.gov.br/bitstream/1/12702/1/Dissertacao_%20Rafael.pdf.

menores que as da terra firme. Contudo, as secas destes territórios representam a possibilidade de manejo do solo, de começar e recomeçar o cultivo das diversificadas culturas de lavouras permanentes e temporárias (UCHÔA & MOURÃO, 2018). Nestes termos, a dinâmica das terras firme e de várzea reflete no trabalho e também na educação da Amazônia. A imagem nº 8 é de uma escola de classe multisseriada em Alvarães.

Imagem 8: Escolas no campo -Alvarães



Fonte: Pesquisa de Campo, fev.2020.
Crédito: Dionísio Souza

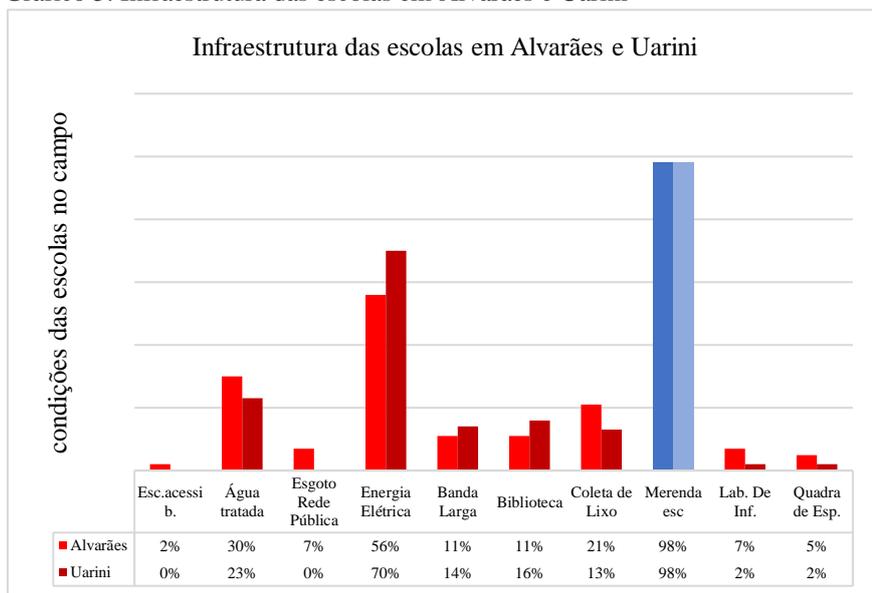
As imagens evidenciam distintas realidades em relação às diversidades do Amazonas. A primeira imagem mostra a situação de uma escola do campo localizada em terra firme, é importante não perder de vistas a Ciência Geográfica, em razão da elucidação de que esses territórios não são atingidos pelas inundações das águas dos rios. Tal esclarecimento permite compreender que o fechamento de escolas se reafirma pela ausência do Estado em garantir direitos sociais. No cenário da várzea, a precariedade das escolas se acentua, sendo as singularidades geográficas do Amazonas utilizadas como justificativas.

Nota-se que os argumentos usados pelo poder público e seus pares são ilegítimos, pois tanto em terras de várzea quanto em terra firme é observada a precariedade das escolas, o que reafirma o descaso do Estado pelas escolas do campo. Registramos que nestes territórios existem escolas em piores condições e suas estruturas são precárias, contrapondo-se aos Parâmetros Nacionais de

Infraestrutura das Escolas. A infraestrutura das escolas é um eixo importante a ser debatido por se constituir como o conjunto de elementos que denunciam as condições precárias das escolas do campo em busca de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Os dados dos sites oficiais do Governo Federal apontam o descaso pelo qual o poder público tem tratado as escolas no campo de Alvarães e Uarini.

Gráfico 5: Infraestrutura das escolas em Alvarães e Uarini



Fonte: INEP/Data (BRASIL, 2021)
Elaborado pela pesquisadora

No ano de 2019, existia em Alvarães, quarenta e duas (42) escolas situadas na zona rural e urbana; deste total, apenas 4 localizava-se na cidade, sendo cinco (5) de responsabilidade do Estado e, desse quantitativo, uma atendia o ensino médio por mediação tecnológica em prédio cedido pela prefeitura. Na zona rural e urbana de Uarini, existia um total de quarenta e três (43) escolas, onze (11) localizavam-se na cidade, sendo seis (6) de encargo do governo estadual. É importante registrar que de todas as escolas de Uarini apenas seis (6) atendiam a Educação Escolar Indígena (PESQUISA DE CAMPO, 2020).

O gráfico evidencia a precariedade da infraestrutura das escolas. Os percentuais em termos estruturais estão distantes de atender os padrões mínimos de qualidade estabelecidos nos marcos legais da Educação brasileira. Conforme os dados do INEP, os campos destacados em vermelho representam instrumentos de

primeira necessidade para o funcionamento das escolas, entretanto, estão fora do que propõem os instrumentos legais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu artigo 4º inciso IX, define como prioridade: padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A CF de 1988, bem como a LDBN de 1996 serviram como base para a Legitimação do Decreto 7.352 de 04 de dezembro de 2010, que dispõem sobre a Política de Educação do Campo. O artigo 2º deste decreto orienta que:

Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial (BRASIL, 2010).

No âmbito da garantia do direito à escola/educação o inciso III do artigo 2º, do Decreto 7.352, legitima que o poder público deve garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, assim como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo. Nestes termos, tomando como referência os dados da pesquisa de campo e as diretrizes que regem a educação, consideramos que a infraestrutura das escolas em Alvarães e Uarini não atendem às orientações dos dispositivos legais da educação nacional.

Outro dado importante diz respeito ao quantitativo de escolas mantidas nos municípios pelo poder Estadual e Municipal, sendo doze (12) de responsabilidade do Estado e aproximadamente setenta e quatro (74) de encargo dos municípios até o ano de 2019. Este fato ocorre em razão da municipalização do Ensino Fundamental, garantido na Constituição Federal de 1988³⁵, com destaque para a universalização do ensino e para a erradicação do analfabetismo, instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a qual definiu os municípios como entes federativos, autônomo na questão da formulação e da gestão pública educacional.

³⁵A discussão sobre a municipalização da educação brasileira data dos anos de 1950, incentivada por Anísio Teixeira, que visava a melhoria da educação pública e não a contenção de gastos com a educação (REZO, et al, 2006).

As políticas educacionais dos anos 90 foram marcadas por dois movimentos: a primeira, pelo deslocamento das responsabilidades da efetivação da maioria das políticas públicas da União e dos Estados para os municípios, tendo como base a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988); a segunda razão, pelos compromissos assumidos pelo país, em 1990, com a comunidade internacional, mediante a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (CARMO, 2016).

Nos pressupostos de Razo *et al* (2006), a municipalização do ensino é uma das formas de descentralização da educação que se materializou pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³⁶, criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, e implantado em janeiro de 1998. Para Alves (2011), a municipalização “é uma política educacional pensada e incentivada por organismos internacionais e faz parte de uma das estratégias de descentralização administrativa dos serviços que devem constitucionalmente ser assegurados pelo Estado” (ALVES, 2011, p.56).

Esse cenário demonstra o descompromisso do Estado brasileiro com a educação, pois não criou nenhuma política para operacionalizá-lo, ao contrário, com a municipalização do ensino fundamental, as escolas foram ainda mais prejudicadas (PIMENTA, 2015), pois os municípios não tomaram as providências necessárias para capacitar professores, aparelhar escolas e desenvolver projeto pedagógico (CALEGARI, 2009).

O fechamento de escolas em contextos amazônicos é justificado por questões antes mencionadas, como por exemplo, a ausência de estudantes, a precarização nas estruturas físicas das escolas e as diversidades geográficas do Amazonas. Essas questões são reais, entretanto, o que se tem visto é uma classe burguesa avessa ao interesse de oferecer uma educação de qualidade, socialmente referenciada aos trabalhadores do campo, o resultado obtido é a nucleação das escolas. Contudo, para pontuar essa questão é necessária uma retomada na síntese das escolas do campo nos municípios onde a pesquisa foi realizada. Conforme os dados coletados no ano de

³⁶ O Fundef foi criado para universalizar o atendimento do ensino fundamental, não contemplava as crianças na educação infantil e os jovens no ensino médio. Porém, viu-se a necessidade de criar um financiamento que atendesse os três níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, desta forma origina-se o FUNDEB.

2020, as escolas estão divididas em polarizadas/nucleadas e multisseriadas. O quadro nº 6 apresenta esse panorama.

Quadro 6: Comunidades, matrículas e escolas

Municípios	Alvarães	Uarini
Comunidades	57	55
Nº de Matrículas	2.697	2.452
Escolas Multisseriadas	21	30
Escolas Polarizadas	16	9

Fonte: Pesquisa de Campo (2020)

A realidade da educação nesses territórios não difere de outros territórios do campo brasileiro, cuja materialidade ocorre pela oferta em escolas nucleadas³⁷ ou multisseriadas. É importante analisar quais as características históricas dessas escolas no âmbito da sociedade, visto que o seu quantitativo não corresponde às comunidades existentes e este processo ocorre pelo esvaziamento do campo, protagonizado pelo êxodo rural, em razão das políticas públicas que, muitas vezes, não chegam ao campo.

Ao retomar o processo de desenvolvimento educacional brasileiro, Santos (2018), sobre a ótica de Atta (2003), considera que, em 1827, o Governo Imperial criou oficialmente as escolas no campo quando aprovou a Lei Geral do Ensino³⁸. No século XIX, foi trazido para o Brasil o método desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster que permitia pessoas de diferentes idades estudar juntas numa mesma turma e que as mais experientes podiam ensinar as menos experientes. Contudo, não podemos perder de vistas que a preferência em adotar este método no Brasil,

[...] provinha, inicialmente, de fatores externos à esfera pedagógica. O primeiro era o de ser vantajoso, do ponto de vista econômico, e o segundo provinha da necessidade de resolver em definitivo a divulgação da instrução e, fundamentalmente, de resolver o problema da falta de professores, já que com “este sistema, duzentas, trezentas crianças ou mais podem receber a instrução primária suficiente, sem que haja necessidade de mais

³⁷ Nos municípios de Uarini e Alvarães são conceituadas como polarizadas.

³⁸ Lei de 15 de outubro de 1827, D. Pedro I, manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. A sua importância reside não só no fato de ser a primeira Lei, mas também porque foi a única Lei Geral para a Instrução Pública relativa ao ensino elementar, da Independência até 1946 (NEVES, 2003).

que dois ou três professores” (ALMEIDA, 1989, p.60 apud NEVES, 2003, p. 41).

Neves (2003) explica que a introdução do Método de Lancaster no Brasil Império ocorreu em razão dos projetos de classe defendidos pelos liberais, pois o Brasil, desde a vinda de D. João VI, em 1808, até as demandas da independência de Portugal, vivia sob a influência da Inglaterra e não da França, daí ser impulsionado a imitar a Inglaterra em seus ideais de conduta, não só na área econômica como também na cultural (ALMEIDA, 1989 apud NEVES, 2003).

Este método durou até o século XX, quando, no Brasil, se fundiu os grupos escolas nas cidades com base no projeto adotado dos países industrializados que consistia em separar crianças em salas de aula por série, com crianças e idade do mesmo sexo. As escolas no campo brasileiro acabaram ficando apenas em segundo plano, uma vez que a organização por seriação urbano fixou a hipótese de “eficácia” da aprendizagem em detrimento dos grupos rurais (SILVA, 2018).

Neste cenário, ao realizar um panorama sobre as características históricas das escolas nucleadas e multisseriadas, precisamos considerar que, certamente, a origem das escolas rurais está intrinsecamente vinculada a nossa formação social e política, dentre as quais estão: país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, cujas origens se filiam às ideias de educação trazidas da Europa, de onde procediam os colonizadores (CALAZANS, 2010). Para Calazans (2010, p.1):

É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como, por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua (CALAZANS, 2010, p. 1).

No Brasil do século XX, vinculou o projeto de educação que o campo atendesse as especificidades de um país dominado pela elite europeia. Deste modo, nos anos de 1930, consolidou-se o “Ruralismo Pedagógico” que, conforme vimos em discussões anteriores, cuja finalidade era de conter os avanços do êxodo rural. Essas

considerações reafirmam o entendimento de que a negligência do Estado com a educação dos trabalhadores tem sido histórica. Assim, as políticas de educação nas zonas rurais do Brasil foram assumidas pelo governo. Em suma, situam-se:

- Colônias Agrícolas e núcleos coloniais como organismo de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola (1934);
- Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) (1945);
- Aldeia Rural (1945);
- Campanha de Educação de Adultos (1947);
- Missão Rural (1950).

Nessa conjuntura, a efetivação da educação no campo correlaciona-se à política de transformação das estruturas do setor primário. O modelo de desenvolvimento é uma variável que interfere no estabelecimento de diretrizes e políticas para a educação rural (CALAZANAS, 2010). Carmo (2016), contextualiza que nos anos de 1970, o Estado brasileiro, com a justificativa de ampliar e melhorar a qualidade do ensino, adotou a política de nucleação em detrimento das escolas de classes multisseriadas. A nucleação tinha como base a política educacional de países como: Estados Unidos, Índia, Costa Rica e Irã. Nesses países, a nucleação consistia em “consolidação” ou “agrupamento de escolas”, com a finalidade de acabar com as escolas que funcionavam com professores unidocentes.

Nos pressupostos de Vasconcelos (2003), Carmo (2016) considera que a nucleação, nos Estados Unidos, estava em sintonia com a urbanização e industrialização do país, contudo, a ampliação deste projeto educacional se materializava em razão dos interesses dos Estados Unidos, em querer que os valores urbanos fossem trabalhados com estudantes do campo. A pesquisa de Carmo (2016) esclarece que o processo de nucleação das escolas, nos Estados Unidos, “foi precedida por ampla discussão com a comunidade sobre as vantagens e desvantagens da nucleação, ao passo que no Brasil, foi ignorado pelo governo” (CARMO, 2016, p. 53). Todavia, o Brasil não adotou a nucleação como uma política pública oficial de Estado para as escolas no campo, haja vista que, de forma velada, ela se tornou estratégia dos municípios de forma mais intensa no final dos anos de 1990 (CARMO, 2016).

Nos dizeres de Campos (2017):

[...] O objetivo desta política seria melhorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos do campo: fim do isolamento pedagógico; redução da sobrecarga do trabalho dos docentes; melhorias nos aspectos físicos das escolas (biblioteca, quadras, sala de informática, etc.); ampliação do material didático; presença constante de um supervisor pedagógico; além da redução de gastos. Sob essa ótica Sales (2007) aponta que é mais fácil administrar e suprir as necessidades físicas e materiais de oito escolas nucleadas do que de 80 escolas isoladas (CAMPOS, 2017, p. 3).

No entanto, o que se tem visto é o fechamento das escolas no campo, especialmente as escolas de classes multisseriadas, sendo que as escolas, mesmo sendo nucleadas, não apresentam melhorias na educação, sobretudo pelo distanciamento entre as comunidades, o que causa, também, o afastamento dos sujeitos de suas culturas, saberes e tradições. Em 2019, no Amazonas foram consideradas pelo INEP, seiscentos e oitenta (680) escolas paralisadas e cinquenta e oito (58) extintas (PESQUISA DE CAMPO, 2019). O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia divulgou dados em 2020 que mostram que nos anos anteriores a 2019, novecentos e trinta e duas (932) escolas foram extintas na zona rural do Amazonas.

Em virtude da forma desumanizadora e contraditória das relações estabelecidas no chão das escolas do campo, é preciso mudar a estrutura organizacional da classe que, neste momento da sociedade, domina os trabalhadores. São necessárias escolas em todas as comunidades, pensadas pelos trabalhadores, cujo projeto seja contra as imposições do capitalismo. É preciso defender as escolas do campo, compreendendo que nada muda sem mudar a estrutura política governamental por um projeto justo de sociedade que considere a luta coletiva dos trabalhadores.

Uchôa e Mourão (2018), ao pesquisar o trabalho e a educação do campo em Alvarães, analisam estas categorias em uma comunidade em que a escola é nucleada. As autoras apresentam como precariedade dessa escola: a) aspectos de infraestrutura, b) professores/as que não residem na comunidade; c) distância da comunidade na qual as crianças residem; e d) **o transporte escolar**. Diante deste cenário, pode-se

inferir que esta é uma realidade das escolas rurais que se situam no centro³⁹ da Amazônia. (**Grifo nosso**).

O fechamento e a nucleação das escolas são movimentos que se entrecruzam e alinham-se à política de transporte escolar que se materializa em uma tríade sem a qual não podemos analisar a educação no campo do Amazonas. Nos pressupostos de Maria Antônia, coordenadora da Educação do Campo em Uarini, “as escolas nucleadas são uma forma de oferecer a educação aos alunos que não têm escolas em suas comunidades” [...] (**informação verbal**). A este respeito, o coordenador da Educação do Campo de Alvarães, Francisco das Chagas, considera que “se não fosse as escolas nucleadas, vários alunos ficavam sem acesso à educação escolar” [...] (**informação verbal**). Outra questão importante, evidenciada na posição desses sujeitos, é de que “ninguém mais quer morar no interior”. Essa argumentação, ao ser confrontada com os dados obtidos do IBGE, indica a materialização do êxodo rural presente nos dois territórios. Neste sentido, podemos observar menos comunidades e menos escolas no campo, conforme visto em exposições anteriores.

No ano de 2018, havia em Alvarães 72 comunidades; em 2021, esse quantitativo foi para 57. No município de Uarini, existiam em 2017, 84 comunidades, esse quantitativo foi reduzido para 55 no ano de 2019 (PESQUISA DE CAMPO, 2020). Ocorre que esse fenômeno, além de ser o resultado da migração campo-cidade, pode estar relacionado com as diversidades territoriais protagonizadas pela dinâmica das cheias e das secas dos rios, sobretudo pela falta de políticas públicas que permitam melhores condições de viver no campo. Na imagem de nº 8, percebemos o retrato desta realidade.

³⁹O centro é o território mais distante do barracão, conhecido também como as localidades em que os seringueiros passavam quinze dias extraindo o látex para fazer a borracha que era trocada por mantimentos no Seringal Tambaqui no período da aviação. A janela dava acesso a observar o varador. Eu ficava atenta, observando os seringueiros/as – a borracha era carregada no ramaxim; o mosquiteiro e outros utensílios sobre a cabeça dentro de um saco de juta – em fileira cada um se aproximava do galpão de aviação. Esse era o período mais especial, pois significava as brincadeiras de roda, pega-pega e as histórias de Sr. Manoel Roseno, eram as mais esperadas nas noites de luar; essas eram as razões do olhar atento na janela. Ao utilizar esse conceito na pesquisa, o faço por compreender que significa distância, isolamento, sem acesso à política de educação, escoamento de produções, entretanto constitui-se como território de vidas forjadas na relação sujeito – natureza – capital.

Imagem 8: Comunidade banhada pelas águas dos rios



Fonte: Pesquisa de Campo (2020)
Crédito: Dionísio Souza

A imagem nos mostra o retrato da realidade de muitas comunidades situadas em territórios de Alvarães e Uarini no período das cheias dos rios. A dialética entre as cheias e secas relacionam-se com o cotidiano dos trabalhadores, pois desde a infância adequam-se a dinâmica de viver no campo. Ao analisar o fechamento de escolas, não podemos fazê-lo sem considerar os eixos que compõem as singularidades amazônicas reveladas pela essência do objeto.

Para Uchôa & Mourão (2018), se os trabalhadores tivessem acesso às políticas sociais de qualidade, como por exemplo, políticas de escoamento de sua produção, segurança pública, saneamento básico, saúde e educação escolar, mesmo diante das especificidades geográficas não saiam do campo para a cidade. As autoras citam como exemplo, o Programa Luz Para Todos, que após a sua implementação na comunidade de Nogueira, garantiu aos comunitários melhorias na qualidade de vida, aumentando, inclusive, a renda de muitos sujeitos (UCHÔA & MOURÃO, 2018).

Ao investigar a essência do fechamento das escolas nos municípios, consideramos que são fechadas por interesses da classe dominante burguesa que expulsa os sujeitos de suas comunidades, seja para inchar o exército industrial de reserva nas cidades ou para o monopólio das riquezas amazônicas. O fato é que a justificativa da “falta de interesse dos sujeitos em permanecer no campo” é uma falsa realidade. Na verdade, esse movimento relaciona-se à ausência do Estado em garantir

direitos sociais aos trabalhadores do campo, por exemplo, o transporte escolar fluvial para acessar as escolas que se situam distantes das comunidades onde vivem.

3.1. 1 Os paradigmas do transporte escolar fluvial em Uarini e Alvarães

Em discussões anteriores, apontamos que a educação no campo dos municípios se constitui no chão das escolas de classes multisseriadas e nucleadas em territórios de várzea e terra firme. Nesses apontamentos, a categoria transporte escolar fluvial se apresenta como fundamental para a exposição da tese, pois tal fato ocorre em razão de que, no Amazonas, as estradas são os rios e o transporte fluvial é uma política pública que garante aos sujeitos o acesso à educação no campo, todavia, a presença de dezesseis (16) escolas nucleadas em Alvarães e nove (9) em Uarini, potencializaram a explanação sobre os paradigmas do transporte escolar.

A política de transporte escolar é um direito garantido na Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 208, a Lei determina ao Estado que a educação de crianças e adolescentes deverá ser efetivada mediante a garantia de programas suplementares dentre os quais estão: a) material didático-escolar; b) alimentação; c) assistência à saúde e o **transporte escolar** (BRASIL, 1988); esse direito possibilita o acesso dos estudantes às escolas nos territórios dos campos brasileiros. **(grifo meu)**. Deste modo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), esse direito foi reafirmado no Artigo 11, inciso VI, quando a Lei determina que os municípios incumbir-se-ão de assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Neste cenário, o transporte escolar foi garantido como direito na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Desde a década de 1990, foram criados três programas de transporte escolar, a saber: o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE)⁴⁰ em 1994; o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), em 2004; e o Programa Caminho da Escola, em 2007; ordenados pela Fundação Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE). Atualmente, o transporte escolar de

⁴⁰ O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) foi criado em 1994, com o objetivo de contribuir financeiramente com os municípios e organizações não governamentais para a aquisição de transporte escolar de alunos. As entidades recebiam, em uma única parcela, o valor máximo de R\$ 35.000,00 mediante celebração de convênio. Em 2007, o programa foi extinto, a partir da ampliação dos recursos do Fundeb.

estudantes vem de dois programas executados pelo Ministério da Educação: o PNATE e o Programa Caminho da Escola.

Com base nos dispositivos legais, em 2009, foi instituída a Lei nº 10.709 com o escopo de alterar a LDBN 9.394/96, incluindo nos artigos 10 e 11, incisos VI e VII para determinar competência aos estados e municípios em garantir o transporte escolar dos alunos de suas respectivas redes de ensino (BRASIL, 2009). A garantia deste direito está nos marcos legais da educação brasileira e, como desdobramentos das lutas dos movimentos sociais do campo, em 2010, foi aprovado o Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em suma, o artigo 1, no parágrafo § 4º do decreto, orienta:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e **transporte escolar**, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, p.82). **(grifo nosso)**.

O transporte escolar é o resultado da política de nucleação. Assim sendo, a política de nucleação/polarizadas⁴¹ é viabilizada por meio do transporte escolar. É importante registrar que essas políticas são contraditórias em razão de seus alinhamentos com a sociedade capitalista. Esses alinhamentos se traduzem pelo desraizamento da dinâmica cultural do campo, protagonizada pela retirada de estudantes de suas comunidades, concentrando-os em escolas onde o currículo corresponde às especificidades das cidades. Para Amaro *et al* (2021), a escola urbana se desvincula da realidade e da vivência cultural, social e econômica dos trabalhadores/as do campo e, por isso, não é capaz de valorizar suas particularidades. Entretanto, mesmo diante dos aspectos contraditórios das políticas de nucleação e transporte escolar, é preciso compreender que se consolidam como alternativa necessária para garantir a educação pública aos sujeitos do campo.

Carmo (2016) analisou a política de educação no município de Currálinho, situado no Estado do Pará, e constatou que o transporte escolar é condição

⁴¹ É a definição utilizada nos municípios de Uarini e Alvarães.

fundamental para a efetivação da política educacional no campo, a ponto de sua falta, em qualquer um dos dias, inviabilizar as atividades de ensino das unidades educacionais nucleadas. Esse aspecto é uma particularidade do Norte do Brasil, pois no Estado do Amazonas e nos municípios de Alvarães Uarini, a ausência de transporte escolar é um dos fatores que precarizam a educação nesses territórios.

Neste cenário, o transporte escolar começou a ser ofertado pelos municípios pesquisados em meados dos anos de 1990, por meio do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), via convênios com o Ministério da Educação. Em 2004, as prefeituras passaram a ofertar através do Programa de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), assim, os municípios de Alvarães e Uarini utilizam os recursos do Governo Federal para contratação de catraias⁴² e balieira^{s43}. Em Alvarães, são contratadas quatro (4) balieiros e seis (6) catraieiros para fazer o transporte escolar dos estudantes; em Uarini existem oito catraias (8).

O Governo Federal, nos anos 2000, firmou acordo de cooperação técnica com a Marinha para criação de lanchas escolas e, desde então, disponibiliza para os municípios essa possibilidade de aquisição, todavia, segundo os coordenadores do PNATE de Alvarães e Uarini, a aquisição de lancha escola é inviável em razão da potência do motor e dos altos custos com a manutenção, gastos com combustível e pessoas contratadas (PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Neste cenário, os recursos do PNATE são utilizados pelas prefeituras para o aluguel de catraias ou balieira que são dos próprios moradores das comunidades polarizadas (PESQUISA DE CAMPO, 2020). Essas ações são amparadas pela Resolução nº 05, de 28 de maio de 2015, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Conselho Deliberativo, que estabelece os critérios e as formas de transferências dos recursos financeiros do PNATE; no que se refere à utilização dos recursos, a Resolução em seu art. 14, que trata dos recursos repassados à conta do PNATE, faz saber:

II – Manutenção de veículos escolares aquaviários com Registro de Propriedade da Embarcação, devidamente regularizado pelo órgão competente em nome da EEx, tais como:

⁴² Canoa de madeira.

⁴³ Canoa de Alumínio

- a) pagamento de despesas com reformas, impostos e taxas (do ano em curso), registro na autoridade marítima competente, peças e serviços de mecânica de moto, conjunto de propulsão e equipamentos embarcados, combustíveis e lubrificantes e outros serviços necessários para adequada manutenção da embarcação.

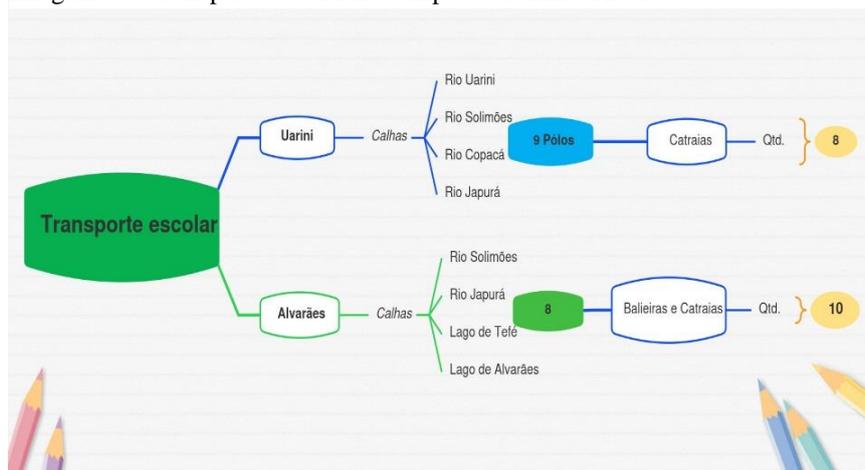
III – Pagamentos de serviços contratados junto a terceiros, obedecidas por parte do prestador de serviço, as exigências previstas nos artigos 136 e 138, da Lei nº 9.503, de 1997, desde que utilizados para cobrir despesas realizadas na contratação de veículos adequados para o transporte de escolares, que estejam em conformidade com as disposições do Código de Trânsito Brasileiro [...] (BRASIL, 2015, p. 7).

Mesmo diante das orientações legais para a contratação do transporte, as condições de segurança nos municípios pesquisados são arriscadas. O transporte escolar fluvial ofertado pelas secretarias não segue as normas de segurança exigidas pelas legislações. O catraieiro ou balieiro é o responsável pela condução do transporte e pelos estudantes e a ausência de itens de segurança como coletes salvavidas, extintores de incêndios, caixas de primeiros socorros e estrutura adequadas indicam as condições precárias nas quais as crianças são transportadas.

Acrescenta-se, ainda, os horários que as catraias ou balieiras passam nas comunidades para coletar os estudantes. Para os técnicos do transporte escolar das secretarias de educação, o primeiro estudante entra na catraia/balieira por volta das 5:00 da manhã. Às 7:30, é necessário que todos estejam nas escolas polarizadas e, por volta das 13:30, se não houver contratempo, como temporais, ou concerto de peça do motor, é que o estudante, que saiu às 5h da manhã de sua casa, estará de volta à comunidade (PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Ademais, existe uma equipe técnica responsável pelo orçamento do combustível enviado para as Semed's. É preciso que nesse orçamento esteja descrita a quantidade utilizada em cada rota realizada. As rotas são divididas pela equipe das secretarias e organizadas por calhas. Em Alvarães, existem quatro (4) balieiras e seis (6) catraias que atendem a Calha do Rio Solimões, Calha do Rio Japurá, Calha do Lago de Alvarães e Calha do Lago de Tefé. Com relação a Uarini, há quatro calhas, são elas Calha do Rio Uarini, Calha do Rio Solimões, Calha do Rio Copacá e a do Rio Japurá, que são atendidas por oito (8) catraias. Em síntese, o transporte no campo dos municípios está organizado conforme demonstração na imagem nº 9.

Imagem 9: O transporte escolar no campo de Uarini e Alvarães



Fonte: Pesquisa de Campo, jun. 2021

Elaborado pela pesquisadora

A organização por calhas permite que cada município faça a estimativa do valor gasto mensalmente com combustível. As balieiras consomem mais combustível em razão da potência do motor, por isso, Uarini opta em alugar somente catraias para a logística do transporte escolar. As secretarias estabelecem que as despesas com a manutenção das catraias/balieiras devem ser de responsabilidade de seus proprietários (PESQUISA DE CAMPO, 2021). O quadro nº7 indica a estimativa das despesas com alugueis de catraias/balieiras e combustíveis anualmente. Contudo, os valores referentes ao combustível podem sofrer alterações conforme a inflação.

Quadro nº 7: Despesas com aluguel de catraia e balieira

Mun.	Aluguel de catraia	Aluguel de balieira	Compra/combust.	Total
Uarini	R\$ 76.800,00	-	R\$ 24.320,00	R\$ 101.120,00
Alvarães	R\$ 70.200,00	R\$ 54.000,00	R\$ 36.720,00	R\$ 160.920,00

Fonte: SEMED'S

Elaborada pela pesquisadora (2021)

A distribuição dos recursos com o aluguel de catraia e balieira é fixado pelas secretarias e corresponde a nove parcelas. No município de Alvarães, o transporte é realizado via balieira e catraia. A balieira é uma canoa de alumínio, sem cobertura, em sua popa é acoplado um motor Yamaha F15. A catraia é uma canoa de madeira que em sua popa é acoplado um motor rabeta, a diferença entre os dois motores é que o Yamaha F15 alcança maior velocidade e consome mais combustível.

Deste modo, o valor mensal pago pelo município de Uarini no aluguel de catraias é pouco mais de mil reais (R\$1.066,00), a despesa com gasolina é de duzentos e cinquenta reais (R\$250,00). Com relação a Alvarães, o valor mensal gasto no aluguel de balieira é de mil e quinhentos reais (R\$ 1.500,00) e com catraia é de mil e trezentos reais (R\$ 1.300,00), em média a despesa com combustível é de quatrocentos reais (R\$ 400,00), por balieira; e de duzentos e oitenta reais (R\$ 280,00) por catraia (PESQUISA DE CAMPO, 2021). Esses recursos são provenientes dos repasses do PNATE, a tabela nº 2 indica os valores recebidos por município.

Tabela nº 2: Valor recebido pelos municípios – PNATE

Município	Ano	V. per capita	Rec. Recebidos
Alvarães	2019	R\$182,48	R\$127.553,52
	2018	R\$182,08	R\$90.311,68
	2016	R\$150,00	R\$46.350,00
Uarini	2019	R\$185,89	R\$50.933,86
	2018	R\$185,89	R\$16.892,09
	2016	R\$154,08	R\$135.366,0

Fonte: SEMED'S

Elaborada pela pesquisadora (2021)

Ao analisar a tabela de nº 2, é possível observar as despesas do transporte escolar e os valores dos repasses do PNATE aos entes executores. Esse repasse é feito com base nos índices de matrículas da Educação Básica, todavia, esse valor é definido, também, pelo “Fator de Necessidade de Recursos do Município⁴⁴ - FNRM”, criado a partir de pesquisas realizadas com o objetivo de tornar mais justa a distribuição dos recursos (BRASIL, 2009). Contudo, os repasses não cobrem as

⁴⁴ Tal fator de necessidade considera: a) Percentual da população rural do município (IBGE); b) Área do município (IBGE); c) Percentual da população abaixo da linha da pobreza (IPEADATA).

despesas com os gastos de transporte escolar em razão das dimensões geográfica, social e econômica do Amazonas. Nota-se que não há iniciativa do Estado em firmar parceria com os municípios para subsidiar o transporte escolar e, deste modo, Alvarães e Uarini financiam as diferenças com recursos provenientes do FUNDEB (PESQUISA DE CAMPO, 2021).

Nestes termos, consideramos que o transporte escolar, oferecido aos estudantes das escolas do campo de Alvarães e Uarini, tem ocorrido sob uma série de contradições. Os marcos regulatórios da educação nacional orientam em suas normas, resoluções e decretos que o transporte escolar deve seguir os parâmetros de segurança estabelecidos pelas instituições responsáveis, entretanto, o que se tem visto no Amazonas, com ênfase para os municípios pesquisados, é a precarização das condições desses transportes, pondo em risco, inclusive, a integridade física dos estudantes do campo. As imagens mostram essa realidade.

Imagem 10: Retrato da realidade do transporte escolar no campo



Fonte: Pesquisa de campo (2018)

Crédito: Iraci Carvalho Uchôa

Os mosaicos têm como imagens centrais a forma como os estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental são transportados para as escolas polarizadas. As fotografias apontam questões básicas para a efetivação da educação no campo, que deveria ser ofertada a partir do entendimento da política pública socialmente referenciada. Enquanto outros estados brasileiros reivindicam melhores condições dos barcos e lanchas que transportam os estudantes do campo, no

Amazonas, com ênfase para Alvarães e Uarini, a logística do transporte escolar ainda está sendo realizada de canoa.

A imagem nº 1 apresenta a dinâmica de professores no período das cheias, carregando as cadeiras de estudantes para comunidades que não alagam. A figura nº 3 apresenta a logística de distribuição da merenda escolar de estudantes das escolas do campo. A imagem de nº 4 evidencia as condições do trabalho de assessores pedagógicos do campo. Registram-se essas categorias por compreendê-las como múltiplas dimensões da discussão sobre o fechamento de escolas do campo no Amazonas. Portanto, tal como está, o transporte escolar do campo é o reflexo de uma sociedade historicamente injusta, que se aprofunda nas interfaces das desigualdades sociais, econômicas e territoriais. É a configuração do Estado mínimo. Mínimo no oferecimento de políticas públicas com qualidade socialmente referenciada à classe que vive do trabalho.

O cenário das condições precárias do transporte escolar no Amazonas tem sido denunciado. Em 2006, foi capa do Jornal A crítica uma matéria que apontava as condições do transporte de estudantes do campo no município de Tefé, além de que, no deslocamento de suas comunidades para as escolas polarizadas/nucleadas utilizavam recursos próprios. Em 2018, esse tema ocupou novamente as capas dos jornais, quando circulou no Jornal A crítica a divulgação de contrato de transportes escolares sem licitações e as qualidades precárias em âmbito regional.

Diante disso, Samuel Filho, Nogueira & Paula (2019), ao registrarem o sucateamento do transporte escolar em Tefé, apontam que foi movida uma ação civil pública que tramitou na Vara Única da Subseção Judiciária, sob o nº 0000312-46.2016.4.01.3202 em 2006, que denunciou a sua precarização. Contudo, os autores pontuam que nas proximidades de Manaus, como no Lago de Puraqueqaura e em cidades como Beruri, “alunos e pais passaram a arcar com uma responsabilidade constitucional do Estado para não perderem o ano letivo” (SAMUEL FILHO, NOGUEIRA & PAULA, 2019, p.7). Nota-se que as características precárias das escolas do campo e do transporte escolar são denunciadas em âmbito nacional e é reiteradamente criticada pelos movimentos sociais, no sentido de que, nessa totalidade, esses aspectos contribuem para a evasão, a repetência e distorção idade-série (OLIVEIRA & CAMPO, 2012).

3.1.2 Análises sobre a evasão/abandono escolar no campo: Alvarães & Uarini em pauta

A evasão é uma categoria complexa e está imbricada a vários determinantes, especialmente quando se trata dos estudantes do campo. As condições precárias do transporte escolar, de infraestrutura das escolas, a distância no deslocamento entre comunidades polarizadas e não polarizadas são aspectos que contribuem com este fenômeno. Ávila (1992) conceitua a evasão como o abandono da escola antes do término de um curso e pontua que a pobreza contribui em escola exponencial. Segundo este autor, a pobreza tem forte influência na evasão em função de que as crianças, a partir da terceira (3^a) série do primeiro grau, do meio econômico precário, passam a prestar serviços para ajudar na composição da renda familiar (ÁVILA, 1992). Trinta anos após o estudo de Ávila, a desigualdade social e econômica continua contribuindo para que estudantes da classe que vivem do trabalho estejam fora das escolas.

Nestes termos, a evasão escolar relaciona-se com a categoria repetência e, no Brasil, tem sido debatido entre pesquisadores da educação. No âmbito da Constituição Federal de 1988, o Art. 205 orienta que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A análise é de que tal como está na CF de 1988, a educação é um direito de todos, todavia a sua materialidade não corresponde à realidade, em razão de que muitos sujeitos não têm a garantia do acesso e permanência. Deste modo, a universalização não está disponível a todas as classes sociais.

Nos pressupostos de Freitas e Mourão (2014):

[..] a evasão e repetência resultam em várias consequências para sociedade e dentre algumas delas estão: marginalização, desigualdades sociais, falta de preparo para o exercício da cidadania e a falta de qualificação para o mercado de trabalho, pois sem um nível de instrução mínimo necessário não poderá haver pessoas habilitadas para assumir determinadas funções [...] (FREITAS & MOURÃO, 2014, p.13).

As autoras apontam diversos fatores que influenciam no índice de evasão escolar, quais sejam: desestruturação da base familiar, escolas não atrativas e professores desestimulados. Todavia, Freitas & Mourão (2014) registram que o problema da evasão e repetência ocupam uma enorme lacuna no cenário das políticas públicas educacionais demonstrando que esta categoria não é prioridade do Estado burguês. Nesta pesquisa, observamos que o fechamento de escolas, a nucleação e as precárias condições do transporte escolar são questões que acentuam as dificuldades de estudantes a acessar a política educacional em Alvarães e Uarini. Uchôa e Mourão (2018) salientam que o transporte de estudantes do campo é realizado em canoas em condições precárias e este é um fenômeno que contribui para o alto índice de evasão escolar no campo do Estado do Amazonas.

Deste modo, à medida que os estudantes avançam nos estudos ocorre a saída do campo para cidade em busca de dar prosseguimento a suas atividades escolares. Isso acontece porque, em muitas comunidades dos municípios do Estado, o Ensino Médio e, muitas vezes, o Segundo Segmento do Ensino Fundamental configuram-se em uma realidade distante (UCHÔA & MOURÃO, 2018) e, quando ofertado, é via mediação tecnológica⁴⁵, a qual não corresponde às especificidades geográficas, territoriais, sociais e econômicas do Amazonas.

O ensino por mediação tecnológica apresenta muitas contradições no âmbito das realidades amazônicas/Amazonas. Nesse raciocínio, inferimos que o acesso à tecnologia e mídias não está democratizado no Brasil, no Amazonas e muito menos nos campos de Uarini e Alvarães. O serviço de manutenção dos kits tecnológicos quando são atingidos por fortes tempestades é difícil, pois existem comunidades que ficam sem acesso às aulas em razão das tempestades regionais, deixando, por longos períodos, os estudantes de acessar a escola (PESQUISA DE CAMPO, 2018). Outra contradição é a simultaneidade das aulas ministradas. As aulas são ministradas de um único estúdio para várias comunidades, ao mesmo tempo, os questionamentos dos estudantes devem ser formulados e são respondidos em mensagens pelo chat durante

⁴⁵ O Ensino Médio por mediação tecnológica foi implantado no Amazonas em junho de 2007. As aulas são ministradas de estúdios de televisão localizados no Centro de Mídias, em Manaus, em formato de teleconferência. Nas comunidades rurais atendidas, cada uma das salas de aula está equipada com um kit tecnológico composto por Antena VSAT bidirecional, roteador-receptor de satélite, cabeamento estruturado (LAN), microcomputador, webcam com microfone embutido, TV LCD 37 polegadas, impressora a laser e no break.

a aula. há, ainda, o momento da interação no final de cada aula (10 minutos) ou com o professor auxiliar, na comunidade (PESQUISA DE CAMPO, 2018).

Neste contexto, o centro de mídias da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC) transmite aulas para quase todos os municípios e para fora do país⁴⁶. As aulas, via mediação tecnológica, têm em média quarenta e cinco minutos, divididos em vinte minutos de aula e vinte de interação. A interação consiste em diálogos com no máximo três municípios, previamente selecionados pelos operadores do estúdio, de forma que um estudante por município formula uma pergunta que é respondida pelos professores em, no máximo, quinze minutos. Caso a dúvida do estudante permaneça, deve ser retirada pelo professor mediador que, no Amazonas, as vezes possui o Ensino Médio, e muitas vezes não tem formação superior em áreas específicas, como por exemplo, História, Geografia e Física (PESQUISA DE CAMPO, 2022).

Esse cenário representa a desigualdade e as precárias condições de acesso à educação escolar do campo. Muitos são os paradigmas e contradições do ensino por mediação tecnológica, uma vez que ocorre sem articulação com a realidade cultural, econômica, social e geográfica do Amazonas. Os registros da pesquisa de campo em Alvarães, realizada no ano de 2018, apontam que existem estudantes que passam até três meses sem acesso às aulas, em razão da instabilidade em períodos de fortes tempestades, por isso, muitos responsáveis, quando têm parentes na cidade, enviam seus filhos em busca de estudos.

Entretanto, para que esse estudante se sustente financeiramente abandona a escola ainda no final do ensino fundamental ou no início do ensino médio (PESQUISA DE CAMPO, 2018). Uchôa e Mourão (2018), corroboram com esses dados ao sinalizarem que apenas 19,70% de jovens com idade de dezesseis a vinte e quatro anos concluíram a educação básica em Alvarães.

O ensino por mediação tecnológica ainda não é oferecido ao município de Uarini, entretanto, existem escolas na zona urbana do Segundo Segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (PESQUISA DE CAMPO, 2022). Essa é uma questão bastante problemática, em razão da própria contradição e mediação desta tecnologia. Sinalizamos que é contraditório oferecer a educação via tecnologia em

⁴⁶ As aulas fora do país ocorrem em razão dos militares que são transferidos para missões e optam que seus filhos/as estudem na Educação Básica brasileira.

territórios que não disponibilizam de condições mínimas, como por exemplo, instrumentos tecnológicos e computadores. No entanto, sinalizamos que é nessas condições que muitos estudantes acessam a Educação Básica, este movimento representa a relação mútua entre capital e trabalho, o que nos leva a retornar a Marx para enfatizar que todos os produtos são resultados da venda da força de trabalho e, por isso, todos os objetos são produzidos pelos trabalhadores/as, portanto, tudo a Ele pertence.

A Educação no cenário da mediação tecnológica contrapõe-se à Resolução nº 01 de abril de 2002 do Conselho Nacional de Educação, pois, em seu artigo 5º, enfatiza que as escolas do campo deverão contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, posto que as “escolas oportunizam aos sujeitos do campo ter acesso à escolarização nos lugares em que vivem em suas comunidades” (HAGE, 2016).

Outra problemática que compõem o conjunto de elementos responsáveis pela evasão/abandono escolar de estudantes do campo, é o atraso na merenda. Em 2016, Uchôa e Mourão (2018), ao realizarem a pesquisa sobre trabalho e educação, sinalizaram que professores/as costumam morar na escola em que trabalham e são responsáveis pela manutenção do espaço físico e de preparar a merenda para os estudantes do campo. Os professores relataram que as escolas mais distantes da sede do município ficam até três meses sem receber a merenda e, quando chega, está fora do prazo de validade. Por isso, na época da escassez, finalizam as aulas mais cedo, pois “ninguém consegue estudar de barriga vazia” (DIÁRIO DE CAMPO⁴⁷, 2017). Essa questão é sensível, pois desestabiliza a dinâmica dos dias letivos e muitos responsáveis ocupam os horários de aulas das crianças em outras atividades familiares.

De acordo com os dados categorizados do Diário de Campo (2017), a organização do calendário escolar, sem articulação com o trabalho na agricultura familiar, contribui para evasão/abandono de estudantes do campo. Na época das colheitas, os estudantes param de frequentar as aulas para ajudar a família nas lavouras, por essa razão “muitos abandonam os estudos” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Nota-se que essa realidade ocorre na contramão das orientações dos marcos

⁴⁷ Fragmentos categorizados do Diário de Campo, formações do Programa Escola da Terra em Uarini e Alvarães.

legais da Educação Básica brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, estabelece no art.28 que “Na oferta da educação para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região” e no inciso III, situa que a educação deverá adequar-se à natureza do trabalho na zona rural.

A Resolução nº 1, de 3 abril de 2002 (Conselho Nacional de Educação), dialoga com o art.28 da LDBN 9.394/96, uma vez que no art.4 orienta:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002, p. 34).

Esse cenário reafirma que a concepção da Educação do/no Campo visa romper com as interfaces da Educação Rural, ao garantir que o projeto institucional das escolas do campo deverá expressar a realidade social, cultural, econômica, coletiva e histórica dos trabalhadores/as do campo. Neste sentido, os marcos legais construídos a partir da luta de classe, como por exemplo, as Resoluções da Educação do/no Campo, se configuram também em rupturas e mudanças de paradigmas, em razão de apresentar proposta de transformação da realidade.

Citamos o Parecer do Conselho Nacional de Educação, nº 01 de 02 de fevereiro de 2006, que apresenta a Pedagogia da Alternância⁴⁸ como alternativa para a Educação Básica no contexto do campo brasileiro. Segundo o mesmo parecer,

⁴⁸Essa alternativa de atendimento à população escolar do campo surgiu na década de 1930, na França, nas Casas Familiares Rurais, estendendo-se na Europa pela Bélgica e Espanha, na África pelo Senegal e na América Latina pela Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai e no Brasil foi introduzida em 1969, no Estado do Espírito Santo (BRASIL, 2006, p. 40). No estudo em alternância, os jovens passam uma semana na CFR em regime de internato e duas semanas na propriedade dos pais para participar do meio profissional. Nesse período, o jovem discute com sua família sua realidade, planeja soluções e realiza novas experiências, difundindo conhecimento na comunidade. Durante o período na CFR, os jovens manifestam ao grupo, com auxílio dos monitores, os problemas levantados na propriedade dos pais e buscam novos conhecimentos para compreender e explicitar os fenômenos científicos (PASSOS & MELO, 2012, p. 245).

existem três formas de alternância, quais sejam: a) Alternância justapositiva⁴⁹; b) Alternância associativa⁵⁰; c) Alternância integrativa ou copulativa⁵¹.

Ademais, o trabalho realizado nas águas, nas terras e nas florestas é dialético e orientado pelas atividades produtivas. Por exemplo, quando o plantio e o cultivo das lavouras temporárias finalizam, intensificam-se as produções nas lavouras permanentes. As atividades produtivas no campo ocorrem a partir da organização coletiva do trabalho familiar, de forma que a criança, desde a infância, ocupa um protagonismo na dinâmica deste trabalho. Para Uchôa e Mourão (2018), no âmbito da relação trabalho e educação, existem atribuições que são dadas à criança, só para ilustrar: “[...] a irrigação dos cultivos tradicionais possibilita a identificação da água como nutriente fundamental para a manutenção da vida” (UCHÔA & MOURÃO, 2018, p.117), todavia é necessário que este trabalho esteja socialmente orientado, pois conforme Pistrak, “o trabalho socialmente útil determina as relações sociais dos seres humanos” (PISTRAK 2011, p. 39).

No âmbito da discussão sobre a categoria evasão/abandono escolar no campo do Amazonas, não devemos perder de vistas que o Estado possui sessenta e dois municípios com aspectos culturais, históricos e econômicos distintos. Não cabem análises profundas nesta pesquisa, mas é preciso sinalizar que em Humaitá, município situado no sul do território, muitos estudantes do campo, do segundo segmento do ensino fundamental, abandonam a escola em função do extrativismo do ouro⁵² (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

A falsa concepção de enriquecimento leva os trabalhadores a garimpagem, por isso, desde cedo, os responsáveis induzem seus filhos para essa prática e a escola

⁴⁹Se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.

⁵⁰Nesse formato, ocorre uma associação entre formação geral e formação profissional, mas ainda como uma simples adição.

⁵¹Se constitui na compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos.

⁵²Em Humaitá, o extrativismo do ouro tem ocupado as águas do Rio Madeira, trabalhadores do campo que, antes da exploração do minério, trabalhavam na agricultura familiar estão migrando para a garimpagem. A família tem visto no garimpo uma forma “alternativa” de trabalho e, por isso, todos costumam participar da extração realizada em pequenas balsas construídas com madeira. Ocorre que, para a aquisição de balsas extrativistas, muitos sujeitos adquirem dívidas que devem ser pagas no decorrer da extração. Esse é um tema sensível para ser discutido, por envolver múltiplas dimensões da realidade, dentre as quais estão os conflitos pelas terras, pelos rios e pelas florestas. No segundo seminário integrador do Programa Escola da Terra em Humaitá, vários relatos foram feitos e muitas experiências compartilhadas. Uma experiência interessante foi a de um jovem ex-garimpeiro que abandonou os estudos ainda no Ensino Fundamental para garimpar, o ouro não o enriqueceu e, aos 26 anos de idade, retornou ao chão da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

fica em segundo plano na vida dessas crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 2021). Registramos que esse tema é relevante e, por isso, apontamos como desdobramentos para novas análises sobre a materialização da educação no campo do Amazonas.

Não obstante, a pauta desta seção é a evasão/abandono escolar no campo dos municípios de Uarini e Alvarães que é observável a partir do índice de matrículas disponíveis nos sites oficiais do Governo Federal. O quadro nº 8 indica a evolução das matrículas nos municípios pesquisados e, conforme a pesquisa de campo, observa-se que houve redução nos indicativos de Alvarães. No que se refere ao município de Uarini, houve um fluxo de evolução das matrículas, entretanto, uma tímida redução que pode ser observada ao analisar os três últimos anos.

Quadro 8: Matrículas nas escolas do campo

Município	Ano	Matrículas nas escolas do campo
Alvarães	2020	2.697
	2019	2.651
	2018	2.707
	2017	2.824
Uarini	2020	2.451
	2019	2.400
	2018	2.472
	2017	2.372

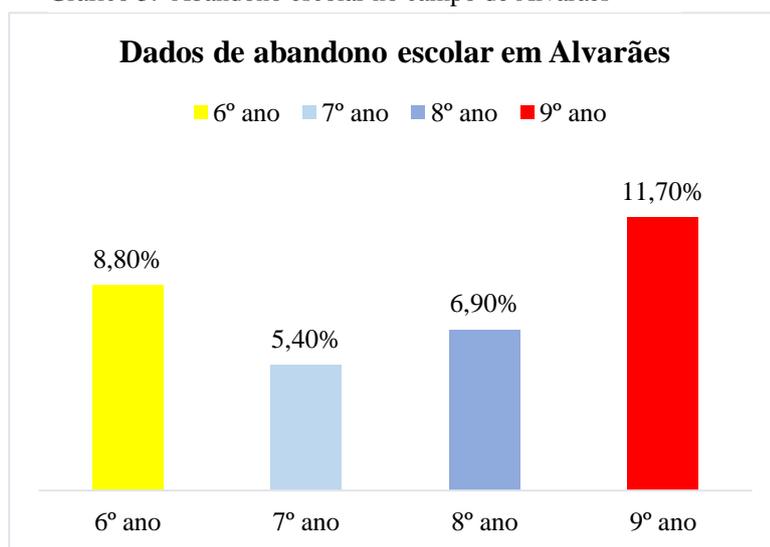
Fonte: INEP/Data (BRASIL, 2021)

As colunas do quadro que corresponde a Alvarães demonstram a diminuição no índice de matrículas, que pode ser o resultado de vários fatores já apontados ao longo desse texto, no entanto, ao resgatar os dados da pesquisa, não devemos perder de vista que uma das justificativas para o fechamento de escolas nos municípios é a ausência de estudantes no campo. Neste pressuposto, as interfaces da migração campo-cidade se relacionam ao fenômeno da evasão escolar destes territórios. Brasil (2022), considera que a evasão consiste quando o jovem conclui o ano letivo e não retorna à escola no ano seguinte, ou seja, quando não efetua a matrícula para dar continuidade nos estudos. A saber, o abandono escolar ocorre quando o estudante deixa de frequentar a escola sem concluir o ano letivo (BRASIL, 2022).

Diante dessas definições, a evasão e o abandono escolar são movimentos presentes no contexto territorial rural da educação no Amazonas e por consequência nos municípios de Alvarães e Uarini. Em âmbito nacional, os indicadores de evasão e abandono são atribuídos aos diferentes graus de vulnerabilidade, dentre os quais estão:

a renda, as disparidades regionais e migração campo-cidade. As pesquisas do Observatório da Educação⁵³ indicam que 1,7 milhões de jovens entre 15 e 17 anos deixaram a escola sem concluir os estudos. Desses, 52% não concluíram sequer o Ensino Fundamental (BRASIL, 2022). Os dados coletados em Uarini e Alvarães indicam que, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, os índices de abandono escolar se acentuam. Os gráficos nº 5 e nº 6 apontam essa realidade em Alvarães e Uarini.

Gráfico 5: Abandono escolar no campo de Alvarães

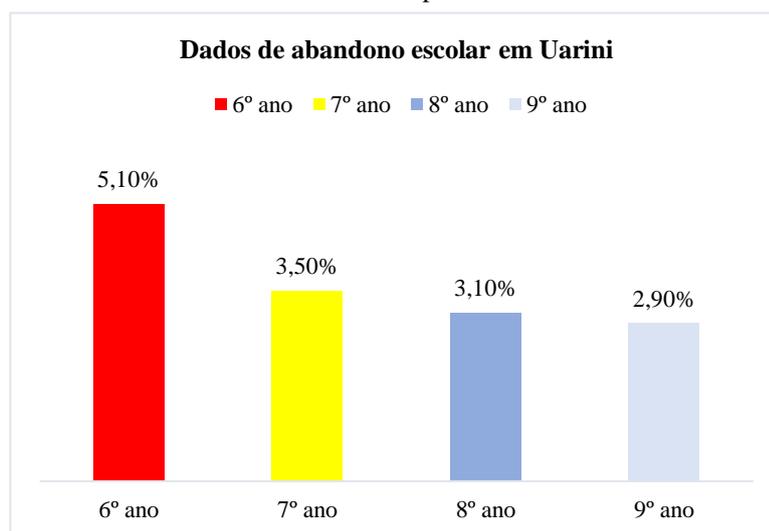


Fonte: Brasil (2021)
Elaborada pela pesquisadora (2021)

Conforme os indicadores do gráfico, o maior índice de evasão/abandono refere-se ao último ano do Ensino Fundamental. Todavia, esse movimento se apresenta no 6º ano, em seguida no 8º ano, e com menor intensidade no 7º ano. Em conformidade com os dados coletados nos sites oficiais do Governo Federal, no ano de 2018, a evasão em Alvarães foi de quase 10%; em 2019, esse índice foi de 8,11%. O gráfico de nº 6 representa essa realidade em Uarini

⁵³ Pesquisa realizada pelo Instituto Unibanco.

Gráfico 6: Abandono escolar no campo de Uarini



Fonte: Brasil (2021)
Elaborada pela pesquisadora (2021)

Os dados de Uarini indicam que o maior percentual de evasão escolar se encontra no 6º ano do Ensino Fundamental. Os anos subsequentes oscilam e, quando chega ao 9º ano, reduz significativamente. Nota-se que nos dois municípios onde a pesquisa foi realizada, a evolução das matrículas e a evasão/abandono escolar são movimentos constantes, interconectados que firmam relações entre si e com outras categorias, como por exemplo, a reprovação e distorção idade série. De acordo com os dados do INEP, boa parte dos estudantes de Alvarães e Uarini encontram-se em distorção idade série. Em Alvarães, mais de 80% dos estudantes do Ensino Fundamental e 54% do Ensino Médio têm dois ou mais anos de atraso escolar. No que se refere a Uarini, os indicadores apontam que mais de 90% dos estudantes do Ensino Fundamental, e 56% do Ensino Médio encontram-se na mesma situação.

Em âmbito regional, os dados do INEP indicam que o maior índice de reprovação em Uarini é no Ensino Médio (23,70%), posteriormente, Ensino Fundamental. Nos anos finais, em média, o índice de reprovação é de 20%, e, com relação aos anos iniciais, o quantitativo de estudantes que reprovam é de 10%. No que diz respeito a esse fenômeno em Alvarães, os indicadores do INEP apresentam os seguintes dados: a reprovação maior é de estudantes que estão no Ensino Médio (17%), em seguida o índice concentra-se no Ensino Fundamental que, no segundo segmento, é de 10%, e no primeiro segmento é de 1% (BRASIL, 2021).

As informações obtidas no período da pesquisa de campo sinalizam que na concepção dos técnicos educacionais responsáveis pela inserção dos dados referentes às matrículas nas plataformas do INEP, é importante que os estudantes frequentem, tenham acesso e permaneçam nas escolas, pois, a evasão, o abandono e a repetência implicam em repasses financeiros⁵⁴ do fundo público para a educação em Uarini e Alvarães (PESQUISA DE CAMPO, 2020). Nesses municípios, há oferta da educação escolar, todavia as condições de acesso e permanência de estudantes nas escolas do campo é contraditória, em razão das precárias condições apontadas nessa pesquisa, como: fechamento de escolas, política de nucleação sem considerar a realidade das comunidades, transporte escolar sem os instrumentos mínimos de segurança e cortes na área da educação.

Os elementos mencionados alinham-se à totalidade da política educacional brasileira a partir de propostas neoliberais que se potencializaram no Seminário de Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial realizado na década de 90, no qual foi gerado o diagnóstico da situação da educação básica que, à época, já apontava para as precárias condições da educação no Brasil ocorridas em razão da repetência e não de desistência. Deste modo, ações foram apresentadas, quais sejam: 1) o estabelecimento de um sistema de controle de qualidade - Avaliação Institucional, 2) o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para assegurar os insumos básicos necessários para a operação eficaz e eficiente das escolas, dentro das condições da economia brasileira. Importa frisar que tais ações tiveram como base as propostas de Chile e Inglaterra, países de ponta do neoliberalismo (PERONI, 1996).

Autores como Saviani (2014), Peroni (1996) e Mourão (2012) traçaram uma série de dados em pesquisas que apontam que problemas relacionados à Educação Básica brasileira estão relacionados a outros determinantes, como por exemplo: a valorização do magistério (baixos salários, formação continuada, efetivação de planos de carreira e espaço de trabalho) e a Gestão democrática (escolha de diretores, autonomia financeira, participação real da comunidade, autonomia didático pedagógica).

⁵⁴ Os recursos públicos destinados à educação têm origem em receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Receita de transferências constitucionais e outras transferências. Receita da contribuição social do salário-educação e de outras contribuições sociais (BRASIL, 2021).

3.1.3 As concretas relações vividas no chão das escolas do campo

O cenário das escolas do campo em Alvarães e Uarini está imbricado nas concretas relações vividas no chão das escolas estabelecidas na sociedade capitalista. Essa dinâmica influencia para a continuidade da educação rural que visa atender a lógica do capital. Assim, há a precarização da educação protagonizada pelo fechamento de escolas, transporte escolar precários, nucleação e projetos políticos pedagógicos sem articulação com a realidade da comunidade escolar.

Inferimos que mesmo diante dos avanços na concepção da Educação do/no Campo ainda não conseguimos romper com Educação Rural em Alvarães e Uarini. Esse cenário indica que a transformação da realidade é discutida pelo Programa Escola da Terra no qual a filosofia educacional se dá por concepções políticas e ideológicas da Educação do/no Campo. Nestes termos, no chão das escolas, a formação do Programa Escola da Terra se consolida como importante instrumento de negação da Educação Rural, em função de que a Educação do/no Campo tem como pressupostos ético-filosóficos a transformação, a autonomia e a emancipação do sujeito do campo, uma vez que se constroem metodologias de ensino diferenciadas que condizem com a realidade dos sujeitos (KUHN, 2013).

Alvarães e Uarini participaram das formações do Programa Escola da Terra realizadas pela Universidade Federal do Amazonas. Os professores que participaram das formações atuavam nas escolas de classes multisseriadas situadas no campo. Em 2016, no município de Alvarães, foram atendidos 62 cursistas, divididos em duas turmas, sendo que, desse quantitativo, houve 5 desistências (BRASIL, 2016). No que se refere a Uarini, 59 professores participaram das formações e não houve registros de desistência. Entretanto, a realidade de Alvarães se entrelaça à realidade de Uarini, pois em termos de formação dos professores do campo, apenas 5% possuíam o Normal Superior e mais de 80% o Ensino Médio, pouco mais de 3% o Ensino Fundamental e quase 12% estavam participando das formações do PARFOR⁵⁵.

Em linhas gerais, mais de 100 professores participaram das formações do Programa Escola da Terra nos municípios pesquisados, no entanto, mais de 65% não estão nas escolas do campo. Essa questão perpassa pelo âmbito da seleção desses

⁵⁵O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (*PARFOR*) é uma estratégia de cumprimento da meta (15) quinze do Plano Nacional de Educação (2014/2024) que trata de garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a política nacional de formação dos profissionais da educação.

professores que, de acordo com os dados da pesquisa realizada em 2020, advém de processo seletivo ou indicação, já que é assim que professores são contratados para o período letivo. De acordo com Maria da Conceição:

[...] a gente nunca está seguro com relação ao **contrato como professora**, pois todos os anos são renovados, e para nos manter no trabalho é preciso não reclamar. Quando manifestamos algum descontentamento, eles nos mandam para comunidades bem distantes. Se a gente não votar no candidato indicado, ficamos sem a renovação de nossos contratos [...] (PESQUISA DE CAMPO, 2021). **Informação verbal. (Grifo nosso).**

Apesar das contradições e retrocessos dos últimos anos, que se acentuam frente aos desmontes das políticas educacionais que vêm fragilizando a aplicabilidade de programas como o PARFOR, as instituições Federal⁵⁶ e Estadual⁵⁷ tem contribuído na formação inicial e continuada de professores. As Universidades formam professores para atuarem nas escolas do campo, no entanto, as relações dominantes alijam essas importantes conquistas para manter-se no poder.

A contratação de professores temporários prejudica o trabalho pedagógico, sobretudo, as lutas coletivas para a efetivação de direitos conquistados, como por exemplo, salários dignos. Em Uarini e Alvarães, a média do salário de professores temporários com Ensino Médio é menos que um salário mínimo e de professores com Ensino Superior é de mil e setenta e sete reais (R\$ 1.077,00). (PESQUISA DE CAMPO, 2021). Consideramos que é preciso pensar políticas públicas que garantam a efetivação de professores concursados, bem como a valorização do magistério, conforme as orientações dos planos⁵⁸ e programas educacionais do Brasil.

Vasconcelos (2018) discutiu, em sua pesquisa, as formações do Programa Escola da Terra e do Programa Escola Ativa, ambos realizados via Universidade Federal do Amazonas. A autora coletou dados de 24 municípios do Amazonas com relação à formação de professores, dentre os quais está Alvarães. Ao analisar as informações, apontou que 75% dos professores do campo possuíam o Ensino Médio. Ou seja, o movimento presente em relação à formação de professores em Uarini e Alvarães não está desvinculado da totalidade estabelecida no campo do Amazonas.

⁵⁶ Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

⁵⁷ Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

⁵⁸ A meta de nº 15 do atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) tem como objetivo que todos os professores da educação básica tenham formação de nível superior.

No chão das escolas do campo, é preciso a efetivação de políticas públicas de formação inicial e continuidade de professores que contemplem o projeto da classe trabalhadora (Grifo nosso).

A partir das informações coletadas no início desta pesquisa, apontamos que em 2019, das 37 escolas existentes no campo de Alvarães, mais de 35 não possuíam o Projeto Político e Pedagógico. No município de Uarini, de 30 escolas existentes, 18 não tinham o seu PPP⁵⁹ e 12 sinalizaram que estavam em andamento. Embora estivessem em andamento, o PPP não é discutido com os professores do campo e nem com os comunitários (PESQUISA DE CAMPO, 2019).

Caldart (2004) aponta que, para a construção do Projeto Político e Pedagógico das Escolas do Campo, deve ser considerado:

- Identidade dos sujeitos do campo;
- Formação humana vinculada à concepção de campo;
- Lutas coletivas para pressionar para que os direitos sejam garantidos e efetivados;
- Participação dos sujeitos na construção do PPP;
- Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura;
- Valorização e formação dos educadores;
- Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo;
- Socialização ou vivência de relações sociais;
- Construção de uma visão de mundo;
- Cultivo de identidades;
- Socialização e produção de diferentes saberes.

Os elementos apontados por Caldart (2004) sinalizam que o Projeto Político e Pedagógico das Escolas do Campo é um instrumento importante para a negação da educação rural estabelecida no Brasil. Todavia, como visto anteriormente, nos territórios de Alvarães e Uarini, as escolas do campo não possuem o PPP. O PPP é uma exigência defendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, estabelecido como marcos regulatórios e exigidos pelos conselhos de educação para o ato autorizativo de uma escola.

Não obstante, sua relevância é ampliada em razão de situar o trabalho pedagógico como educativo, planejado e participativo, de responsabilidade

⁵⁹ Compreendemos a discussão do PPP das escolas do campo no Amazonas como importante categoria para discutir em novas análises, no entanto, faço um parêntese para registrar que, em 2014, quando estive em Marãã, realizando as formações do Programa Escola da Terra, todas as escolas do campo não possuíam o seu PPP. A construção do PPP das escolas do campo foi objeto de pesquisa desenvolvida no Tempo Comunidade dos cursistas de Marãã.

compartilhada e, acima de tudo, de escolas com clareza da sua função social nas comunidades. No chão das escolas, é necessária a construção coletiva do Projeto Político e Pedagógico que negue a lógica da Educação Rural e problematize a Educação a partir dos princípios e concepções da Educação do/no Campo.

Nestes termos, o fechamento de escolas, a nucleação, a precarização do transporte escolar são categorias que se desdobram em outras novas categorias. A evasão, a repetência, a falta de valorização do trabalho pedagógico e a ausência do Projeto Político e Pedagógico são múltiplas dimensões estabelecidas no chão das escolas que impactam negativamente na vida de crianças, jovens, adultos e idosos do campo. A escola é uma instituição que, em conformidade com o projeto da classe trabalhadora, deve ser um espaço de discussão, debate, luta e transformação social, e por isso, é tão relevante nas comunidades. O fechamento dessas instituições aponta a ineficiência do Estado burguês em detrimento dos trabalhadores do campo.

Para analisar a realidade, apresentamos no quadro nº 9 o perfil dos sujeitos que responderam aos questionários que nos deram subsídios capazes de evidenciar elementos sobre as contradições do fechamento das escolas na garantia do direito à educação do campo nos municípios onde a pesquisa foi realizada. Registra-se que 14 pessoas responderam aos questionários, deste modo, os dados do quadro nº 9 apontam, dentre outros elementos, a profissão dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 9: Perfil dos sujeitos da pesquisa

Gênero	Feminino	Masculino	Outros
	9	5	Nenhum
Estado civil	Solteiro/a	Casado	Separado
	8	3	3
Qtd. Filhos ⁶⁰	Com 1 filho	Acima de 2 filhos	De 4 a 6 filhos
	3	9	6
Escolaridade	Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
	2	13	4
Profissão	Vínculo com a Educação do Campo/ Trabalho na agricultura familiar camponesa	Professores das escolas do campo	Coord. Educação do Campo Assessores Pedagógicos Coord. Do PNATE
		8	2 de cada cargo
Ingresso como professor/a	Concurso	Contrato ⁶¹	Indicação
	0	14	0

Fonte: Pesquisa de Campo (2021)
Elaborada pela pesquisadora (2021)

No que diz respeito à obtenção de dados para análise da pesquisa, o quadro acima expõe o perfil dos trabalhadores que representam os pais de crianças em fase escolar e residem em comunidades dos municípios de Alvarães e Uarini. Esses sujeitos são trabalhadores da agricultura familiar, mas também são professores/as que ministram aulas em escolas do campo, ou seja, desenvolvem múltiplas atividades (UCHÔA & MOURÃO, 2018).

Nesse contexto, o quadro corrobora para múltiplas análises. Em relação ao gênero, Mourão (2016) considera que o campo social de contradições em que foi constituída a profissão do professor toma como base o patriarcado e a formação econômica capitalista. O capitalismo explora algumas mulheres (e alguns homens) economicamente; o patriarcado explora as mulheres política e socialmente (GRINT, 1998).

⁶⁰ Um sujeito deixou a questão em branco.

⁶¹ Contratos Temporários, a prefeitura decide pela renovação ou não.

Os sujeitos da pesquisa apontaram ser natural dos municípios de Uarini, Tefé, Alvarães e Fonte Boa, suas famílias migraram para esses territórios e se estabeleceram no campo em busca de trabalho e educação. Em relação à escolaridade, reafirmamos a relevância social e política da “ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública que inclua dentre outros fatores, cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo” (BRASIL, 2004, p.4). Isso porque mais de 92% dos professores que aceitaram o convite para participar da pesquisa para a construção da tese, possuem o Ensino Médio.

No que tange à profissão, os sujeitos da pesquisa indicaram trabalhar nas escolas do campo como professore/as, e 100% deles ingressaram na carreira por meio de contratos temporários. Todavia, ocupam outras atividades para compor a renda da família. Essas atividades ocorrem a partir do trabalho na agricultura familiar, com o plantio de banana, do açaí, da melancia e da mandioca, sendo a última de maior predominância. Outros trabalhos são desenvolvidos para potencializar a vida no campo, quais sejam, a pesca e a caça. Nos pressupostos de Uchôa e Mourão (2018), as florestas, as terras, os rios, os lagos, os furos, os igapós e igarapés são palcos dos processos produtivos de quem habita na imensidão amazônica (UCHÔA & MOURÃO, 2018), destarte, são os mais impactados pela ausência do Estado na implementação e efetivação de políticas públicas educacionais socialmente referenciadas.

As análises indicam que, no contexto da pesquisa, 97% dos sujeitos sinalizaram que, ao término do Ensino Fundamental, as crianças não prosseguem nos estudos em razão da falta de condições financeiras em mantê-los nas cidades. Não obstante, 3% indicaram que enviam seus filhos para casas de parentes ou conhecidos para estudar. A ausência das escolas é um retrocesso e inviabiliza a universalização do acesso da população brasileira que vive no campo à política pública educacional. Essa ausência ocorre por vários fatores, dentre os quais está a tríade: fechamento de escolas, nucleação e transporte escolar, bem como, o oferecimento de todos os segmentos da Educação Básica no campo vinculado com o trabalho, com a cultura, com a identidade e com a realidade dos trabalhadores. Assim, as múltiplas dimensões do fechamento de escolas consistem em um desserviço aos sujeitos que vivem e trabalham no campo do Amazonas e nos municípios de Uarini e Alvarães.

CONSIDERAÇÕES

O Amazonas possui 62 municípios distribuídos nos 58 milhões de hectares de terras, sua população, de acordo com estimativa do IBGE, é de 4.269.995 de pessoas. Ao realizar um estudo sobre o Amazonas, o Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON) apontou que 62% de seu território possui destinação fundiária e é composto por áreas de proteção, sendo elas: 29,5% de Terras Indígenas (Tis) e 24% de Unidade de Conservação (UCs), sem considerar as Áreas de Proteção Ambiental (APA), outras 37%, das terras no Amazonas representam áreas não destinadas e sem informação de destinação. A dinâmica territorial do Amazonas vincula-se aos seus municípios, especialmente em Alvarães e Uarini, que juntos têm uma população de pouco mais de trinta mil habitantes, espalhados em terras da União e em áreas de preservação e conservação ambiental.

Para justificar um tema estudado e pesquisado nessa região, é preciso retomar à dimensão territorial em razão das lutas de classes antagônicas, pois, ao expor os problemas enfrentados pelos sujeitos desse campo, deve-se compreender suas dimensões territoriais e entender que a dinâmica dos rios serpenteia as florestas, mas o movimento de desenvolvimento do capital isola a Amazônia. Ao pensar no fechamento de escolas, a nucleação e transporte escolar como vértebra deste processo, não devemos perder de vistas a relação inseparável das categorias capital e trabalho. Assim, a retirada das escolas do campo tem sido cada vez mais pauta dos movimentos sociais de todo o Brasil, contudo, no Amazonas essa questão não tem sido colocada no campo das discussões.

Existem grupos de estudos – Geperuaz e pesquisas consolidadas – que apontam esse movimento no Amazonas, todavia, ainda estamos inertes diante dessa pauta tão importante. Essa posição ocorre em razão de que no Estado, no âmbito da defesa da Educação do Campo, temos o Comitê instituído oficialmente no ano de 2015, que tem participado ativamente em frentes de trabalho desenvolvidos pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), bem como, de conferências Estaduais, Municipais e Nacional de Educação. Entretanto, sobre o fechamento das escolas do campo não existem ações e nem estudos voltados para essa temática em desenvolvimento pelo Comitê da Educação do Campo do Amazonas.

Registra-se que em nosso Estado, a Educação do Campo tem sido discutida pelas instituições federais – UFAM – UEA-IFAM, há no âmbito desses espaços pesquisas que apontam a configuração da Educação do Campo, contudo, nenhuma delas visibiliza a tríade fechamento de escolas, nucleação e transporte escolar, sobretudo, as precárias condições dessas políticas no campo do Amazonas, nos municípios de Alvarães e Uarini. Por isso, ao problematizar o fechamento das escolas do campo nesses municípios, nossa esperança é de que este tema ocupe os espaços de discussões e seja tratado como pautas de reivindicações de pessoas que lutem por um projeto de sociedade justo e humano, especialmente, que se contraponha à lógica perversa do capitalismo.

Desta forma, traçamos os objetivos para analisar a realidade a partir da totalidade das relações estabelecidas na sociedade capitalista. Como abertura da análise teórica da tese, consideramos que nos anos de 1990 as políticas educacionais instituídas tiveram como base o cumprimento da agenda neoliberal e, neste sentido, a Redefinição do Estado brasileiro ocorreu por ordem do metabolismo do capital. O caminho traçado para esta posição percorreu um retorno à formação do Brasil em razão de considerarmos que o cerne de toda a exclusão dos sujeitos do campo, no âmbito das políticas públicas educacionais de hoje, está vinculado a projetos de classes que não comungam historicamente com os interesses dos trabalhadores.

O resultado de todo esse processo, é que as estratégias que a classe burguesa adota resulta em cancelamento de obrigações prestadas a população pelo Estado, assim, ocorre o fechamento das escolas do campo, bem como, toda a precarização do transporte escolar. Nossos estudos teóricos, apontaram para uma relação de interdependência entre as categorias Capital e Trabalho. O Capital compreendido como os donos dos meios de produção e o trabalho como a classe que vive da venda de sua força de trabalho. Harvey (2016) acrescenta que, no período em que Marx escreveu suas produções, a classe explorada era o trabalhador fabril, em razão da divisão social do trabalho. Na sociedade contemporânea, a exploração percorre os rios, as águas, as florestas e inunda a vida de quem opta por viver em relação de coexistência com a terra.

O capital se reúne para assegurar a continuidade sobre risco de sua morte eminente, deste modo, as Guerras Mundiais do século XX potencializaram a expansão do capitalismo e o resultado é que o desenvolvimento econômico teria

fracassado sem a exploração da força de trabalho e dos recursos naturais. Ao discutir essas relações no primeiro capítulo desta tese, pontuamos que seria ingenuidade pensar que o Estado permitirá transformação da realidade para possibilitar melhorias na qualidade de vida material dos trabalhadores. Nos moldes do Estado burguês, existirá continuamente precárias condições do transporte escolar e fechamento das escolas do campo, pois o capital, na sua forma mais nefasta, expulsa os sujeitos de seus territórios, em razão da exploração da terra, isso por que, “Os proprietários fundiários gostam, como todos os homens, de colher onde não semearam e exigem renda inclusive pelo produto natural da terra” (MARX, 2004, p.61).

Não conseguimos identificar os grandes proprietários fundiários de Alvarães e Uarini, contudo, seria inocência apontar a sua inexistência nesses territórios, uma vez que o Amazonas é considerado o “pulmão do mundo”, e a Amazônia é cobiçada mundialmente pelas grandes corporações capitalistas. Assim, em sua essência, os conflitos são gerados pelo conjunto de biodiversidade que os territórios desses municípios agregam. Por isso, é preciso entender que todas as políticas que se contrapõem à lógica da exploração do capitalismo é contra hegemônica, nesse âmbito, apontamos a política de Educação do Campo.

Ao sinalizar a Educação do Campo como resultado da luta de classe, o fizemos por compreendê-la como uma concepção contra hegemônica, pois é o resultado das lutas dos movimentos sociais do campo. É importante salientar que esses movimentos sociais denunciaram as precárias condições da educação na zona rural do Brasil e construíram coletivamente um projeto de educação que os representassem. Por isso, é importante não confundir o projeto de Educação Rural, estabelecido pela classe dominante desde o período colonial do país, e a perspectiva da política de Educação do/no Campo conquistada pelos Movimentos Sociais dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, uma vez que esse movimento social foi forjado diante da realidade concreta do perverso período da Ditadura Militar.

Nestes termos, para compreender como essa totalidade reflete no fechamento das escolas do campo, navegamos rumo a conhecer a realidade histórica, territorial, social e econômica de Alvarães e Uarini. Ao conhecer a história desses territórios, compreendemos que sua formação está relacionada ao período do Brasil colonial, e que no século XX, os municípios do Amazonas foram constituídos para atender o projeto de desenvolvimento e colonização da Amazônia. A criação desses municípios

tem origens no século XVI, em razão das expedições que necessitavam de coordenadas e utilizavam os rios como espaços estratégicos, todavia, em meados do século XX, os municípios do Amazonas foram criados com base em outros indicativos, tais como: população mínima e situação econômica, entretanto, com a violação das regras impostas pela Ditadura Militar, cujo objetivo era de impedir a democratização e inclusão geopolítica das sociedades locais, muitos municípios foram extintos.

Por isso, é importante compreender os pressupostos históricos, visto que, para o desenvolvimento de uma população local, são necessárias políticas públicas que estejam em conformidade com a realidade material da vida dos sujeitos. O processo de extinção dos municípios pela Ditadura Militar nos mostra que ainda estamos na Ditadura, contudo, na Ditadura do Capital, que se configura no descaso do Estado pelos sujeitos. Desde já, pontuamos que a Pandemia do Covid 19 vai acentuar mais ainda a desigualdade social e econômica no campo de Alvarães e Uarini.

Assim, consideramos que a desigualdade social se apresenta pelas formas precárias do oferecimento da política educacional no campo dos municípios. Ao evidenciar a materialidade da educação em contextos Amazônicos, inferimos que tal como está, é desenvolvida nos moldes da Educação Rural. As instituições do Estado sugerem que o fechamento das escolas ocorre em razão do esvaziamento do campo, todavia, desconsidera a responsabilidade do Estado, pois tapa os olhos diante das condições precárias que é ofertada a educação escolar aos sujeitos.

Essas condições precárias refletem no conjunto de elementos necessários ao desenvolvimento da educação escolar, tais como, o transporte, a falta de condições de trabalho pedagógico e valorização do magistério, os recursos públicos insuficientes, as escolas polarizadas e multisseriadas precarizadas, a falta de democratização no processo de construção do Projeto Político e Pedagógico e nucleação das escolas, a merenda escolar que não é suficiente, e estudantes que ficam à margem do direito a Educação.

Contudo, é importante registrar que, diante de toda essa desigualdade, os sujeitos do campo dos municípios lutam para que a Escola esteja presente nas comunidades. Isso porque, nos territórios de difícil acesso, a política educacional não chega como as águas dos rios e o que possibilita a sua materialização é a reivindicação popular. Essas escolas situam-se em comunidades onde o número de

estudantes não é considerado suficiente pelas secretarias de educação, e por isso, não disponibilizam professores. Todavia, para que a pauta dos comunitários seja atendida, é necessária articulação política. Não devemos perder de vista que é preciso dar visibilidade a essas escolas, pois os recursos públicos são direcionados para outras instituições educacionais em razão dos registros de matrículas no período do Censo Escolar. Compreendemos esse fenômeno como uma das múltiplas dimensões dessa tese, já que não existem códigos de registro dessas escolas, o que as torna invisíveis para recebimento de verbas públicas. Nota-se que o projeto de racionalização dos recursos é nefasto para a classe que vive do trabalho, pois tudo é intencional.

Não podemos mais cair na falácia de que as políticas públicas não chegam ao campo em razão das questões geográficas, posto que, diante da mundialização do capital, esse discurso é uma falsa realidade. Não devemos mais nos conformar diante de toda as condições precárias no âmbito das políticas públicas oferecidas sem a mínima condição que é orientada pelos marcos legais. Todo esse processo nos reafirma a posição de que as políticas, construídas pela classe dominante burguesa, não levam em consideração a realidade dos trabalhadores, pois tem como objetivo silenciar a luta coletiva.

Esse movimento é compreendido com a dinâmica do processo de nucleação/polarização das escolas. Consideramos que as escolas polarizadas são implementadas para conter qualquer forma de manifestação popular nas comunidades, essa posição é justificada pela configuração autoritária de como essas escolas são constituídas. Montano e Duriguetto (2011) nos ajudam a entender, ao explicar que “capital e trabalho, capitalistas e trabalhadores, precisam estabelecer uma relação necessária e eliminável no Modo de Produção Capitalista (MONTANO & DURIGUETTO, 2011). Por isso, consideramos que no campo, uma das mediações entre capital e trabalho é a polarização/nucleação das escolas e, nestes termos, é imprescindível na discussão sobre o fechamento das escolas e o transporte escolar.

Os resultados obtidos dessa pesquisa ultrapassaram os debates sobre as contradições na garantia do direito à Educação nos municípios de Alvarães e Uarini, ocasionadas pelo fechamento das escolas do campo. Consideramos como resultados as múltiplas dimensões desta tese, tais como: escolas polarizadas e nucleadas estão sendo fechadas, o transporte escolar dos estudantes, ainda é realizado de canoa, sem

as condições mínimas de segurança. Além disso, os recursos do PNATE não correspondem à realidade do transporte escolar de Alvarães e Uarini, fato que indica que é preciso se debruçar em pesquisas sobre o financiamento da educação do campo no Amazonas. A política de mediação tecnológica não dialoga com a realidade das comunidades do campo, em função de que o acesso à tecnologia, não está democratizado no país. Os trabalhadores do campo não degradam os recursos naturais, a terra, a floresta e água compõem a sustentabilidade da vida. Assim sendo, as justificativas sobre a tríade fechamento de escolas, nucleação e transporte escolar, bem como, a materialização da educação nos municípios de Alvarães e Uarini, não consideram a realidade dos estudantes do campo.

Diante das dimensões apresentadas, inferimos que a racionalização dos recursos públicos para o campo ocasiona mudanças que dialogam com a expansão do capitalismo, cuja intencionalidade é isolar o Amazonas e seus municípios, para potencializar a agenda neoliberal que ocorre na contramão de um projeto de desenvolvimento sustentável. Esse aspecto justifica a ação da política da ausência do Estado, que busca no trabalhador um sujeito subserviente, já que o analfabeto não tem a possibilidade de livrar-se das amarras do capitalismo selvagem que destrói os direitos sociais. Não há resistência dos trabalhadores no campo de Alvarães e Uarini para defender o campo do trabalho e da educação. Deste modo, é preciso refletir que a inadvertência do Estado também é uma política protagonizada pelos interesses neoliberais.

É preciso sair dos muros do conformismo e pensar um campo com direitos e qualidade de vida material, pois, embora vivamos em uma sociedade crivada pelas imposições do modo de produção capitalista em que os trabalhadores são tratados de forma desumana, é preciso esperar. Por fim, consideramos que as concretas relações vividas no chão das escolas em territórios de águas, terras e florestas de Alvarães e Uarini, influenciam para a continuidade da educação rural que tem como norte o capitalismo. Assim, para romper com o paradigma dessa educação que leva ao fechamento das escolas do campo e precariza o transporte escolar, é necessário refletir na transformação da realidade para obter mudanças que estejam alinhadas ao projeto da classe que vive do trabalho. Essa transformação será possível a partir da luta coletiva na busca por uma sociedade justa e mais humana.

Como referenciar esta tese:

UCHÔA, Iraci Carvalho. **O fechamento das escolas no campo do Amazonas:** subtração do direito à política de educação em Alvarães Uarini. 2022. 204f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus:2022.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luiz Felipe. **O Fechamento das escolas do campo é um retrocesso**. MST: 2011. Disponível em: <https://mst.org.br/2011/06/28/fechamento-de-escolas-do-campo-e-retrocesso-afirma-dirigente-do-mst/>. Acesso em: 08 set. 2018.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antônio Chizzoti; ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2ªed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

ALTHUSSER, Louis. **Advertência aos leitores do Livro I d`Capital**. In: MARX, Karl Heinrich; ENGELS., Friedrich. **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Boitempo, 2013. 751 p. Tradução de Rubens Enderle.

ALVES, Charles Alberto de Souza. **A política de municipalização do ensino fundamental no estado do Pará a partir da ótica dos gestores estaduais da Educação**. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação – ICED da Universidade Federal do Pará – UFPA, 2011.

ALVES, Geovanni. **Crise do Neodesenvolvimentismo e Estado neoliberal no Brasil: Elementos de Análise de Conjuntura do Capitalismo Brasileiro**. In: CORSI, Francisco Luiz; SANTOS, Agnaldo dos (org.). **José Marangoni Camargo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 1-208. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-conjuntura-politica_ebook.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

ALVES, Gioavanni. **Dimensões e reestruturação produtiva: ensaios da sociologia do trabalho**. Londrina: Editora Práxis, 2007. 288 p.

AMARO, Larissa. RODRIGUES, Ana Cláudia. SATURNINO, Marcelo. **Transporte escolar e educação do campo: o que revelam as investigações entre 2009-2019 na BDTD**. **Revista Communitas V5, N11 (Jul-Set/2021)**. João Pessoa: Paraíba, 2021.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues. RODRIGUES, Marcela. **Escolas do Campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento**. Educação em Revista, 2020. Disponível: <https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW3JF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 02 de janeiro de 2022.

ÁVILA, Fernando Bastos. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. Brasília: MEC, 1992. GRINT, Keith. **Sociologia do Trabalho**. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1998.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social e Método**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Reforma e política pública no Brasil: os conflitos de classe no governo do PT**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

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

BRASIL, **Resolução 05 de maio de 2015. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Conselho Deliberativo**. Brasília: Distrito Federal, 2015. Disponível: file:///C:/Users/User/Downloads/Resolucao_FNDE_n05_28052015.pdf. Acesso em 01 de maio de 2021.

BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. **Fundação Lemann: O Censo Escolar**. 2018. Disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 19 maio 2020.

BRASIL. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Amazonas: secretaria de administração. Decreto nº 045/2018, de 31 de julho de 2018**. Associação Amazonense de Municípios - AAM. Disponível em: www.diariomunicipal.com.br/apesquisarr/aam/. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. **Programa Caminho da Escola: decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009**. Decreto nº 6.768, de 10 de fevereiro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6768.htm. Acesso em: 31 mar. 2020.

CAFARDO, Renata; TOLEDO, Karina. **Municipalização de escolas não melhora ensino: municipalização de escolas não melhora ensino**. 2009. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/geral,municipalizacao-de-escolas-nao-melhora-ensino,359631#:~:text=A%20municipaliza%C3%A7%C3%A3o%20ainda%20n%C3%A3o%20surtiu,dos%20pais%2C%20cor%20e%20g%C3%AAnero>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CALAZANS, M. Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural**. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. Educação e Escola no campo. Campinas: Papirus, 1993. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt1.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 de abril de 2020.

CAMPOS, Alexandra Resende. **Os efeitos da política de nucleação das escolas rurais na relação família-escola.** 39 Reunião Nacional da ANPED. Universidade Federal do Maranhão. 2017.

CARLOS, Nelson Coutinho. (Brasil). **Teatro Casa Grande. Marxismo 21:** Divulgando a Produção teórico marxista no Brasil contemporâneo. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vJIMNYOb4tI&t=21s>. Acesso em: 16 abr. 2020.

CARMO, Eraldo Souza. **A nucleação das escolas do campo no município de Curalinho -Arquipélago do Marajó:** Limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação.2016.275. f. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

CASTEL, Roberto. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Édén Santos. **A Classe Multisseriada: Um Espaço De Garantia De Direito.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 12, Vol. 06, pp. 44 -59. Dezembro de 2018. ISSN:2448-0959

COFFEY, Clare; *ET AL.* **Time to Care:** unpaid and underpaid care work and the global inequality crisis.: Unpaid and underpaid care work and the global inequality crisis. **Oxfam**, [s.l.], v. 5, n. 8, p. 327-345, 20 jan. 2020. Oxfam. <http://dx.doi.org/10.21201/2020.5419>.

CORSI, Francisco Luiz. **A conjuntura e a política econômica no Governo Dilma** (2011 -2014). In: CORSI, Francisco Luiz; SANTOS, Agnaldo dos (org.). **José Marangoni Camargo.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 1-208. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-conjuntura-politica_ebook.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar. et al (Org.). **Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci e o Brasil.** Gramsci e a sociedade civil. 2000. Disponível em: https://www.acesa.com/gramsci/?palavra_busca=sociedade+civil+&tipo=1&page=busca&x=0&y=0. Acesso em: 11 maio 2020.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução.** Uma introdução. São Paulo: Boitempo, 1997. Tradução de Carlos Borges Silvana Vieira

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

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Brasil: Ridendo Castigat Mores, 1999. 147 p. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socialismoutopico.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996. Disponível em: [ntaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20\(Col%F4nia\).pdf](http://ntaead.com.br/ebooks1/livros/hist%F3ria/12.Hist%F3ria%20do%20Brasil%20-%20Boris%20Fausto%20(Col%F4nia).pdf). Acesso em: 17 abr. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os usos da terra no Brasil**: debates sobre políticas fundiárias. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/30142367/OS_USOS_DA_TERRA_NO_BRASIL_2014_. Acesso em: 17 abr. 2020.

FREIRE, PAULO. **Educação e Mudança**. Paz & Terra, RJ/SP, 2018.

GIANNOTTI, José Arthur. **Considerações sobre o método**. In: MARX, Karl Heinrich; ENGELS., Friedrich. **O Capital**: Crítica da Economia Política. São Paulo: Boitempo, 2013. 751 p. Tradução de Rubens Enderle.

GOIS, Juliana Carla da Silva; BIZERRA, Fernando de Araújo. Estado e Capital: uma Ineliminável relação de complementariedade à base material. **Revista**: Katályses, Florianópolis, v. 17, n. 1, p.77-86, 1 jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802014000100008. Acesso em: 27 mar. 2020.

GORANDER, Jacob. **Apresentação**. In: MARX, Karl Heinrich; ENGELS., Friedrich. **Crítica da Economia Política: O processo de Produção do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013. 751 p. Tradução de Rubens Enderle.

GRACIANO, Mariângela. Direito à Educação. In: **Direitos Humanos no Brasil**: Diagnóstico e perspectivas. Daniel Rech (org.). Rio de Janeiro: CERIS, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 341 p. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**. Volume I. Lisboa: Seara Nova, 1976. Tradução de Manoel Simões.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade.** Belém: Didática e Prática de Ensino na Relação Com A Escola, 2014. 12 p. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/473%20escolas%20rurais%20multisseriadas%20desafios%20quanto%20%20c3%80%20afirma%20c3%87%20c3%83o%20da%20escola%20p%20c3%9ablica%20do%20campo%20de%20qualidade.pdf>. Acesso em: 29 de set., 2020.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1989.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo.** Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

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

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções.** São Paulo: Paz e Terra, 1961. 315 p. Ler Livros. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-a-era-das-revolucoes-eric-j-hobsawm-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

JIMÉNEZ, Carla. **Bolsonaro leva a extrema direita ao Planalto.** 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/31/politica/1546272256_939306.html. Acesso em: 17 mar. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 230 p. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio.

LASKI, Harold Joseph. **O liberalismo Europeu.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LEFEBVRE, George. **1789: o surgimento da Revolução Francesa.** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **O Estado e a Revolução.** São Paulo: Boitempo, 2017. 2161 p. Revisão da tradução/Tradução dos apêndices: Paula Almeida.

LIMA, Carolina Alves de Souza. **Revoluções burguesas: contribuições para a conquista da cidadania e dos direitos fundamentais.** Unisul de Fato e de Direito: Revista jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina, [s.l.], v. 7, n. 12, p.95-114, 29 mar. 2016. Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/U_Fato_Direito/article/view/3588. Acesso em: 28 mar. 2020.

LISBOA, Marcos Vinicius. **Conexão UFRJ: lógica industrial na educação fecha escolas no rio de janeiro.** Lógica industrial na educação fecha escolas no Rio de

Janeiro. 2017. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2017/10/23/logica-industrial-na-educacao-fecha-escolas-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 06 out. 2020.

MACHADO, Kathleem Samira da Silva. **Composição florística e estrutura de uma floresta de terra firme na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã**, Amazônia Central. Dissertação (mestrado)-- INPA/UFAM, Manaus, 2009.

MARX, Karl Heinrich. **Grundrisses**. São Paulo: Boitempo, 2011. 1285 p. Tradução de Mario Duoyer; Nélio Schneider. E books da Boitempo Editorial.

MARX, Karl Heinrich. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 143 p. Tradução de Florestan Fernandes. CD-ROM.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemão**. São Paulo: Rocket Edition, 1999. 153 p. Disponível em: <www.jahr.org>. Acesso em: 19 nov. 2016.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS., Friedrich. **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Boitempo, 2013. 751 p. Tradução de Rubens Enderle.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS., Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. 616 p. Tradução de Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS., Friedrich. **A Sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2011. 289 p. Tradução de Marcelo Backes.

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

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri – São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 4. ed. São Paulo: Arte&Ensaios, 2018. 71 p. Tradução de Renata Santini.

MÉSZÁROS, István. **A Crise estrutural do Capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Transformações materiais e formas ideológicas**. In: MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉTODO de Marx - **Dialética do Concreto**. Produção de Ministrado em 2002 Para o Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco/ufpe. Realização de José Paulo Neto. Recife: Ufpe, 2002. (31 min.), DVD1, son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OoyqbVF7JmI>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

MITIDIERO JUNIOR, Marco Antônio. **Violência No Campo Brasileiro Em Tempos De Golpe**. Boletim Dataluta, Sergipe, v. 1, n. 12, p.1-23, 01 jun. 2017. Semestral. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/6artigodomes_2017.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

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

MOURA, Ana Paula Monteiro de; CRUZ, Rosana Evangelista da. **A política do transporte escolar no brasil. UFPI: Universidade Federal do Piau, Piauí**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2016. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/AnaPaulaMonteirodeMoura-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

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

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A Fábrica como espaço educativo**. Manaus: Scortecci Editora, 2006.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; -, Danielly Couto de Freitas. **A evasão e repetência do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na coordenadoria Distrital I - SEDUC**. 2014. Disponível em: https://rii.ufam.edu.br/bitstream/prefix/4138/1/043_2014.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021

NATIONS, United. **Relatório Social Mundial UNDESA 2020**: departamento de assuntos econômicos e sociais inclusão social. 2020. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/dspd/world-social-report/2020-2.html>. Acesso em: 06 abr. 2020.

NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. **As políticas de formação continuada efetivadas no centro de formação permanente do magistério de 2000 a 2006: das concepções descartadas às concepções permitidas**. 2007. 108 f. (Dissertação) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007. Disponível em: <[https:// tede.ufam.edu.br/browse?](https://tede.ufam.edu.br/browse?)>. Acesso em: 15 maio de 2019.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das Políticas de Governo à política de Estado: reflexões sobre atual agenda educacional brasileira**. Campinas: Educação e Sociedade, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. CAMPO, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALADERT, Roseli Salete. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. **O Estado Brasileiro e a Política Educacional Dos Anos 90**. Mato Grosso do Sul: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, Ana Cristina Tavares. **Educação do Campo: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2015.

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

POSTORIO, Eduardo. Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS. 2015. 167 f. Dissertação de mestrado - Curso de Mestrado Geografia,

Faculdade de Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Campo Grande, 2015. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/Dissertao%20Eduardo%20Pastorio.pdf>. Acesso em: 02 out., 2020.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. São Paulo: Divisão de Acervo Histórico – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. 2002. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 09 de set. 2020.

RAZO, Renato. FERNANDES, Cristiano. SOARES, Sergei. **O impacto da municipalização no ensino fundamental brasileiro: uma estimativa por escore de propensão utilizando os dados do Censo Escolar**. Disponível em: http://www.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/seminario/2005/artigo_versao2_cris.pdf. Acesso: 22 de jan., de 2022.

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

SADER, Emir. **Apresentação**. In: MARX, Karl Heinrich; ENGELS., Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. 616 p. Tradução de Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano.

SAMPAIO JÚNIOR, Plínio de Arruda. SAMPAIO, Plínio de Arruda. **Apresentação In: PRADO JÚNIOR, Caio. FERNANDES, Florestan. Clássicos sobre a revolução brasileira**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos. **O processo de fechamento das escolas no campo na Mesorregião do Leste Goiano: que crime é esse que continua?** Orientador Mônica Castagna Molina. --2017. 179 f. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) -- Universidade de Brasília, 2017.

SAVIANI, Demerval. **A nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, Oto Eneida. MORAES, Maria Célia M. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2002.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. **A Falácia da Educação Integral sob o domínio Imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia**. 2017. 223 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação,

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5673>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil**. Brasília: Editora Brasiliense, 1969. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg339988/drg339988.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

SOUSA, José Vieira de. **O Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais**: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, Célio da et al (Org.). **O Método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: São Paulo: Editora Autores Associados LTDA, 2014. Cap. 1. p. 3-12.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 405f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves; OLÁRIA, Vânia. **Outros olhares sobre o uso da imagem em pesquisa qualitativa**: o exercício com a interpretação de Didi Huberman. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/31812/17608>. Acesso em: 19 set. 2019.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antônio. **Pátria educadora e fechamento de escolas do campo**: o crime continua. Revista Pedagógica, [s.l.], v. 17, n. 35, p. 41, 22 dez. 2015. Revista Pedagógica. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v17i35.3053>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053>. Acesso em: 30 maio 2020.

TAVARES, Darlyng Maria Gomes. NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. **Emenda Constitucional 95/2016**: instrumento de retomada da desvinculação das receitas da União sobre a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. 2019. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida** – uma interpretação da Amazônia. 9ª Edição. Manaus: Editora Valer/Edições do Governo do Estado do Amazonas, 2000.

UCHÔA, Iraci Carvalho; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Trabalho e Educação do campo no contexto Amazônico: um estudo em uma comunidade camponesa do médio Rio Solimões**. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

VASCONCELOS, Paulo Henrique de. **Educação do campo: marcos normativos**. Quais indivíduos as políticas públicas pretendem formar? Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.3 [77], p.865-883, jul./set. 2018.

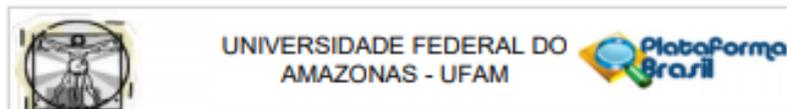
VIEIRA, Rosângela de Lima. **Como fazer Análise de conjuntura numa abordagem histórica.** In: CORSI, Francisco Luiz; SANTOS, Agnaldo dos (org.). **José Marangoni Camargo.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 1-208. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/a-conjuntura-politica_ebook.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

VILELA, Rafael. **Nos EUA, Bolsonaro destaca interesse em parcerias e aproximação.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-03/nos-eua-bolsonaro-destaca-interesse-em-parcerias-e-aproximacao>. Acesso em: 08 jun. 2019.

ANEXOS
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA
ARTIGOS PUBLICADOS A PARTIR DA PESQUISA

ANEXO I

Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A erradicação das escolas de classes multisseriadas como forma de precarização da educação no campo do Médio Rio Solimões.

Pesquisador: IRACI CARVALHO UCHOA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21596819.2.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1416301.pdf	15/10/2019 20:46:02		Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	15/10/2019 20:45:12	IRACI CARVALHO UCHOA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	15/10/2019 20:43:23	IRACI CARVALHO UCHOA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/10/2019 20:41:51	IRACI CARVALHO UCHOA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	17/08/2019 09:20:11	IRACI CARVALHO UCHOA	Aceito
Outros	img20190814_14514806.jpg	16/08/2019 02:36:57	IRACI CARVALHO UCHOA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

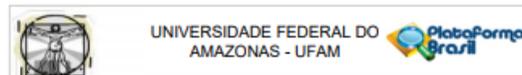
Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO II

Considerações finais a critério do Comitê de Ética



Continuação do Parecer: 3.684.679

Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/08/2019 02:28:30	IRACI CARVALHO LUCHOA	Aceito
Orçamento	ORÇAMENTO.pdf	16/08/2019 02:28:14	IRACI CARVALHO LUCHOA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 05 de Novembro de 2019

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 485
Bairro: Adrianópolis
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (82)3335-1101 CEP: 69.057-070
E-mail: csp.ufam@gmail.com

Página 07 de 07

ANEXO III
Prova de proficiência



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA

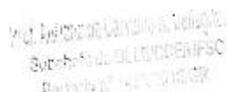
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS

DECLARAÇÃO

O Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras declara que Iraci Carvalho Uchôa foi aprovado (a) com nota 7,50, no Exame de Proficiência em Língua Inglesa, elaborado, aplicado e corrigido por este departamento, em 05/07/2019, às 08:00. Esse exame visa avaliar a competência em leitura, com o objetivo específico de atender às exigências de programas de pós-graduação, tendo como nota mínima para aprovação 7,0 (sete).

Florianópolis, 16 de julho de 2019


Prof. Gilles Jean Abes
Chefe do DULE



Obs: O DULE Não emitirá 2ª via deste documento.

Para confirmar a autenticidade desta declaração acesse www.proficiencia.dile.com e informe a chave: 411362479151256215

ANEXO IV

Artigo publicado em revista Qualis Capes

Trabalhonesário

V.18, nº 37, set-dez (2020)

ISSN: 1808-799 X

A MATERIALIDADE DO TRABALHO EM TERRITÓRIOS DAS ÁGUAS, TERRAS E FLORESTAS DA AMAZÔNIA¹

Arminda Rachel Botelho Mourão²

Iraci Carvalho Uchôa³

Heloísa da Silva Borges⁴

Resumo

O artigo analisa a materialidade do trabalho e a sua organização na comunidade de Nogueira/Alvarães/Amazonas, apresentando um panorama das relações de trabalho na Amazônia. Os procedimentos metodológicos foram estudos bibliográficos e de campo, tendo o materialismo histórico dialético como método para apreciação e análise dos dados. Conclui-se que no campo das terras, águas e florestas, a força de trabalho relaciona-se aos ciclos da natureza e que, frente à ausência/insuficiência de políticas públicas de Estado, cabe aos/as trabalhadores/as enfrentar diversos desafios.

Palavras-chave: Trabalho no campo; Trabalhadores amazônidas; Educação do Campo.

LA MATERIALIDAD DEL TRABAJO EN LOS TERRITORIOS DEL AGUA, TIERRAS Y FLORESTAS DE LA AMAZONIA

Resumen

El artículo analiza la materialidad del trabajo y su organización en la comunidad de Nogueira/Alvarães/Amazonas, presentando una visión general de las relaciones de trabajo en la Amazonia. La metodología se basó en estudios bibliográficos y de campo, adoptando el materialismo-histórico dialéctico como método para la apreciación y el análisis de los datos. Se concluye que en el campo de las tierras, aguas y florestas, la fuerza de trabajo se relaciona con los ciclos de la naturaleza y que, delante de la ausencia/insuficiencia de políticas públicas estatales, tocan a los trabajadores/as enfrentar muchos desafíos.

Palabras clave: Trabajo en el campo; Trabajadores amazónicos; Educación del campo

MATERIALITY OF LABOR IN AMAZONIAN WATER, LAND AND FOREST TERRITORIES

The article analyzes the materiality of the work and its organization in the community of Nogueira/Alvarães/Amazonas. With a view to this, it provides an overview of working relations in Amazon. The methodology was based on bibliographic and field studies, adopting the dialectical materialism-historical method for data appreciation. It is concluded that: The workforce in the community field is related to nature cycles; and workers face real challenges due to the absence of state policies.

Keyword: Work in the field; Amazonian workers; Field Education.

¹ Artigo recebido em 29/04/2020. Primeira avaliação em 01/06/2020. Segunda avaliação em 02/06/2020. Aprovado em 16/08/2020. Publicado em 25/09/2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i37.46279>

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - Brasil. Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Brasil. E-mail: amindaufam@gmail.com ORCID: 0000-0002-1940-9477. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3864748731992379>

³ Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Brasil. Professora da Secretaria Municipal de Educação - SEMED (Padre Pedro Vignola) - Amazonas / Brasil. E-mail: iracuhoa100@outlook.com ORCID: 0000/0003-1794-924X. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0565932748535945>

⁴ Doutorado em Educação e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - Brasil. Atualmente Professora do Departamento de Administração e Planejamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Amazonas - Brasil. E-mail: helo-borges@hotmail.com ORCID: 0000-0001-7629-7056 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9429409939324333>

ANEXO V

Artigo publicado revista Qualis Capes

REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

unesp
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Universidade de Alcalá

Sobre - Atual - Arquivos - Notícias - Pareceristas ad hoc - Indexadores / Métricas

Início / Arquivos / (2020) v. 15, n. 2, abr./jun. / Artigos

Educação do campo e práticas pedagógicas: relações de trabalho em comunidades amazônicas

Arminda Rachel Botelho Mourão
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
<https://orcid.org/0000-0002-1940-9477>

Luciene Mafra Vasconcelos
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
<https://orcid.org/0000-0002-7376-2423>

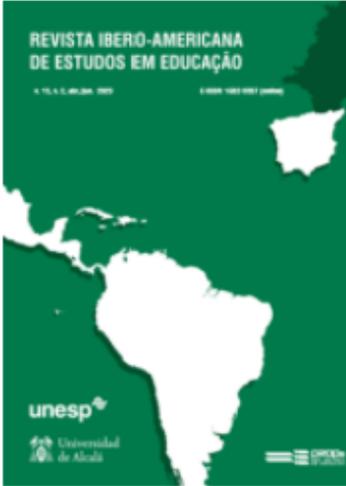
Iraci Carvalho Uchôa
Universidade Federal do Amazonas
<https://orcid.org/0000-0003-1794-924X>

DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12642>

Palavras-chave: Careiro da várzea, Trabalho, Educação do campo, Sujeitos amazônicos.

Resumo

O artigo movimenta discussões sobre a contextualização histórica do município de Careiro da Várzea (AM), a política de Educação do Campo e as relações de trabalho em comunidades amazônicas. A análise constrói-se com base nas categorias Careiro da Várzea, Sujeitos Amazônicos, Trabalho e Educação do Campo, valendo-se da Pesquisa-Ação e revisões bibliográficas. Partindo-se da compreensão que adota o trabalho como



PDF

PDF (Español (España))

Publicado
20/02/2020

ANEXO VI

Artigo publicado em revista Qualis Capes



Revista Educação Básica em Foco, v.2, n2, julho a setembro de 2020

1

OS INVESTIMENTOS MUNICIPAIS EM EDUCAÇÃO NA MICRORREGIÃO DE TEFÉ E PURUS/AMAZONAS

Arminda Rachel Botelho Mourão¹

Anderson Litaiff Feitosa da Costa²

Iraci Carvalho Uchôa³

Introdução

O texto se insere no eixo da linha de pesquisa sobre políticas públicas educacionais, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Problematiza e analisa os investimentos municipais destinados às microrregiões de Tefé e Purus, expõe um breve panorama dos investimentos da Educação Básica e investiga o financiamento da Educação Básica nas microrregiões mencionadas. Usa como metodologia a pesquisa documental e como técnica de análise a Análise Textual Discursiva, utilizando o método dialético para apreciação dos resultados.

O texto, parte de uma discussão em torno da categoria: financiamento público da educação básica brasileira. Nesta parte introdutório, apresentamos um panorama da política de financiamento da educação básica, posteriormente, discutimos os dados sobre o financiamento que é destinado às microrregiões de Tefé e Purus.

Como resultados, temos que: Manaus foi o município que mais recebeu repasses do Fundeb, Tefé investiu mais em educação do que os demais municípios, entretanto, Uarini passou a assumir a primeira colocação; Canutama tem o menor quantitativo de alunos matriculados, contudo, no que diz respeito às microrregiões estudadas, é o município que apresenta o maior gasto per capita em educação básica no Amazona.

Do ponto visto econômico, as sociedades sempre procuram obter o maior

¹ Doutora; Universidade Federal do Amazonas; Manaus/Am;arachel@uol.com.

² Mestre; Universidade Federal do Amazonas; Manaus/Am;andersonlfc@yahoo.com.

³ Mestra; Universidade Federal do Amazonas; Manaus/Am;irauchoa100@outlook.com.

ANEXO VII

Artigo publicado em revista Qualis Capes

As Bases Epistemológicas da Educação do/no Campo¹

HELOISA DA SILVA BORGES²
IVANILDE DE LIMA PINHEIRO-
IRACI CARVALHO UCHÔA³
ÉRICA DE SOUZA E SOUZA⁴

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Resumo

Este artigo objetiva discutir as bases epistemológicas que materializam e fundamentam a Educação de Educação do/no Campo enquanto paradigma contra-hegemônico. Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica no diálogo com teóricos como: Caldart (2004, 2012abc), Arroyo (2012), Borges (2015), Freire (2013), Rossi (2014) e outros. A centralidade das reflexões fundamenta-se na tradição pedagógica da Pedagogia Socialista crítica, Pedagogia do Oprimido e todas contribuições da Educação Popular decorrente do pensamento de Paulo Freire da Pedagogia do Movimento enquanto referências prioritárias da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do/no Campo. Pedagogia Socialista. Pedagogia do Oprimido. Pedagogia do Movimento.

Abstract

This article aims to discuss the epistemological bases that materialize and ground the Education of Education of/ in the Field as a counter-hegemonic paradigm. To do so, we use bibliographical research in dialogue with theorists such as Caldart (2004, 2012abc), Arroyo (2012), Borges (2015), Freire (2013), Rossi (2014) and others. The centrality of the reflections is based on the pedagogical tradition of Critical Socialist Pedagogy, Pedagogy of the Oppressed and all contributions of Popular Education arising from Paulo Freire's thought and the Pedagogy of the Movement as priority references of Rural Education.

¹The Epistemological Bases of Rural Education

²Graduada em Pedagogia (FACED/UFAM), Especialista em Educação de Jovens e Adultos (FACED/UFAM), Mestre em Educação, na Linha de Políticas Públicas e Doutorado em Educação na Linha de Formação de Professores, pelo PPGC da FACED/UFAM. Atualmente Professora do Departamento de Administração e Planejamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Amazonas e coordenadora Institucional do Profa-UFAM. <https://orcid.org/0000-0001-7629-7856>. E-mail: heloborges@ufam.edu.br

³Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2020). Formada em Pedagogia pela Faculdade Maria Fátima (2010). <https://orcid.org/0000-0003-1291-2159>. E-mail: ivanilma48@gmail.com

⁴Graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar pela Licenciatura Internacional Universitária/UNINORTE(2010-2013). Possui mestrado em Educação (UFAM/2018), com ênfase nas categorias Trabalho e Educação do/no Campo. É Doutora em Educação na linha de pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional (UFAM/2022). <https://orcid.org/0000-0000-1794-924X>. E-mail:erican100@outlook.com

⁵Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas e tem como foco de pesquisa Educação do Campo e Formação de Professores. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas <http://orcid.org/0000-0002-2479-2163>. E-mail: ezanaeficial7@gmail.com

APÊNDICES

Esquema de organização da Tese

ESQUEMA DO PROJETO SUBMETIDO A
BANCA DE QUALIFICAÇÃO

Analisar o movimento de extinção das escolas de classes multisseriadas e a relação desse processo com a nucleação das escolas nos municípios de Uarini e Alvarães

HIPÓTESE DE TESE

A extinção das escolas multisseriadas em Uarini e Alvarães potencializa a comercialização do combustível e nega os processos formativos do campo.

PÓLO TEÓRICO

CLÁSSICO

Marx, Engels, Gramsci, Kosik

OPERACIONAL

José Paulo Neto

NACIONAL

Prado Jr., Saviani, Caldart, Peroni,
Documentos Legais

REGIONAL

Mourão, Hage, Borges, Nogueira, Uchôa

PESQUISA
BIBLIOGRÁFICA

Referencial Teórico Analítico
Clássico e Operacional

Referencial Teórico do Objeto
Nacional e Regional

Análise Documental

PESQUISA DE CAMPO

Bases empíricas: Censo Escolar;
D.O.M; FNDE

Entrevistas com 7 sujeitos

Entrevista: Confirmação de
Dados

Pesquisa Documental

SÍNTESE METODOLÓGICA

Síntese das contribuições da Banca de Qualificação

1. Eu sugiro modificar a estrutura da tese. Transformar a proposta do último capítulo no primeiro. Rever os objetivos específicos	. Trazer o cap. De contextualização para o primeiro capítulo	Vai manter a estrutura da tese? Repensar o título. Os objetivos específicos estão fragilizados	Reorganizar a tese – contextualizar logo início	
3. Clarificar as evidências da tese: Contratação de barqueiro, empresas que compram o combustível, os postos clandestinos, na Amazônia existe uma prática de clandestinidade	3. Qual a relação do combustível com outros elementos?	3. O que mais aparece na tese é o comércio do combustível		
4. Educação Rural e do Campo- aprofundar melhor sobre esses conceitos (
5. A extinção é uma categoria do fechamento. Ao discutir o fechamento precisa ser considerado a tríade: extinção, nucleação e transporte.			5. Trazer para o início as concepções de extinção, nucleação, paralisação e fechamento	
7. Os trabalhadores não querem as escolas tal como está (ler alienígenas em sala de aula)		7. Qual a concepção de formação nas escolas de classes multisseriadas		
8. Sugiro ampliar o quantitativo de sujeitos	8. Aumentar o quantitativo de sujeitos. Incluir gestores e alunos	8. Senti falta de mais sujeitos		
9. É preciso considerar a precariedade das escolas do campo				
10. Concordo com a posição da Iraci com relação ao afastamento dos sujeitos dos territórios				

2. O que é uma escola multisseriadas			2. Trazer para o início as concepções de extinção, nucleação, paralisação e fechamento	2.Contextualizar o que é nucleação e o que é multisseriação
3. Contextualizar o território, detalhar que país é esse. Identificar a diversidade cultural, social, política e econômica dos dois territórios	3. Caracterizar o município de Alvarães e Uarini: Situar a economia, moradores, Escolas, professores e escolas multisseriadas		3. Contextualizar o complexo do complexo, ou seja, o País Amazonas	3.Contextualizar o País Amazonas
5. Demarcar a participação do Amazonas frente aos espaços da Educação do Campo – FONEC – Comitê.				
7. Trazer a legislação da educação do campo. Trazer o 8. Decreto de 2010 da Educação do Campo.		7.Fazer uma relação da extinção com a Lei 12.960	7.Explorar os marcos regulatórios	7.Os documentos são imprescindíveis. Trazer a Lei que normatiza a Educação do Campo. Buscar os documentos da região
9. Aumentar o quantitativo se sujeitos. Incluir gestores e alunos		9. Sugiro ampliar o quantitativo de sujeitos		9. Senti falta de mais sujeitos
10. O transporte escolar é uma máfia, precisa ser criteriosa com relação a exposição dos dados				
11. Acho que a figura 1, tem que ser organizada a partir da disputa do projeto da agricultura familiar camponesa – agroecologia				11. Nessa região não temos grandes capitalistas, temos assentamentos
12. Trazer o cap. de contextualização para o primeiro capítulo		12.Eu sugiro modificar a estrutura da tese. Transformar a proposta do último capítulo no primeiro. Rever os objetivos específicos	12.Reorganizar a tese – contextualizar logo início	12.Vai manter a estrutura da tese? Repensar o título. Os objetivos específicos estão fragilizados

1. O título está aquém em relação do que foi apresentado	1.Repensar o título			
2. O resumo é importante – (a professora Clarice pontuou os elementos do Resumo)				
5.Contextualizar o problema de forma mais clara	5.Melhorar a contextualização do problema			
6.Explorar os marcos regulatórios	6.Os documentos são imprescindíveis. Trazer a Lei que normatiza a Educação do Campo. Buscar os documentos da região		6.Fazer uma relação da extinção com a Lei 12.960	6.Trazer a legislação da educação do campo. Trazer o Decreto de 2010 da Educação do Campo
7.Aprofundar as categorias – Educação, ideologia, mediação, escolas multisseriadas – nucleação			7.Incluir a categoria mediação	
8. Considero que sua tese não está centrada na nucleação, mas no que esta negação da escola provoca				
1. Repensar o título	1.Repensar o título do Projeto			
2. Pensar a contextualização com as calhas geograficamente				
3.Qual a quantidade de escola fechadas?				
5. As escolas multisseriadas enquanto política estão normatizadas?				
7. os objetivos específicos estão fragilizados		6. Rever os objetivos específicos		
8. Contextualizar o País Amazonas. Melhorar a contextualização do problema	8. Contextualizar o complexo do complexo, ou seja, o País Amazonas		8. Contextualizar o território, detalhar que país é esse. Identificar a diversidade cultural, social, política e econômica dos dois territórios	8 Caracterizar o município de Alvarães e Uarini: Situar a economia, moradores, Escolas, professores e escolas multisseriadas
9. Vai manter a estrutura da tese?	9. Reorganizar a tese –	9. Eu sugiro modificar a estrutura	9. Trazer o capítulo de	

9.1. Repensar o título. Os objetivos específicos estão fragilizados	contextualizar logo início	da tese. Transformar a proposta do último capítulo no primeiro. Rever os objetivos específicos	contextualização para ser o primeiro	
10. Os documentos são imprescindíveis. Trazer a Lei que normatiza a Educação do Campo. Buscar os documentos da região	10. Explorar os marcos regulatórios	10. Fazer uma relação da extinção com a Lei 12.960	10. Trazer a legislação da educação do campo. Trazer o Decreto de 2010 da Educação do Campo	
11. O que mais aparece na tese é o comércio do combustível		11. Clarificar as evidências da tese: Contratação de barqueiro, empresas que compram o combustível, os postos clandestinos, na Amazônia existe uma prática de clandestinidade	11. Qual a relação do combustível com outros elementos?	
12. Até onde as categorias: comércio do combustível, extinção e nucleação vão lincar com a educação?				
13. Senti falta de mais sujeitos		13. Sugiro ampliar o quantitativo de sujeitos	13. Aumentar o quantitativo se sujeitos. Incluir gestores e alunos	
14. Quais as comunidades que vc irá?				
15. Nessa região não temos grandes capitalistas, temos assentamentos.			15. Acho que a figura 1, tem que ser organizada a partir da disputa do projeto da agricultura familiar camponesa – agroecologia	
16. Contextualizar o que é nucleação e o que é multisseriação	16. Trazer para o início as concepções de extinção, nucleação, paralisação e fechamento		16. O que é uma escola multisseriadas? Nucleada	
17. Contextualizar a Figura do Seringal.				
18. Preocupar-se na função que a terra traz para os sujeitos				
19. Melhorar a contextualização do problema	19. Apresentar o problema de forma mais clara			

1. Caracterizar o município de Alvarães e Uarini: Situar a economia, moradores, Escolas, professores e escolas multisseriadas	1.Contextualizar o País Amazonas. Melhorar a contextualização do problema	1. Contextualizar o complexo do complexo, ou seja, o País Amazonas		1.Contextualizar o território, detalhar que país é esse. Identificar a diversidade cultural, social, política e econômica dos dois territórios
2. Se apropriar de geógrafos marxistas				
3. Talvez mais escolas não são extintas porque o número de alunos imbrica em repasse financeiro para o município				
4.Pegar dados de quanto o município arrecada por ano na base da seduc				
5. A tese pode chegar a conclusão que se extinguir escolas multisseriadas, o município vai buscar matrículas mesmo que fictícias para obter recurso				
6. Se extinguir escolas teremos mudança quantitativa para pior				
7. Procurar onde os alunos que estudavam em escolas multisseriadas estão –				

Proposta de organização da Tese pós - exame de qualificação

1) Caracterizar os Municípios de Uarini e Alvarães

Detalhar em cada Município

- Território
- População
- Quais as etnias
- Se tem quilombolas
- Se tem assentamentos
- Atividades Produtivas
- A questão ambiental

2) Analisar a questão Educacional nos Município de Uarini e Alvarães

- Política Educacional do país – do Estado do Amazonas – dos Municípios (analisar os documentos existentes)
- Quantas escolas da rede Municipal e Estadual
- Número de alunos matriculados
- Número de alunos reprovados
- Número de alunos desistentes
- Escolas no campo
- Escolas multisseriadas
- Escolas nucleadas
- Escolas extintas/fechadas
- IDEB dos Municípios e por Escola
- Como os alunos são transportados para as escolas – transporte – combustível
- Recursos que o Município recebe
- Professores → número
 - Formação
 - Situação funcional
 - Salário
 - Sexo

→ Estado Civil

- 3) Verificar como a Política Educacional é implantada nas Escolas
 - Escolher 2 escolas do em cada Município (1 escola em cada Município tem que ser do campo)
 - Analisar o PPP
 - Como foi construído
 - Pontos importantes
 - Entrevistar os gestores
 - Entrevistar os professores
- 4) Trabalhar de forma mais aprofundada os resultados obtidos – daqui sai sua tese.