



UFAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E HUMANIDADES

ALINE LUCAS DE SOUZA GOMES

**ESCOLAS DO CAMPO E FORMAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS
DE REFORMA AGRÁRIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: UMA
ANÁLISE DO ACESSO À EDUCAÇÃO NO PROJETO CANOAS
E RIO PARDO EM PRESIDENTE FIGUEIREDO, NO
AMAZONAS**

MANAUS

2023

ALINE LUCAS DE SOUZA GOMES

**ESCOLAS DO CAMPO E FORMAÇÃO NOS
ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA NO CONTEXTO
AMAZÔNICO: UMA ANÁLISE DO ACESSO À EDUCAÇÃO NO
PROJETO CANOAS E RIO PARDO EM PRESIDENTE
FIGUEIREDO, NO AMAZONAS**

**LINHA DE PESQUISA: LP1 – PERSPECTIVAS-TEÓRICO
METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS**

**ENFOQUE DA PESQUISA: EDUCAÇÃO NO CAMPO
ORIENTADORA: PROF^a Dr^a EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA**

MANAUS

2023

Ficha Catalográfica

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

G633e Gomes, Aline Lucas de Souza
Escolas do campo e formação nos assentamentos de reforma agrária no contexto Amazônico : uma análise do acesso à educação no projeto Canoas e Rio Pardo em Presidente Figueiredo, no Amazonas / Aline Lucas de Souza Gomes . 2023
134 f. : il. color; 31 cm.

Orientadora: Eulina Maria Leite Nogueira
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Campesinato. 2. políticas públicas. 3. assentamentos agrários. 4. Educação do campo. 5. contexto amazônico. I. Nogueira, Eulina Maria Leite. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

A todos os camponeses que resistem a qualquer forma de opressão e que ainda marcham em busca do direito à existência.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Rita e Geraldo, pelos ensinamentos e persistência sobre a luta camponesa afinal foi a partir do elo familiar que os primeiros questionamentos se desenharam para em uma etapa futura o desenvolvimento desse estudo se concretizasse.

Ao meu filho, Sérgio, pela espera e compreensão em ter uma mãe, professora e pesquisadora. A minha irmã, Alice, pelos diálogos e reflexões a respeito do campo marxista. Os questionamentos que já se somavam acerca da vida no campo, ganhou força ao discutirmos as obras de Marx e Engels, e posteriormente Lênin, dando base ao aporte teórico que fundamentou toda a pesquisa.

A minha primeira professora alfabetizadora, Terezinha de Almeida, que já naquele tempo mostrava o quanto a educação do campo resiste frente a todas as formas de opressão. Hoje entendo que minhas primeiras experiências na luta camponesa tiveram raiz na convivência no assentamento Rio Pardo e na Escola Municipal Rubens Carneiro do campo, anos mais tarde desativada.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Eulina, por acreditar e receber esse projeto durante as seleções de mestrado, transformando o estudo em uma pesquisa grandiosa diante do meu crescimento acadêmico, profissional e ético.

Ao Programa do Curso de Ensino de Ciências e Humanidades e demais professores que fizeram parte desse percurso acadêmico diante de todas as inferências e contribuições que se tornaram peças importantes durante o desenvolvimento da pesquisa.

A Universidade Federal do Amazonas por mais essa oportunidade vivenciada, primeiro durante a graduação e agora no período do mestrado, que se mostrou forte e resistente enquanto instituição de ensino durante o período de ataques e desmontes de um governo adepto a necropolítica.

Aos nobres colegas de profissão, em destaque aos professores do campo, pela garra e resistência que vivenciam todos os dias ao enfrentar as dificuldades do chão de uma sala de aula.

A todos os participantes da pesquisa, que ao logo da visita nas comunidades receberam esse projeto com afeto e orgulho, acreditando nos objetivos e princípios ali trabalhados.

A todos que trabalham e marcham em prol da pauta camponesa, sem esquecer que toda e qualquer conquista se deu graças ao grito e resistência de milhares de camponeses.

Por fim, ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pois no campo progressista se tornou sinônimo de perseverança, luta e bravura ao confrontar seus algozes sem abraçar a extrema-direita rumo a benefício próprio.

“De pé, despossuídos do mundo!”
(MARX, 1842)

RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado de Ensino de Ciências e Humanidades, pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Recebendo o título “Escolas do campo e formação nos assentamentos de reforma agrária no contexto Amazônico: uma análise do acesso à educação no projeto Canoas e Rio Pardo em Presidente Figueiredo – AM”, o estudo buscou discutir sobre duas políticas públicas, o projeto de assentamentos agrários visando o acesso a moradia e recursos de assistência para famílias assentadas, e a modalidade de Educação do Campo que garante o direito a educação voltado para a população do campo, ambos localizados no município de Presidente Figueiredo - AM. Para a construção da pesquisa foi necessário um delineamento sobre quatro categorias de análises e os elementos que fortalecem cada uma. Primeiramente um aporte teórico utilizando fundamentos das teorias agrárias, como o conceito de campesinato junto a uma reflexão sobre o que caracteriza os sujeitos camponeses. Seguido de uma discussão sobre o que define o termo políticas públicas e o papel do Estado diante da implementação de tais ações, citando exemplos de órgãos e programas que funcionam como resultados das medidas de intervenção do governo frente a população do campo. E conseqüentemente uma explanação sobre a formação dos projetos de assentamentos agrários e dos primeiros ensaios sobre o que difere o ensino proposto na cidade e para o campo, para que se então possa pensar sobre os fundamentos da Educação do Campo, e por fim, dentro da mesma seção de análise, uma reflexão sobre a atuação dos grupos ligados a movimentos sociais que tiveram papel incisivo durante o percurso e trajetória camponesa no Brasil. Esta seção proporciona ainda uma reflexão sobre as especificidades do camponês amazônico e o modo de vida do campesinato em outras regiões do país. Os resultados e discussões da pesquisa foram construídos com base nas informações coletadas tanto em campo, através das visitas nas comunidades e escolas, quanto no levantamento documental. Tendo como objetivo geral analisar a materialidade das políticas públicas voltadas para as comunidades Canoas e Rio Pardo, este estudo propõe ainda um diálogo crítico sobre a forma como as duas políticas vem sendo implementadas no município, com base nos relatos e acompanhamento da rotina dos moradores e professores. O percurso metodológico consiste em uma abordagem quali-quantitativa, com natureza descritiva e explicativa, onde utilizou-se de entrevistas, levantamento bibliográficos e documental como instrumento de coleta de dados. Os dados e informações coletadas foram analisados a partir do que se estabelece no método do Materialismo Histórico Dialético, considerando a história e vivência de homens e mulheres do campo, sujeitos camponeses, sujeitos de direito.

PALAVRAS-CHAVES: Campesinato; Políticas públicas; Assentamentos Agrários; Educação do Campo; Contexto Amazônico.

ABSTRACT

This work is the result of research carried out in the Master's course in Teaching Science and Humanities, at the Federal University of Amazonas - UFAM. Under the title "Schools in the Countryside and Training in agrarian reform settlements in the Amazon Context: an analysis of Access to Education in the Canoas and Rio Pardo Project in Presidente Figueiredo – AM", the study sought to discuss two public policies, the settlement project aiming at access to housing and assistance resources for settled families, and the Rural Education modality that guarantees the right to education aimed at the rural population, both located in the municipality of Presidente Figueiredo - AM. For the construction of the research, it was necessary to outline four categories of analysis and the elements that strengthen each one. Firstly, a theoretical contribution using foundations of agrarian theories, such as the concept of the peasantry, and a reflection on what characterizes peasant subjects. Followed by a discussion on what defines the term public policies and the role of the State in the implementation of such actions, citing examples of bodies and programs that function as a result of government intervention measures about the rural population. And consequently, an explanation of the formation of the projects of agrarian settlements and the first essays about what differs the teaching proposed in the city and for the countryside, so that one can then think about the fundamentals of the Education of the Countryside, and finally, within the In the same section of analysis, a reflection on the performance of groups linked to social movements that played an incisive role during the course and trajectory of peasants in Brazil. This section also provides a reflection on the specificities of the Amazon peasant and the way of life of the peasantry in other regions of the country. The research results and discussions were based on information collected in the field, through visits to communities and schools, and in the documentary survey. With the general objective of analyzing the materiality of public policies aimed at the Canoas and Rio Pardo communities, this study also proposes a critical dialogue about how the two procedures have been implemented in the municipality, based on reports and monitoring of the routine of residents and teachers. The methodological route consists of a quali-quantitative approach, with a descriptive and explanatory nature, where interviews, bibliographical and documental surveys were used as a data collection instrument. The collected data and information were analyzed based on what is established in the Dialectical Historical Materialism method, considering the history and experience of rural men and women, peasant subjects, and subjects of law.

KEYWORDS: Peasant; Public policy; Agrarian Settlements; Rural Education; Amazonian context.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da área de estudo	18
Figura 2: Estradas que interligam PA Canoas e PA Rio Pardo.....	80
Figura 3: Estradas que interligam PA Canoas e PA Rio Pardo.....	81
Figuras 4: Ramal de acesso PA Rio Pardo	90
Figura 5: Ramal de acesso PA Rio Pardo	91
Figura 6: Situação atual das duas comunidades.....	91
Figura 7: Situação atual das duas comunidades.....	92
Figuras 8: Agroindústria PA Rio Pardo.....	94
Figura 9: Rio Pardo às margens do rio.....	96
Figura 10: Rio Pardo às margens do rio.....	96
Figura 11: Escola Zita Gomes	99
Figura 12: Escola Zita Gomes	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Panorama das ações desenvolvidas na Educação do Campo no Amazonas.....	53
Quadro 2: Síntese de ações desenvolvidas na Educação do Campo no Amazonas entre os anos de 2015-2018.....	54
Quadro 3: Perfil dos comunitários entrevistados.....	82
Quadro 4: Síntese de respostas padrão dos moradores.....	87
Quadro 5: Apresentação e perfil dos professores entrevistados.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
CPT - Comissão Pastoral da Terra
Contag - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
MEC - Ministério da Educação
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas
MASTER - Movimento do Agricultores Sem-Terra
MMC - Movimento de Mulheres Camponesas
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
INCRA - Instituto de Colonização e Reforma Agrária
PA - Projeto de Assentamento Federal
PAE - Projeto de Assentamento Agroextrativista
PDS - Projeto de Desenvolvimento Sustentável
PAF - Projeto de Assentamento Florestal
PDAS - Projeto Descentralizado de Assentamento Sustentável
PDA - Plano de Desenvolvimento do Assentamento
PAD - Projetos de Assentamentos Dirigidos
PAR - Projetos de Assentamentos Rápido
PA - Projetos de Assentamentos
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UnB - Universidade de Brasília
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UEA - Universidade Estadual do Amazonas
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
PNE - Plano Nacional da Educação
MEB - Movimento de Educação de Base
MRA - Movimento Ribeirinho do Amazonas
CFR - Casa Familiar Rural
IEARAM - Instituto de Educação Rural do Amazonas
NTED - Núcleo de Trabalho, Educação e Diversidade

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO DO CAMPESINATO E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	24
2.1 O Materialismo Histórico Dialético como ponto de partida.....	24
2.2 Contexto histórico do campesinato.....	26
2.3 Movimentos Sociais, Assentamentos Agrários e Fundamentos da Educação do Campo...	34
2.4 Políticas públicas e Educação do Campo	42
2.5 Educação do Campo no contexto Amazônico.....	49
3. CARACTERIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO	57
3.1 Quem são os sujeitos do campo?	57
3.2 A infância e a juventude no campo.....	60
3.4 A mulher camponesa.....	63
3.5 O adulto e o idoso do campo.....	67
3.5 A escola, o ensino e o professor.....	70
4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NOS ASSENTAMENTOS RIO CANOAS E RIO PARDO.....	76
4.1 O município de Presidente Figueiredo: Percurso histórico até a atualidade.....	76
4.2 Assentamentos Agrários: A realidade das Comunidades Rio Canoas e Rio Pardo.....	79
4.3 Escolas do Campo: Um estudo sobre as Escolas Santa Terezinha e Zita Gomes.....	96
4.4 Políticas públicas da Educação do Campo: avanços e desafios em assentamentos rurais – Comunidades Rio Canoas e Rio Pardo.....	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES.....	124
ANEXOS.....	130

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo enquanto modalidade visa atender a população camponesa através de práticas que buscam a transformação da realidade, propondo assim uma concepção desenvolvida a partir da formação de lutas e experiências vivenciadas por seus atores sociais. Sua gênese é pensada de acordo com as contradições de luta, emancipação e práticas da educação, como explicam Molina e Sá, (2012, p. 324):

Ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto do campo e da sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora.

No cenário amazônico, a Educação do Campo, enfrenta condições geográficas ímpares, seja pelas circunstâncias climáticas vivenciadas pelas populações, o que implica na adequação de calendários escolares especiais, principalmente nas escolas ribeirinhas, ou ainda, pela difícil locomoção, considerando que o estado é composto por 62 municípios que se situam em localidades bastante distanciadas umas das outras e do principal centro de serviços - Manaus - e, cada município abriga ainda, comunidades ribeirinhas e comunidades com acesso através de ramais e vicinais, constituindo um desafio para a educação. Assim,

[...] no Amazonas, as condições geográficas, se tornam um dos determinantes de ações políticas e sociais que infringem sobre as ações a serem desenvolvidas, fato que implica em altos custos, tanto em relação ao financiamento de projetos e programas, quanto à questão logística do processo, envolvendo, dificuldade de comunicação com as instituições municipais, transporte e tempo para locomoção tanto dos estudantes como de professores(as), recursos humanos com disponibilidade para viajar, como também o entendimento desse processo no sentido de evoluir para a construção de uma educação que transgride as fronteiras impostas. (TAVARES, 2018, p. 169).

Esta pesquisa parte do interesse acerca da atmosfera da Educação do Campo que surge da tomada de consciência que a universidade proporcionou a respeito de minha origem, configurando assim uma luta de classes que sempre foi vivenciada sem saber, e consequentemente minha condição de existência centralizada em uma das maiores e históricas problemáticas do país: a reforma agrária, o direito à terra e à educação, que agora cruza a última fronteira em busca da efetividade a uma vida digna, na Amazônia. Dessa forma, a escolha do campo de pesquisa se direciona para duas escolas de assentamentos agrários que acolham,

através do estudo realizado, os questionamentos a respeito das problemáticas vivenciadas no ensino do campo.

Como *lócus* da pesquisa o estudo foi realizado nas Escolas Municipais Santa Terezinha e Zita Gomes localizadas nos assentamentos de reforma agrária Comunidade Rio Canoas e Comunidade Rio Pardo no município de Presidente Figueiredo – AM. A escolha desse recorte espacial ocorre devido serem as únicas escolas implementadas dentro de assentamentos de reforma agrária e como a segunda comunidade é uma extensão da primeira, tanto geograficamente, quanto historicamente, fez-se necessário o estudo nas duas localidades.

O objetivo da pesquisa em linha geral se preocupa em analisar as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e sua efetividade nos assentamentos de reforma agrária mencionados anteriormente. Como direcionamento da pesquisa são trabalhados três objetivos específicos, o primeiro voltado para a compreensão do processo histórico da Educação do Campo a partir das categorias: campesinato, Educação do Campo, políticas públicas e assentamentos de reforma agrária no Brasil. Seguido da identificação e caracterização da estruturação do modo de vida camponês, com destaque para o contexto amazônico seguido da organização da educação neste espaço, com recorte nas comunidades trabalhadas. Por fim, a avaliação da materialização de políticas educacionais nos projetos de reforma agrária, partindo da análise de elementos que constituem a Educação do Campo considerando legislação e currículo.

Para compreender a dinâmica dessa modalidade, assim como as contradições enfrentadas, faz-se necessário um percurso histórico e político, apresentado na primeira seção, que inicia na formação e conceituação da estrutura do campesinato, tendo como suporte teórico autores como Lênin (1967/1969), Chayanov (1974) e Shanin (1980), entre tantos outros, como óptica fundamental para descrever e analisar a realidade do campo através de aspectos como modo vida, formas de organização e relações sociais que estes estabelecem com o espaço onde estão inseridos. Partindo assim para o conhecimento acerca da estrutura do campesinato como um todo até o recorte do mesmo no Brasil, quando é necessário discutir outras categorias implicados neste e que se relaciona a modalidade de Educação do Campo, onde a base teórica está alicerçada em algumas das referências como: Ligia Maria Ozório (2012), Paulo Freire (1996), Miguel Arroyo (2004), Roseli Caldart (2009) e Arminda Mourão (2008).

A conjuntura deste trabalho inicia com a discussão sobre definição de campesinato, percorrendo contextos e experiências vivenciadas no campo russo até o recorte do cenário brasileiro, tendo como pauta o acompanhamento da formação dos movimentos sociais voltados

para a reivindicação do campo, as ações desenvolvidas a partir da origem dos movimentos do campo como organização e articulação por um projeto de educação que atenda as especificidades dos povos camponeses, até a materialização das pautas reivindicatórias por meio da discussão e implantação de políticas públicas para este grupo.

Diante da apresentação do recorte histórico e político acerca do campesinato, e conseqüentemente Educação do Campo, a segunda seção é desenvolvida através da descrição e conhecimento dos protagonistas do campo. Assim, faz-se necessário conhecer quem são os camponeses que, atrelados ao contexto rural compõem: a infância, a juventude, o adulto, a mulher, o idoso, o professor, assim como, a escola e o ensino.

A última seção é composta pela análise da materialização de políticas públicas voltadas para a modalidade de Educação do Campo, considerando os dados que foram levantados, analisados e interpretados ao longo do cenário da pesquisa. Esta seção apresenta em forma de resultados e discussões os dados e informações obtidas durante o período de visita nas comunidades de assentamentos agrários e nas respectivas escolas.

Para o percurso metodológico apresenta-se os processos utilizados no decorrer da pesquisa, como detalhamento dos procedimentos e instrumentos de coletas de dados primários e secundários. Ainda constituído pela descrição da abordagem quanti-qualitativa que se caracteriza pelo interesse quanto ao aprofundamento e reflexão do grupo social constituindo pelos sujeitos do campo e/ou campesinato. Lembrando que, como afirma Santos et al., (2018), o que deve direcionar a análise não se reduz unicamente a forma de coleta dos dados ou tipo de dado gerado, seja quantitativo ou qualitativo, mas ao que se pretende conhecer diante do fenômeno estudado, por isso a necessidade de se utilizar uma abordagem mista.

A relevância de uma pesquisa parte do cumprimento dos objetivos principais em atender, estudar e responder a um problema demandado em um campo de conhecimento específico, buscando apresentar uma possível solução do mesmo diante da sociedade. Marconi e Lakatos (2007, p. 157) fornecem uma reflexão quanto à importância de direcionar a pesquisa científica para o conhecimento da realidade. Onde a mesma é, portanto, um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Dentro dessa perspectiva é importante lembrar que, de acordo com as mesmas autoras, o método científico se caracteriza por ser falível, sem verdades absolutas e definitivas. Assim, cabe ao campo da ciência e do trabalho científico apresentar hipóteses que possam ser testadas e verificadas por procedimentos sistemáticos, por pesquisadores da área em questão (LAKATOS; MARCONI,

2007).

Diante do exposto esta pesquisa se constitui como uma possível resposta às demandas referentes a modalidade de Educação do campo no contexto amazônico considerando as categorias de análise pensadas para o desenvolvimento da mesma. Uma vez que tal proposta de ensino torna-se necessária diante da atuação como forma de rompimento com ações negligentes e dominantes, buscando atender a diversidade das populações rurais e conseqüentemente seu modo de vida e contribuição à sociedade.

A pesquisa nesse cenário parte do pressuposto da compreensão como consequência de reivindicações de grupos camponeses, tendo em vista que o campo de estudo consiste em duas escolas de assentamentos agrários. Além do levantamento e análise de materialização de políticas públicas voltadas para esta proposta de ensino, o estudo busca compreender até que ponto as demandas, até então referenciadas pelas propostas de assentamentos agrários, alcançaram sua efetivação enquanto resposta aos anseios do campo e identificar fatores que levam as escolas rurais, no contexto amazônico, ao enfraquecimento de suas práticas de ensino.

Para o entendimento do processo de construção da Educação do Campo é imprescindível que tal análise priorize, além do resgate de uma história formal documentada, uma história que considere os processos extraescolares, os relatos de experiências que os participantes da mesma, vivenciaram as particularidades do campo e de assentamentos agrários.

O enfoque da pesquisa considera o processo de construção e efetivação das diretrizes voltadas para a Educação no Campo e a materialização destas no contexto amazônico, para tentar responder, de forma satisfatória, às questões relacionadas a tal processo e realidade, instituímos nosso recorte espacial nas escolas da rede municipal de ensino de Presidente Figueiredo – AM, mais especificamente nas Escolas Municipal Santa Terezinha e Municipal Zita Gomes, situadas nas comunidades de assentamento de reforma agrária Canoas e Rio Pardo, objetivando identificar fatores determinantes da problemática destacada, sendo estas de análise das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e sua efetividade nos assentamentos de reforma agrária descritos anteriormente. Tais comunidades, Canoas e Rio Pardo, em sua natureza de formação e organização firmadas como projetos de colonização e reforma agrária, se mostram significativas na investigação da flutuação da Educação do Campo no Amazonas.

O recorte da pesquisa também se justifica por serem as únicas escolas localizadas na área de assentamento, uma das categorias analisadas no decorrer da pesquisa, considerando a implementação de políticas públicas voltadas para assentamentos agrários e a execução de

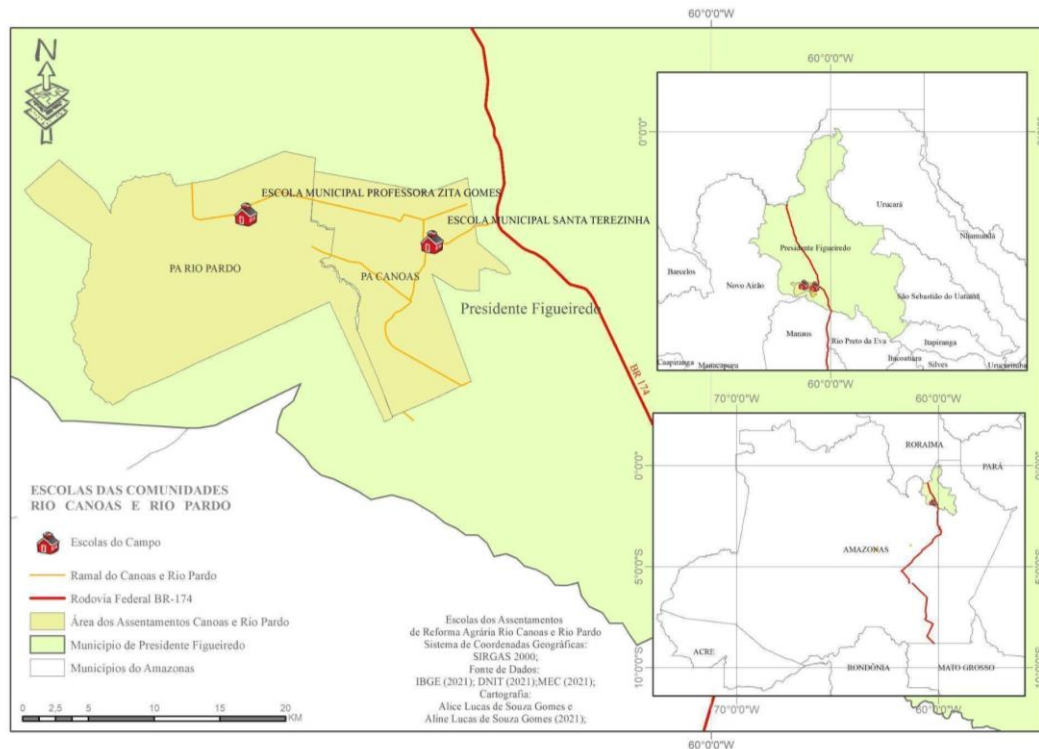
políticas educacionais que atendam exclusivamente aos estudantes de origem camponesa.

Através desse trabalho ainda é possível expressar e responder às seguintes questões norteadoras: Como ocorre o processo histórico e político da Educação do Campo; as características de produção e reprodução do modo de vida dos sujeitos do campo; além de avaliar a materialização das políticas educacionais nas escolas Santa Terezinha e Zita Gomes. Sendo estas ligadas aos objetivos específicos atendendo a proposta de análise dos aspectos propostos neste estudo.

As escolas citadas estão localizadas nas comunidades Rio Canoas e Rio Pardo, no município de Presidente Figueiredo - AM. A primeira comunidade – Comunidade Rio Canoas – foi criada através do processo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA Nº 1317, em 1989, e com ato de criação Resolução Nº 193, de 02 de Setembro, de 1992, localizada na Rodovia BR 174, KM 139, Ramal do Canoas, à uma distância de 32 km da zona urbana do Município de Presidente Figueiredo - AM; a segunda comunidade – Comunidade de Rio Pardo – teve o assentamento criado através da portaria Nº 274 em 25 de Outubro de 1996, também pelo INCRA, estando localizada à 55 km ao norte da sede do mesmo município e à 155 km ao norte da Capital Amazonense, a cidade de Manaus.

O acesso às duas comunidades também pode ser realizado pelos Rios Canoas e Rio Pardo, no entanto, por conta das dificuldades de navegação nos rios causadas pelo fenômeno de assoreamento de ambos, atualmente, o transporte é feito prioritariamente por vias terrestre pela Rodovia BR 174, via Ramal do Canoas e Rio Pardo, compartilhando das mesmas vias, uma vez que as comunidades se tratam de projeto inicialmente único, mas que posteriormente foi desmembrado por conta da sua ampliação, conforme podemos observar na figura 01.

Figura 01: Mapa da área de estudo - Assentamentos Agrários Comunidade Canoas e Rio Pardo.



Fonte: Gomes (2020).

A pesquisa está fundamentada na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético enquanto método que possibilita refletir justamente sobre as formas e a materialização espaciais e cotidianas das políticas demandadas das contradições históricas do campo brasileiro, mais especificamente do campo amazônico. Com isto, é necessário que se utilize de uma abordagem mista, pois,

dois paradigmas de pesquisa, quantitativo e qualitativo, são insuficientes para a compreensão completa da realidade, já que ambos possuem limites e potencialidades. Dessa forma, o bom método permite uma construção correta dos dados e uma reflexão à luz de uma teoria. Para tanto, quando o uso de uma abordagem for insuficiente para o conhecimento da realidade recomenda-se a sua junção com outra abordagem. (SANTOS et al., 2018, p. 4)

O Método do materialismo histórico-dialético não separa qualidade e quantidade, constituem uma unidade dialética, portanto ambas as abordagens, qualitativas e quantitativas, se complementam. Assim, ainda que determinadas descrições se desenvolvam a partir da subjetividade humana, estas podem demandar também de uma matemática precisa. Assim como, dados matemáticos podem se configurar incompletos diante do objeto de estudo, se fatos inerentes à problemática não forem levados em consideração.

É do interesse da pesquisa o aprofundamento e reflexão do grupo social constituído pelos sujeitos do campo e/ou campesinato, se este conceito último assim se confirmar em tal realidade, conduzirá este projeto também a uma definição enquanto natureza de pesquisa básica, uma vez que busca-se aqui refletir a respeito de conceitos como o já mencionados campesinato, políticas públicas, educação no campo e reforma agrária, que mesmo sendo pensados em um recorte regional se transpõem a interesses universais, se comprometendo com novos conhecimentos e contribuições para o debate da educação do campo.

Buscando lidar com a análise e interpretação das realidades sociais, a abordagem quali-quantitativa deve buscar superar a polarização metodológica, quando uma vertente é colocada como superior a outra. Tal postura é comum diante de comunidade científica que vem assumindo uma posição contra a tese da dicotomia e incompatibilidade entre estudos quantitativos e qualitativos (SOUZA e KERBAUY, 2017, p.34).

Lembrando ainda que conforme Santos Filho (1995) as várias abordagens de pesquisa são igualmente legítimas e não estão em conflito necessário. Portanto, sua complementaridade deve ser reconhecida, considerando os distintos e variados desideratos da pesquisa nas ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem.

Com base nos objetivos aqui definidos, a proposta de pesquisa se dividiu em três fases: iniciando com o primeiro objetivo, onde a pesquisa se desenvolveu em um caráter exploratório, valendo-se, de conceitos da literatura, obtidos por meio da pesquisa bibliográfica tendo em evidência autores com reflexões voltadas para os campos das teorias agrárias, políticas públicas e da educação. Ambicionando proporcionar maior familiaridade com o debate da Educação do Campo, as teorias acerca desta modalidade, e, principalmente, se inteirar da discussão teórica em torno da questão agrária, o que envolve a classificação e leitura de bibliografias relativas ao tema e curso de disciplinas obrigatórias e optativas que auxiliem na construção de nossa hipótese.

Em um segundo momento, mas ainda visando a concretização do primeiro objetivo, a atuação obteve caráter descritivo, uma vez que buscou informações do referido recorte, utilizando-se de pesquisa documental como um procedimento recorrente a fontes mais diversificadas.

Tal procedimento foi realizado através do registro de materiais gráficos e documentos de domínio público, considerando o disposto na legislação referente às políticas públicas voltadas para assentamentos, objetivos e efetivação da Educação do Campo, sendo estes: Diretrizes Curriculares da Educação Nacional (2013), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Portaria Escola da Terra (2013), Ações do Programa Nacional de Educação do Campo (2012), Ações

do Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária (2004), dados oficiais sobre a educação do município de acordo com o censo de 2010 do IBGE, análise das Diretrizes estratégicas de implementação de reforma agrária disponíveis pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e análise do cumprimento das metas voltadas para a Educação do Campo descritas no Plano Nacional de Educação, e ainda as propostas e medidas disponibilizadas pela instituição Incra sobre o subsídio para famílias assentadas considerando aspectos como direito à moradia, educação e infraestrutura.

Para concretização do segundo objetivo construiu-se a caracterização e mapeamento do perfil econômico, social, histórico e geográfico das comunidades em questão. Onde foi amparada pela pesquisa de campo como procedimento, objetivando investigações e coleta de dados primários, sendo realizada através de visitas, registros e entrevistas da realidade vivenciada nas escolas dos assentamentos definidos como área de estudo, procurando descrever os aspectos de caracterização dos sujeitos envolvidos, sendo estes professores lotados na comunidade local e pais da comunidade (outros comunitários).

Combinados aos dados coletados em campo, a pesquisa se utilizou de dados secundários para traçar a caracterização física e socioambiental. O tipo de entrevista aplicada foi semiestruturado, estabelecendo um roteiro de questões sobre o tema abordado, destinando-se 10 questões aos professores e pedagogos e 10 à comunidade envolvida, totalizando o número de 3 entrevistas diferentes.

Em relação ao tamanho da amostra a proposta de entrevista A, direcionada ao corpo docente buscou compor um total de 9 professores participantes de cada escola, considerando no máximo 3 educadores de cada segmento (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e Ensino Fundamental 2), totalizando 18 professores no máximo entre as duas escolas envolvidas. Para a pesquisa aplicada a pedagogos, foi contabilizado o número de 2 participantes, lembrando que cada unidade de ensino dispõe apenas de um profissional.

Para compor o roteiro de entrevista com os habitantes locais, buscou-se contemplar a participação de máximo 10 moradores de cada comunidade, priorizando as lideranças comunitárias e moradores mais antigos que acompanharam o processo histórico e evolutivo dos assentamentos agrários somando assim um universo de 20 participantes entre os dois cenários. Assim, de acordo com a estrutura inicial em relação ao tamanho da amostra, considerando a organização dos 3 grupos, seria contabilizado um total de 40 participações, lembrando que estes estão divididos em duas comunidades diferentes. Contudo, os números foram alterados de

acordo com as circunstâncias de aplicação da pesquisa, fato detalhado durante a seção voltada para análise de dados.

A terceira fase da pesquisa, motivada pelo terceiro objetivo específico, foi caracterizada por uma análise descritiva e explicativa da avaliação da materialização de políticas educacionais nos projetos de reforma agrária, partindo da análise de elementos que constituem a Educação do Campo considerando legislação e currículo, para que suficientemente detalhados, possam auxiliar na avaliação dessas políticas, sua eficácia e o grau de contribuição destas para com o avanço da educação, e a projeção de resultados das mesmas a longo prazo.

Após a leitura do material bibliográfico, análise documental e estruturação de dados obtidos na pesquisa de campo realizou-se a interpretação do material qualitativo, considerando através de observações, registros e entrevistas a identificação dos fatores determinantes da problemática proposta, sendo estas de compreensão do processo histórico da Educação do Campo no uso das categorias descritas ao longo da pesquisa, da análise da materialização das políticas públicas voltadas para os projetos de assentamentos, em especial referentes às duas comunidades citadas, tendo como produto a redação final.

Os participantes da pesquisa são protagonistas do campo, que dentro de suas respectivas realidades, vivenciam avanços, retrocessos ou mesmo a estagnação do campo, nesse caso dos assentamentos Rio Canoas e Rio Pardo. Vale ressaltar que, de posse das informações de domínio público a respeito do que fala a legislação e de documentos oficiais sobre a implementação de políticas públicas voltadas para os assentamentos agrários a modalidade de ensino do campo, é importante confrontar com o que de fato é vivenciado no cotidiano pelos protagonistas da pesquisa.

São estes, homens e mulheres habitantes das comunidades locais, que através de suas experiências e histórias de vida, responderam a questionamentos como fonte de colaboração para entendimento do problema da pesquisa; além dos profissionais da educação, professores e pedagogos, fornecendo informações e dados, sobre como tal modalidade de ensino e suas respectivas diretrizes são implantadas nas escolas pesquisadas, considerando o que está disposto na lei maior da educação e nas propostas curriculares. Nesse ponto, estabeleceu-se a participação do pedagogo e não do gestor, em virtude do segundo constituir uma ocupação de cargo instável e comissionado, uma vez que a pesquisa, apesar do seu compromisso com a sociedade e a ética, não tem como objetivo causar danos a participantes ou terceiros.

O percurso traçado ao longo da pesquisa foi construído a partir das bases filosóficas inculcadas pelo método de análise Materialismo Histórico Dialético, que forneceu meios de interpretação da pesquisa, enquanto recurso que possibilita refletir justamente sobre as formas e a materialização espacial e cotidiana das políticas demandadas de contradições históricas do campo brasileiro, mais especificamente do campo amazônico.

O estudo realizado diante dos elementos analisados apresenta um contraste do que de fato é proposto em parâmetros documentais a despeito da compreensão do direito à moradia e a educação, e do que de fato é encontrado na realidade das famílias assentadas e estrutura das escolas do campo. Dessa forma, buscou-se construir uma dinâmica durante as seções iniciais que aproximasse o leitor com a temática que direcionou as reflexões aqui apresentadas, ou seja, a luta de classes existente entre campo e cidade. Tal dinâmica permite o entendimento de que as tomadas de decisões inferidas em políticas públicas têm relação direta com as demandas de classes sociais, isto porque, cabe ressaltar que o Estado, como meio de materializar tais políticas, funciona como um agente a serviço da burguesia, que por sua vez vive em detrimento da exploração, benefícios e privilégios.

A ruptura com a opressão que se estende ao campo inicia quando o sujeito camponês, perfil caracterizado na seção 2, entende que pode sim ter direito a terra e a educação, assim como qualquer outro ser humano. Essa compreensão tornou-se o marco inicial de uma marcha que transformou-se ao longo de décadas em pauta legítima tendo como linha de frente a atuação dos movimentos sociais, grupo indispensável diante da existência e resistência da luta camponesa. Tal ação, desconstrói a política burguesa na luta de classes quando esta tenta fazer com que o trabalhador não se reconheça enquanto classe, resultando em uma dinâmica de isolamento.

O processo de rompimento com as relações de poder que se estabelecem diante do antagonismo entre proletariado e burguesia, ou no contexto aqui citado, entre campo e cidade, é parte da análise e interpretação realizada por Florestan Fernandes sobre a obra de Marx e Engels:

Os proletários vivem a realidade da revolução e podem descobri-la independente dos “ideólogos” ou de uma “vanguarda teórica”, postada fora e acima de sua classe, através de sua própria prática econômica, social e política como e enquanto classe (e da “contradição brutal” que ela envolve). Por isso, Marx não procura (nem oferece) a fórmula de uma revolução, que poderia, em seguida, ser instilada no ânimo coletivo dos proletários. Tentava descobrir, pura e simplesmente, pela observação e interpretação histórico-sociológicas do significado da luta de classes. (FERNANDES, 2012, p. 62)

Duas políticas públicas são discutidas ao longo dessa pesquisa, projetos de Assentamentos Agrários e a constituição da modalidade da Educação do Campo. Contudo, a existência das mesmas só se faz possível, em uma análise marxista, mediante a atuação de homens e mulheres do campo, que tendo reconhecimento do seu lugar de fala reivindicam o direito a terra enquanto espaço de moradia e subsistência, e a educação, que deixa de ser entendida e circunstanciada como espaço e meio de instrução de um grupo privilegiado.

De fato, o registro das informações acerca da história dos assentamentos acompanhados e conseqüentemente das escolas visitadas constituiu uma experiência que somou fatos a dados, tanto documentais quanto bibliográficos, levantados no decorrer da pesquisa. Tal conjuntura permitiu uma análise a respeito da contradição existente entre o que foi proposto diante de medidas governamentais e o que realmente é consolidado no cotidiano das duas comunidades e escolas acompanhadas.

A seção seguinte convida o leitor a refletir sobre o modo de vida no campo e suas causalidades, partindo de breves inferências apresentadas nos estudos voltados para as teorias agrárias. Afinal, o percurso da pesquisa torna-se incompleto se deixar de lado considerações iniciais sobre o que de fato é o conceito de campesinato e tratar diretamente das políticas voltadas para o ensino do campo. Ressalta-se ainda, a importância de um estudo que seja subsidiado por base teórica marxista como as análises aqui apresentadas, uma vez que o marxismo compreende as múltiplas determinações e complexidade da classe no seu movimento histórico, enquanto uma realidade e processo social histórico e concreto.

2. PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO DO CAMPESINATO

Torna-se inviável propor um debate sobre o que vem comprometendo a estrutura da Educação do Campo, sem que para isso se proponha uma retomada sobre o cerne de tal modalidade, ou seja, o movimento camponês. A discussão sobre os elementos que caracterizam o ensino voltado para campo, é antes de tudo uma soma de fatores que emergiram na luta do campo. Uma trajetória que é marcada pela marcha contínua do direito a possuir a terra, permanecer na mesma e da reivindicação de famílias camponesas pelo acesso à educação.

Considerando esses elementos, o aporte teórico a seguir se debruça em uma apresentação acerca do conceito de campesinato, estrutura e base filosófica. Seguido de uma explanação sobre a relação existente entre o cenário do campo e a participação incessante de organizações populares comprometidos com a luta camponesa, para que só então comece a se desenhar as primeiras discussões frente ao Estado para implementação de uma modalidade que atenda as demandas do campo. A linha traçada neste debate é construída a partir de uma discussão acerca do cenário amazônico, utilizando como recurso considerações sobre a diferenciação do campesinato amazônico e as demais regiões do país e ainda, sobre o que se propõe no eixo da educação nesse recorte.

2.1 O Materialismo Histórico Dialético como ponto de partida

O Materialismo Histórico-dialético é utilizado para compreender a história de homens e mulheres reais, ou seja, do campo. Através desse recorte que pode-se pensar a luta de classe a partir da dialética. Tal método de análise conduziu a pesquisa não somente no entendimento da base material de ideias, mas constou como elo entre as etapas que foram desenvolvidas no decorrer da mesma, como processos interligados em uma perspectiva histórica, dialética e materialista.

Os fundamentos filosóficos estão presentes tanto no delineamento das leis sociológicas que permeiam entre as categorias da discussão proposta nesta pesquisa, quanto na relação que estabelece com as bases e instrumentos selecionados para a concretização da mesma. Nesse ponto, sob a luz do Materialismo Histórico Dialético, a base teórica parte da concepção filosófica, produção histórica e dialética da condição agrária do homem do campo. Assim como, a base documental, se define como histórica, dialética e materialista por ser construída a partir de uma demanda histórica e política. E a pesquisa de campo, como etapa crucial no estudo proposto, consiste em uma condição política e do processo histórico que é vivenciado e acompanhado no decorrer desta.

Torna-se essencial o estudo do Método como fator presente em cada categoria de análise, isso porque em se tratando do campo e do que é proposto para este, destaca-se as contradições vivenciadas nesse cenário em um processo histórico e político que é marcado pelo não cumprimento de políticas públicas, pela negligência e marginalização de camponeses quanto a natureza social, cultural e econômica. É inegável que,

Compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. (PIRES, p. 87, 1997).

A relação existente entre a dinâmica da Educação do Campo e os fatores que estão impostos à sua existência é indissociável dentro do que configura o conceito e abordagem do Método em destaque. Isso porque,

O materialismo histórico-dialético funda-se em categorias que são expressão das próprias relações sociais e, portanto, permitem apreender em sua essência os problemas reais, concretos, relativos à vida, ao trabalho e à educação. Além disso, impõe um comprometimento/engajamento com a realidade. (VENDRAMINI, p. 2, 2009)

O trabalho dessa forma, constitui-se como elemento fundamental na análise da materialidade histórica dialética de homens e mulheres. Primeiro, porque dentro da pesquisa proposta, este é um fator presente nas quatro categorias de estudo, sendo estas: campesinato, políticas públicas, Assentamentos agrários e Educação do Campo. E segundo, porque se configura como a forma mais simples, mais objetiva, desenvolvida para se organizar em sociedade, tornando a base das relações sociais como relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho. (PIRES, 1997).

O Método interpretado a partir do conjunto das teorias de Marx não foi construído ou pensado em razão de um conjunto de regras formais. Assim como, de acordo com Netto (2011, p.52) “não se aplicam a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada, nem menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação”.

A grandiosidade de Marx está em, como resume Lênin “Marx não nos entregou uma lógica, deu-nos a lógica *d’O Capital*.” (Netto, 2011). Isso porque, foi através da obra *O Capital* que Marx descreveu um conjunto de elementos que compõem a estrutura e dinâmica real de

como opera o capital, como sintetiza Netto (2011), tal teoria é a reprodução ideal do seu movimento real.

Para consolidar os pontos destacados brevemente, cabe destacar que o Método proposto não assume uma abordagem meramente técnica e instrumentista. Na verdade, a partir de sua base filosófica em que busca entender os fatores que levam sujeitos a determinados condicionantes históricos, políticos e sociais, o Método implica em “uma determinada perspectiva do sujeito do que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele suas múltiplas determinações.” (NETTO, p. 53, 2011)

2.2 Contexto histórico do campesinato

Historicamente a Educação do Campo foi institucionalizada a partir da construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária, sendo assim um processo que se desenvolveu através de reivindicações e lutas de classes. Para análise e reflexão desta modalidade faz-se necessário um breve recorte histórico acerca do campesinato russo, assim como modo de organização e características do mesmo no contexto brasileiro, a relação que estabelece diante da criação de assentamentos agrários e a forma como se desenvolve na região amazônica.

Diante disso, para compreender as interfaces da Educação do Campo é preciso delinear o processo histórico e político da população do campo, com destaque para o conceito de campesinato, análise do seu desenvolvimento, principais linhas de pensamento, origem dos movimentos sociais do campo, identificação das pautas de reivindicações e políticas públicas pensadas e implementadas para essa categoria. A explanação dos elementos descritos anteriormente permitirá conhecer o percurso e trajetória do movimento do campo, até o momento que se tem uma de suas pautas atendidas, que consiste na oferta de um ensino que esteja de acordo com a sua realidade, para que assim, ao longo dos dados coletados na pesquisa, se possa analisar a materialização e efetivação das políticas educacionais da modalidade do campo diante das informações disponibilizadas pelas escolas pesquisadas.

Para compreender e interpretar o processo de luta de classe que se constitui pelo direito à terra e a educação, o Materialismo Histórico Dialético consiste como método que rege e fundamenta esta pesquisa. Este atuará como uma concepção materialista histórica e dialética do espaço, considerando o movimento e construção do processo social e as contradições que

sustentam este real concreto baseado no conflito de classes, interesses e direitos envolvidos entre campo e cidade.

O Materialismo Histórico Dialético é um método de análise da sociedade. Dessa forma, de acordo com Fernandes (2019) é materialismo porque as ideias não possuem existência independente, uma vez que partem de condições e funções materiais em que o indivíduo está localizado, e porque, para mudar a realidade não bastam ideias diferentes, é preciso que se crie e proporcione condições, situações essas que ocorrem no movimento histórico, de fatos históricos. E dialético ainda, devido às contradições e resoluções da realidade, ou seja, uma dinâmica que envolve conflitos e mudanças.

Todas as discussões e reflexões que se fazem nesta pesquisa utilizando-se de categorias como campesinato, assentamentos agrários, Educação do Campo e políticas públicas são elementos que culminam em uma combinação de fatores herdados de uma situação do passado, ou seja, resultados históricos e materiais explicadas por Marx quando afirma que “os homens fazem sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 1852, p. 25). Na prática os grupos e instituições sociais possuem de fato poder e capacidade de agir, contudo tais ações e suas efetividades são moldadas pelas dinâmicas históricas provenientes desse mesmo grupo.

Contudo a pesquisa não se restringe somente a ótica e interfaces do marxismo de Karl Marx, é importante destacar também a análise e interpretação dessa teoria de acordo com as contribuições de Lênin, lembrando ainda que a estrutura e estudo da categoria do campesinato realizado por Lênin nasce de uma lógica de política e luta de classes, elementos que atuam como base para a análise do Marxismo-leninismo.

O marxismo-leninismo consiste em um marxismo operacional, pois enquanto Marx pensa em uma corrente filosófica, para Lênin é preciso operacionalizar essa mesma corrente. Assim, buscando formação política revolucionária, a partir dos textos de *Marx e Engels*, *Lênin* analisou-os sistematicamente proporcionando aos poucos um domínio de outros autores que embasam as raízes da formação do marxismo. Assim,

sua total fidelidade ao marxismo não pressupunha a “repetição de Marx” ou a ossificação da dialética, e sim a busca de caminhos novos, que só o marxismo podia desvendar, desde que aplicado de forma precisa, exigente e imaginativa, como um saber *vivo*, em intrínseca conexão com a vida. (FERNANDES, 1978, p.14).

A busca pela compreensão e estudo das teorias que explicam o campesinato não pode ser dissociada da teoria marxista. É importante destacar as contribuições que Marx (2017a) tece na obra *O Capital* ao falar sobre o modo de produção, o camponês e a questão rural em detrimento dos processos de desenvolvimento do capitalismo, como afirma Vanzo (2021), e posteriormente as contribuições que Kautsky (1899) e Lênin (1899) fazem a respeito do campesinato.

A análise que Marx (2017a) faz em relação ao modo de vida camponês, utilizando-se da condição específica do trabalhador agrícola inglês, leva em consideração a expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ou seja, a figura do camponês, e a base de todo processo inicial de desenvolvimento do modo de produção capitalista (VANZO, 2021).

Para entender quem é a figura do camponês e como este se constitui na questão agrária, Lênin (1982) por sua vez, dedicou-se em um importante estudo e descrição sobre o modo de vida camponês através da obra *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*, onde fez levantamentos, apontamentos e registro de dados concretos e estatísticos a respeito da questão agrária na Rússia, destacando em sua pesquisa o contraste entre camponês rico, camponês médio e camponês pobre.

A questão agrária também envolve as contribuições de Kautsky (1972a) que após uma contextualização sobre o camponês no período da Idade Média, discorre sobre as mudanças que essa categoria enfrentou “a partir do momento de maior atuação da indústria e do comércio urbano, mexendo nas estruturas camponesas no campo, provocando alterações na estrutura da divisão do trabalho no seio da comunidade camponesa.” (VANZO, 2021, p. 182)

Os três pensamentos elencados anteriormente são fundamentais para entender as teorias que explicam o campesinato, enquanto modo de vida e organização, além das inferências que uma sociedade capitalista ocasiona através do impacto e declínio do modo de vida camponês. Dessa forma, o campesinato deve ser compreendido além de interpretações rasas sobre o meio rural, pois este não se limita unicamente a todo ou qualquer grupo que possui moradia no campo, uma vez que sua origem e desenvolvimento incide primeiramente em uma forma de vida e subsistência na realidade de muitas famílias do campo, assim alguns conceitos são imprescindíveis para o estudo e reflexão dessa categoria.

Além das contribuições teóricas citadas anteriormente, é necessário destacar ainda, outros pressupostos que embasam as discussões sobre a questão agrária, principalmente quando se tenta entender as nuances e discussões que se levantam sobre a definição de camponês.

Apesar de apresentarem posições diferenciadas frente à questão agrária, é importante considerar as teorias e definições sobre campesinato apresentados por Lênin e Chayanov. Tais conceitos, ainda que voltados inicialmente para o recorte agrário russo, subsidiarão as discussões diante da construção e reconhecimento de uma identidade camponesa no Brasil.

Dessa forma, faz-se necessário compreender que as primeiras impressões que se obtém como direcionamento e posição deste trabalho, emerge do histórico de campesinato na Rússia, primeiramente sobre a visão de Lênin. Este adaptou as ideias marxistas em prol da luta de classes na Rússia, tendo como base a experiência camponesa vivenciada pelo país no mesmo período.

Lênin acreditava que a revolução era sim possível em países considerados agrícolas, tendo como instrumento o poder de organização entre as massas, com a mobilização de trabalhadores do campo e cidade e tendo como base o partido comunista. Apesar de afirmar a necessidade da criação de um partido que mediasse teoria revolucionária e prática política das massas (Lazzaretti, 2007), ainda assim Lênin se mostrava prudente quanto à frente de organização do campo, como observado a seguir:

No momento atual não podemos saber com precisão se se desenvolverá num futuro próximo uma poderosa revolução agrária no campo russo. Não podemos saber precisamente quão profunda é a divisão de classe do campesinato, acentuada, indubitavelmente, nos últimos tempos, em operários assalariados permanentes e temporários e camponeses pobres (semi proletários), por um lado, e camponeses ricos e médios (capitalistas e pequenos capitalistas), por outro lado. Só a experiência dá e pode dar a resposta a esta pergunta. [...] como partido do proletariado temos a obrigação absoluta não só de apresentar sem demora um programa agrário (sobre a terra) mas também de defender medidas práticas de realização imediata *no interesse* da revolução agrária camponesa na Rússia. (LENIN, 1978, t. 2, p. 21-48).

Outro aspecto a ser considerado se refere às características destacadas nas relações agrárias do Império Russo, levantadas por Ozorio (2012), que se dava pela vasta área de terras desocupadas que constituíam um fundo de colonização e implicações importantes para o seu subsequente desenvolvimento. A atividade camponesa é descrita como algo a ser engolido pelo capitalismo, como expresso a seguir:

A completa inexatidão desta opinião é evidente para quantos compreendam que em todos os Estados contemporâneos domina a produção capitalista mais ou menos desenvolvida, isto é, o arbítrio do capital no mercado e a transformação por ele das massas trabalhadoras em operários assalariados. O chamado camponês 'trabalhador' é, na realidade, um pequeno proprietário ou um pequeno-burguês, que quase sempre aluga a outros seu trabalho ou contrata ele mesmo operários. O camponês 'trabalhador', em sua qualidade de pequeno proprietário, vacila também em política entre os patrões e os operários, entre a burguesia e o proletariado. (LENIN, 1966, p. 301)

Contar com a cooperação de camponeses para fazer a revolução acontecer era um dos pilares do partido, já que a população rural da época atingia cerca de 80 % da população total da Rússia. E mais ainda, entender como esses camponeses se estruturavam e se organizavam no campo se tornava estratégia fundamental na tentativa de romper com o apego que o camponês nutria em relação à propriedade privada da terra. (LAZZARETTI, 2007). Nesse ponto a atividade do campesinato de acordo com Lênin, está

[...] Subjugada por todas as contradições próprias das economias de mercado e do capitalismo: a concorrência, a luta pela independência econômica, a monopolização da terra (comprada ou arrendada), a tendência à concentração da produção nas mãos de uma minoria, a proletarização da maioria e sua exploração pela minoria que dispunha do capital comercial e que empregava operários agrícolas. No arrendamento ou compra de terras, nas profissões auxiliares, na adaptação ao progresso técnico, em todos esses campos era a luta e a concorrência que prevaleciam. (OZORIO, 2012, P.114).

O campesinato descrito por Lênin se estruturava através de três categorias. Primeiramente o capitalista do campo, que se caracterizava pelos camponeses enriquecidos, cultivadores independentes e proprietários de estabelecimentos industriais e comerciais. Seguido dos camponeses médios, com uma economia menos desenvolvida, esta permeava pela instabilidade da agricultura, ora com um bom cultivo, ora com dívidas devido às colheitas ruins. E por último a classe de operários agrícolas, que apesar de possuir um pequeno lote de terra, sua subsistência não era garantida por este, forçando a categoria a tornar-se proletariado da primeira classe descrita. A dinâmica apresentada acabava por gerar um ciclo de bens de consumo, com

A formação e o desenvolvimento da classe dos capitalistas agrários criaram o mercado de duas maneiras: de um lado, o campesinato rico se esforçava para converter seus rendimentos em meios de produção. De outro lado, ampliando a demanda de bens de melhor qualidade, pois assim que enriqueciam passavam a consumir mais. (OZORIO, 2012, P. 116).

A questão agrária discutida ao longo dos manuscritos de Lênin, apesar de ser inédita e relevante até então, findou-se por ser reconsiderada pelo mesmo através do escrito “O Programa Agrário da Social-Democracia na primeira revolução russa”, de 1907. A crítica apresenta uma nova posição de Lênin ao descrever “um movimento de massas que, na prática explicitava a natureza do homem”, e ainda menciona o erro despercebido pelo projeto em 1903, que

Consistiu na ausência de uma ideia concreta sobre a questão de saber em torno do que podia e devia se desenvolver a luta agrária durante a revolução burguesa russa, e quais eram os tipos de evolução agrária capitalista, objetivamente possíveis quando da vitória de uma ou outra das forças sociais engajadas nessa luta. (LENIN, 1967, p.271)

Apesar das críticas e considerações de Lênin sobre o projeto do programa Social Democrata, não se pode negar as benevolências, que de uma forma ou de outra, acabou propiciando aos camponeses o atendimento às suas reivindicações, como, nacionalização do solo, liberdade para locomoção e individualismo agrário.

Em contrapartida Chayanov (1981) define o campesinato como um modo de produção e um modo de vida, onde a agricultura camponesa consegue articular a produção e a reprodução da família, conseguindo avançar além das teorias que analisam as categorias do sistema capitalista. Para Chayanov (1974) o campesinato como modo de produção apresenta características como: a força do trabalho familiar, pequena propriedade local como espaço das atividades, a família camponesa produzindo seus próprios recursos de subsistência, em algumas situações destinando sua força de trabalho em atividades não-agrícolas. Para tal, a lógica camponesa não se resume ao acúmulo de capital, mas a uma forma de reprodução do modo de vida alheia ao sistema capitalista.

Ainda que *Lênin* e *Chayanov* apresentem definições e estudos acerca do entendimento sobre o campesinato, as teorias de ambos se diferenciam em relação à contínua existência do modo de vida camponês. Isto porque, enquanto Lênin baseava-se no princípio de desaparecimento do campesinato com o desenvolvimento do capitalismo e em função da expansão das atividades mecânicas e industriais na agricultura (ALVES e FERREIRA, 2009). Chayanov não acreditava em um apagamento dos camponeses, mesmo com a inserção do capitalismo no campo, partindo da ideia de o aumento dos estabelecimentos de economia familiar, uma vez que a produção camponesa dependia do trabalho familiar para sua subsistência (ALVES e FERREIRA, 2009).

Em uma terceira definição, Shanin (1980) vê o campesinato como um mundo diferente, formado por elementos com características próprias, capazes de estabelecer um padrão de relações sociais distintas do restante da sociedade. Sua unidade familiar é extremamente autossuficiente e sua organização orienta-se em função da produção, consumo, sociabilidade, suporte moral e ajuda econômica mútua dos membros familiares.

Na ótica da Shanin (2005) as atividades camponesas são voltadas para o atendimento das necessidades do grupo familiar, exigindo esforço e colaboração de todos os membros tanto nas atividades referentes à propriedade como nas atividades complementares de comércio e assalariamento parcial. Nessa visão o campesinato não se reduz apenas ao trabalhador do campo, mas também aos pequenos proprietários dos meios de produção, que estão sempre buscando melhoria e adequação da produção sem explorar a força de trabalho alheia.

Os conceitos apresentados anteriormente subsidiam o entendimento sobre a formação e conceito dos grupos camponeses para que de posse tais informações seja possível compreender o processo de organização e reconhecimento dessa categoria no campo brasileiro diante da luta camponesa, que não se reduz somente ao direito à terra, mas o direito de existir enquanto grupo que está em uma condição à margem da sociedade.

O processo da luta camponesa descrita anteriormente, apesar de contexto diferentes, apresenta situações circunstanciais quando se trata das lutas de movimento e resistência no campo, no cenário brasileiro. No Brasil tal origem é discutida a partir de uma lógica escravista e latifundiária tendo sua origem na “Lei de Terras”¹, onde já é perceptível a luta de classes no campo considerando que,

Agora o espaço do camponês passa a ser um e o espaço do fazendeiro passa a ser outro. Em segundo lugar, porque as modificações no regime fundiário abrem caminho para um novo campesinato, que cada vez mais terá menos que ver com o velho campesinato de posseiros e agregados. Trata-se de um campesinato de pequenos proprietários, um campesinato de homens livres, compradores de terra, cuja existência é mediatizada por uma terra já convertida em mercadoria [...]" (MARTINS, 1981, p. 43).

A descrição do campesinato ao longo dessa pesquisa, como categoria fundamental para discutir um dos objetivos da modalidade de Educação do Campo, segue um caráter histórico político, isso porque falar apenas na relação entre ensino do campo e agricultura familiar não é suficiente diante da complexidade e do debate sobre luta de classes vivenciado e discutido no âmbito dos movimentos sociais do campo, movimentos esses que iniciaram a pauta reivindicatória do direito à educação entre famílias camponesas.

Entender a organização e estabelecimento de pautas de tais grupos, assim como perceber como se constituem as relações entre camponeses e sua formação política e identitária tendo como elo uma proposta de ensino que atenda suas particularidades só é possível diante da compreensão da “multiplicidade de formas de existência de camponeses e as particularidades que apresentam nas interações com o desenvolvimento das sociedades de que fazem parte e suscitam debates.” (COSTA e CARVALHO, 2012, p. 113).

É necessário refletir sobre o conceito de campesinato brasileiro, considerando que existe uma grande diferença entre o que se entende por campesinato no sul do país e o que é descrito como campesinato amazônico. Martins (1983) traça um paralelo sobre quem configura o sujeito

¹ No ano de 1850 princípios elitistas originaram a chamada “Lei de Terras”, buscando privilegiar quem tinha poder econômico e pudesse adquirir a terra através da compra e do registro em cartório. Em uma de suas cláusulas vinculava o direito a terra somente a elite abastada que possuísse bens, dinheiro, pois era necessário comprar a terra, e dinheiro era a última coisa que um negro recém- liberto tivesse. (Memória INCRA, 2006), p. 206)

camponês no cenário brasileiro, este, por sua vez inicialmente é visto como um indivíduo “excluído, que os militantes, os partidos e os grupos políticos vão encontrá-lo, como se fosse um estranho chegando retardatário ao debate político” (Martins, 1981, p. 25).

Justamente por ser parte de um cenário onde a luta de classes é travada, ainda que inconscientemente, já que emerge um processo de não aceitação do modo de vida opressor que é reservado a lida do campo. Esse processo de insurreição contra fazendeiros cresce à medida que grupos camponeses ganham apoio da Igreja, Universidades e filiações partidárias, resultando na formação e expansão dos movimentos sociais.

A dinâmica adotada por camponeses de buscar apoio e novas formas de organização que atendam suas reivindicações, torna-se chave de acesso para a burguesia entranhada em sociedade com preconceitos com quem é de origem do campo passe a isolar e questionar o que de fato é entendido como modo de vida camponês, como exposto por Martins (1981, p.15) agem de forma a “depreciar a ação dos grupos que assumem como legítimas as lutas camponesas.”

Martins (1981) ainda convida o leitor a compreender as diferenças entre o campesinato russo e brasileiro, já que ao tratar do termo os ideais de Lênin (1870-1923) são retomados por utilizar a teoria marxista para compreender a questão agrária e camponesa antes e depois dos acontecimentos que culminaram na Revolução Russa de 1917. Para o autor:

Há diferenças substantivas entre o campesinato russo daquela época e o campesinato brasileiro de hoje. Lá, o campesinato resistia à expansão do capital porque era um campesinato apegado, ligado à terra. [...] Lá, era um campesinato que não queria sair da terra, que queria permanecer defensivamente alheio ao capitalismo, fora e contra ele, que resistia ao processo de expropriação que poderia ‘desenraizá-lo’. [...] Aqui, ao contrário, o campesinato é uma classe. [...] É um campesinato que quer entrar na terra, que, ao ser expulso, com frequência à terra retorna, mesmo que seja terra distante daquela de onde saiu. O nosso campesinato é constituído com a expansão capitalista, como produto das contradições dessa expansão” (MARTINS, 1981, p. 16).

Ainda em discussão sobre o campesinato brasileiro, é necessário direcionar tal reflexão ao campo da pesquisa realizada. Dessa forma, entender as nuances e o que difere o campesinato amazônico do campesinato das demais regiões do país é respeitar a identidade e diversidade dos amazônidas.

O campesinato amazônico se forma em meio a um processo de diversidade cultural e econômica direcionada para a região. A figura do camponês na Amazônia é encontrada não apenas no sujeito que lida com a terra, como o agricultor, mas também no pescador, pecuarista, caçador ou extrativista. As situações adversas da região demonstram que existe um modo de

vida, onde os moradores se adaptam a complexidade do lugar, sendo estes consolidados pelas dinâmicas espaciais através de atividades que se sobrepõem umas às outras. (JARDIM, 2015).

Para Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2001), a criação de áreas de assentamento na Amazônia foi realizada para proporcionar à região uma característica de terras ocupadas onde a agricultura passasse a assumir lugar de destaque, influenciando que milhares de camponeses brasileiros fossem incluídos nesse processo sem, no entanto, se respeitar as singularidades do lugar. Nesse pressuposto, percebe-se que o camponês amazônico é uma junção das especificidades da região, que lida com a terra, não porque herdou tal dinâmica cultural, mas devido às circunstâncias, o que não diminui sua luta em relação ao trabalho e permanência na terra.

Cabe ressaltar ainda que os problemas que permeiam entre o modo de vida camponês, mesmo considerando a regionalização de cada grupo, acabam se repetindo quando se trata da garantia e acessibilidade da terra que lhe foi concedida, situação acompanhada no recorte da pesquisa quando é evidenciado a questão da falta de infraestrutura e condições de locomoção como um agravante no cotidiano entre os assentados. E ainda, a problemática principal, que como chave da pesquisa desenvolvida, consiste no acesso à educação de qualidade reservada ao campo. De fato, é notável que os conflitos e reivindicações que envolvem o cenário do campo ocorrem em todo lugar do país, porém, em modos diferentes.

2.3 Movimentos Sociais, Assentamentos Agrários e Fundamentos da Educação do Campo

Anterior a proposta de Educação do Campo se estabeleceu no Brasil a concepção de educação rural, durante a transição da sociedade agrária para um espaço urbano e industrial, surgindo um movimento denominado ‘ruralismo pedagógico’ (ROSSATO e PRAXEDES, 2015). E contrariando o respeito a identidade camponesa, tal organização emergia como:

um modelo ‘urbanocêntrico’ que estabeleceu uma relação de submissão da educação às necessidades inerentes à industrialização, tratando os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. (ARROYO, 1999, p. 15)

Ao longo do processo de escolarização da população camponesa percebe-se que os programas efetivos e suas ações sendo governamentais ou não destacavam a figura do camponês como um indivíduo alheio a qualquer informação e representante da pobreza do país, discurso esse radicalizado após o surgimento e atuação das frentes de movimentos sociais juntamente com o apoio de outras instituições.

Em uma linha do tempo pode-se acompanhar a trajetória da Educação do Campo ao passar por fases que posteriormente culminaram na superação do paradigma de educação rural. Medidas concisas para o processo histórico da Educação do Campo no Brasil começam a datar dos anos de 1930 quando ocorreram os

programas efetivos de escolarização para as populações camponesas, quando a escolarização dos povos do campo deflagrou-se após a Revolução de 1930 que leva Getúlio Vargas ao poder provocando o rompimento definitivo do hegemônico ordenamento agrária-conservador mantido pela chamada política do café com leite. (LIRA e MELO, 2010, p.3)

Outras ações educativas, apesar de não identificar o camponês como protagonista da sua própria história e sim intensificar o discurso de sujeito pobre e ignorante, foram organizadas e implementadas como propostas educativas governamentais sintetizadas por Rossato e Praxedes (2015):

- na década de 1930: a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural;
- na década de 1940: a edição das Leis Orgânicas da Educação, durante a chamada Reforma Capanema, a qual aprovou o Decreto-lei n. 9613, 1946, que organizou o ensino agrícola; a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais e das Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural;
- na década de 1950: a Campanha Nacional de Educação Rural e do Serviço Social Rural;
- na década de 1960: a implantação do modelo escola-fazenda e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 1961), cujo art. 105 estabeleceu que ‘os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais;
- entre os anos de 1964 e 1985: as concepções e práticas da educação rural começam a ser substituídas por paradigmas da Educação do Campo, assim como cresce a atuação de organizações da sociedade civil e sindical ligadas à educação popular, como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), associações e escolas de formação por alternância (ECOR, EFA, CEFFA, etc.).

O projeto de escolarização rural só passa a ser questionado oficialmente pelo Ministério da Educação - MEC, nos anos 2000, quando é publicado através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, o documento intitulado ‘Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas’.

A Educação do Campo, diferentemente da proposta de Educação Rural que surge nas cidades para então ser implementada no campo, se caracteriza primeiramente por nascer do/no/com e para o campo, seguido por ser composta por movimentos camponeses, assentamentos, quilombos, territórios indígenas, ribeirinhos e agricultura familiar; e conseqüentemente por trabalhar em prol da identidade dos povos camponeses. Um dos maiores

legados que tal modalidade levanta se baseia na compreensão crítica, ou seja, entender as relações de poder e formas de dominação, além do reconhecimento do direito a ter direito.

Para a construção e efetivação desse legado a participação dos movimentos sociais é de grande relevância uma vez que, é através das reivindicações desses grupos que emerge a possibilidade de a sociedade enxergar o campo e os sujeitos que deste fazem parte, como resultado de resistência, lutas sociais e organização da classe trabalhadora camponesa. Identificar e estudar o propósito da Educação do Campo possibilita o reconhecimento de singularidades e processos que compõem a sua causa e efetividade, sendo essa também uma estrutura de organização de movimentos sociais aspectos fundamentais que colaboraram para a existência dessa modalidade como resultado de uma política pública, tais quais os assentamentos agrários. A formação de movimentos sociais são,

Ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes sociais, articuladas em certos cenários de conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. Essas ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. (SILVA, 2004, p. 30)

A atuação dos movimentos sociais é pautada tanto na reivindicação do propósito da educação, quanto ao de considerar o aspecto de moradia, do direito a ter um lar, uma terra para se plantar, colher, construir e viver. Dessa forma, a luta camponesa inicia sua marcha rumo ao direito que toda família camponesa tem, de possuir um pequeno lote de terra e desconstruir o perfil apresentado pelo próprio programa de assentamento agrário “despossuídos”.²

Não se pode falar em Educação do Campo e assentamentos agrários sem compreender o protagonismo dos movimentos sociais. Uma vez que ambos, como resultados de políticas públicas, só foram ouvidos e implantados mediante a constituição de grupos pensados e organizados de acordo com a preocupação e reparação política e histórica de famílias camponesas.

Os primeiros ensaios a respeito da organização de movimentos sociais são datados de 1962, isso porque o movimento do campo se expandiu de forma que a luta camponesa resultou em encontros e congressos com o objetivo de criar consciência nacional em favor da reforma agrária, do direito à educação e assistência no campo, do combate à violência do campo, entre

² Nesse ponto faz-se uma relação do termo ‘despossuído’ de não possuir terra com a obra de Karl Max ‘Os despossuídos’. Na obra “Os despossuídos – debates sobre a lei referente ao furto de madeira”, de 1842, Marx em uma série de artigos mostra como o “direito” se contrapunha às legislações do auto interesse e à jurisdição patrimonial da sociedade, que davam vida e direito às madeiras para, assim, proteger os interesses de seus proprietários.

outros pontos (BRASIL, 2006). A expansão de tais encontros resultou ainda na criação de movimentos sociais populares (CALDART, 2012), alguns já extintos outros com formação recente, como: União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB), Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER), Movimento de Educação de Base, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), além da atuação direta Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB) e Universidades Federais.

O papel que os movimentos sociais exercem está em consonância com uma pressão política e social, em oposição à atuação neutralizadora que o Estado mantém sobre as minorias que trabalham incansavelmente para fazer desaparecer. Assim,

[...] torna-se impossível pensar que a formulação das políticas públicas é pensada unicamente a partir de uma determinação jurídica, fundamentada em lei, como se o Estado fosse uma instituição neutra, como querem os funcionalistas. Se assim fosse, as políticas públicas seriam definidas tendo como parâmetro unicamente o bem comum e este seria entendido como de interesse de todos os segmentos sociais. Esse entendimento nega a possibilidade do aparecimento de uma dinâmica conflitiva, envolvendo uma correlação de forças entre interesses de diferentes segmentos sociais ou classes. (GONÇALVES, 2016, p. 383)

A articulação dos movimentos sociais em torno da organização da luta do campo torna legítima o engajamento diante da democratização da terra, alcançando ganhos como a implantação de políticas voltadas para a formação de assentamentos agrários e posteriormente a criação de uma modalidade específica de ensino. A criação de tais assentamentos é voltada, segundo os relatórios de programas agrários oficiais, para “a transferência e alocação de determinado grupo de famílias de trabalhadores rurais sem-terra ou com pouca terra, em algum imóvel rural específico, visando a constituição de uma nova unidade produtiva em um marco territorial diferenciado.” (LEITE, 2012, p. 109).

Apesar de ter uma intervenção clara do governo em relação à decisão e estabelecimento de normas e diretrizes, assim como o marco fundiário propício aos assentamentos, tal projeto não se consolida como um mérito exclusivo do Estado. Isso porque, direcionar essa ação totalmente à interposição deste, significa negligenciar os esforços de grupos e organizações não governamentais diante da luta e demanda pelo acesso e democratização da terra, um processo que já encaminhava antes da interferência do governo.

É fato que a política para assentados não teria se concretizado sem a figura do Estado como unidade administrativa, assim como não haveria também se efetivado com a ausência das vozes camponesas. Portanto trata-se de uma ação paralela em ambas as representações, civil e

governamental, ainda que o próprio Estado tente negar esse feito como exposto a seguir, quando define em documentos oficiais o que é o projeto de assentamento:

Um conjunto de ações planejadas e desenvolvidas em área destinada à Reforma Agrária, de natureza interdisciplinar e multissetorial, integradas ao desenvolvimento territorial e regional, definidas com base em diagnósticos precisos acerca do público beneficiário e das áreas a serem trabalhadas, orientadas para a utilização racional dos espaços físicos e dos recursos naturais existentes, objetivando a implementação dos sistemas de vivência e produção sustentáveis, na perspectiva do cumprimento da função social da terra e da promoção econômica, social e cultural do trabalhador rural e de seus familiares. (BRASIL, 2004, p. 148)

Atualmente, de acordo com os dados publicados no portal do INCRA (BRASIL, 2021) soma-se um número de 9.431 assentamentos, ocupando 87.702.072 hectares de terra, beneficiando um total de 969.197 famílias, onde no Estado Amazonas esse número é de 145 assentamentos com 57.234 famílias assentadas em uma área de 27.290.997,70 hectares.

A proposta voltada para famílias assentadas, segundo o Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA (2021), vai desde a instalação destas no projeto, concessão de créditos, até o investimento na infraestrutura das parcelas, através de estradas, habitação, eletrificação e abastecimento. Dentre as modalidades de assentamentos criadas pelo Incra estão: Projeto de Assentamento Federal (PA), Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE), Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS), Projeto de Assentamento Florestal (PAF) e Projeto Descentralizado de Assentamento Sustentável (PDAS). Contudo para a pesquisa em desenvolvimento e pela relação que estabelece com a proposta de educação este trabalho limitar-se-á a apresentação do Projeto de Assentamento Federal (PA).

O funcionamento do projeto ocorre de maneira que os assentados efetuam o pagamento em parcelas pela terra que lhe foi concedida pelo INCRA, assim como os créditos contratados. O objetivo é que através da distribuição de terras seja proposto condições de moradia e produção familiar, além de garantir a segurança alimentar, eliminando o risco social e situações de vulnerabilidade.

O projeto de assentamento de acordo com a autarquia dispõe de: Estruturação, onde após a instalação das famílias e de posse do Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA), são realizados investimentos em obras de infraestrutura dos assentamentos; Créditos, onde as famílias recebem os primeiros créditos no período da instalação do assentamento, seguido de repasse dos créditos produtivos para investimento, diversificação e melhoria do processo produtivo; E por fim, geração de renda, que permite além dos créditos a disponibilidade de programas para geração de renda e ampliação da produção (BRASIL, 2021).

Toda a etapa de infraestrutura, segundo documentos oficiais do governo, está sob responsabilidade do INCRA, implantando infraestrutura básica de forma direta ou em parceria com entes governamentais. Sendo prioridades a construção ou complementação de estradas vicinais e o saneamento básico, com implantação de sistemas de abastecimento de água e esgotamento sanitário, construção de redes de eletrificação rural, proporcionando condições físicas necessárias dentro dos assentamentos.

Na região Amazônica a implementação de assentamentos agrários começa a ser projetada em meados anos 1970, ainda período de regime militar e com o recém-criado INCRA, com o objetivo de “promover uma mudança na estrutura fundiária nos locais de conflito (reforma agrária, incidindo sobre terras particulares), a opção foi abrir novas áreas de ocupação, distribuindo terras públicas em territórios ainda inabitados (colonização)” (TOURNEAU e BURSZTYN, 2010, p. 114).

O processo de ocupação fez com que o INCRA criasse outras formas de assentamentos, além do que é considerado clássico, como estratégia para se adequar ao espaço florestal e a preocupação com a questão ambiental, visando reduzir danos. Diante disso, foi implantado modalidades como Projetos de Assentamento Dirigidos (PAD), Projetos de Assentamento Rápido (PAR), os atuais Projetos de Assentamento (PA), além de ações implementadas posteriormente como, Projetos de Assentamento Extrativista ou Agroextrativista (PAE), Projetos de Desenvolvimento Sustentável (PDS) e por fim Projetos de Assentamento Casulo (PC) em parceria com as prefeituras (BRASIL, 2021).

Segundo a autarquia, os Projetos de Assentamentos na região Amazônica têm como objetivo principal promover a justiça social e desenvolvimento equilibrado com qualidade ambiental (BRASIL, 2006). Entretanto, tal objetivo não é atingido de forma satisfatória, uma vez que é preciso considerar o papel do pequeno produtor diante dos assentamentos e as dimensões envolvidas neste processo, tais como, as dimensões econômicas, sociais, políticas, institucionais e ambientais. Assim, “a rotatividade de beneficiários no assentamento contribui para que não haja a fixação do homem no campo e, com isso, o projeto de assentamento deixa de cumprir o seu objetivo principal” (SILVA et al, 2011, p. 7006).

A relação entre educação e assentamento, em se tratando do projeto de assentamentos agrários, ocorre através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, que se constitui como uma estratégia de apoio ao ensino de jovens e adultos do campo através de projetos em parcerias com instituições de ensino públicas ou privadas, governos estaduais e

municipais (BRASIL, 2021). A descrição de tal programa será desenvolvida no decorrer do trabalho no eixo voltado para políticas públicas, junto a outras ações do governo.

Embora o governo disponha de um programa que atende projetos específicos da modalidade do campo, é interessante destacar o que se pensava para a educação camponesa antes da implantação do Pronera, considerando que a sua criação é datada do ano de 1997. Qual era a proposta para a Educação do Campo anterior a esse período? Para responder essa pergunta é preciso retomar as origens dessa modalidade de ensino, portanto, em que se fundamenta e como se constituiu.

Entre os anos de 1960 e 1980, passando pelo processo de modernização da economia brasileira e o problema relacionado ao êxodo rural que resultou na imigração de cerca de 30 milhões de pessoas do campo para a cidade de acordo com Rossato e Praxedes (2015), surge outro agravante em relação a educação brasileira, pois o que até então possuía caráter elitista tornou-se mais visível diante do processo de exclusão da população do campo, tendo como consequência:

Uma reação ao modelo social excludente, surgindo atividades educativas organizadas por famílias, organizações movimentos sociais que de modo autônomo propuseram saberes, métodos e currículos próprios, propiciando uma formação alternativa para se viver no campo frente ao assédio modernizador, este é o caso das chamadas Escolas Familiares e Comunitárias do Campo. (ROSSATO e PRAXEDES, 2015, p. 28)

Essas primeiras organizações sociais no Brasil a despeito da Educação do Campo são associadas de acordo com Borsatto (2007) com o modelo que surgiu na França por volta de 1935 em *Lot-et-Garone* no sudoeste francês chamado *Maison Familiale Rurale* (Casa Familiar Rural). Ainda, segundo Borsatto (2007) após a Primeira Guerra Mundial a França passava por um período de crise, tendo a agricultura um dos setores mais afetados, assim as *Casas Familiares Rurais* surgem como produto de insatisfação das famílias camponesas com o sistema educacional do país, que não atendia às especificidades do meio rural.

A proposta oferecida por este modelo de ensino era baseada na Pedagogia da Alternância, já que os estudantes alternavam seu período de estudos na própria escola com o período em casa junto a família. Tal movimento ganhou força e adequações espalhando-se por países como: Argentina, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai e principalmente Brasil. E onde mais tarde ficou conhecido como *Associação Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural*.

O recorte histórico apresentado é essencial para compreender os ideais que constituem a Educação do Campo, que desde as suas primeiras manifestações ainda fora do Brasil, já travava uma luta de classes e tentativa de ruptura com as forças dominantes da burguesia. Força de dominação essa que se fundamenta e materializa em princípios de segregação e exclusão diante do campo e cidade, burguês e proletário.

No Brasil essa tentativa de exclusão e até apagamento da história de famílias camponesas ficam mais evidentes e violentas agravadas pelo período do regime militar que culminou no exílio de umas das referências da educação em todo o seu contexto, Paulo Freire. Freire se consolidou como uma das vozes que em resposta ao contexto social de exclusão e marginalização de homens e mulheres do campo, deu força e autenticidade à criação e resistência de movimentos políticos e sociais.

Freire representa a base teórica do pensamento de Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Movimento por atuar diante de um movimento de alfabetização de adultos utilizando e criando um método dialógico para tal, como afirma Rossato e Praxedes (2015, p. 30) “o Método Paulo Freire levava em consideração a realidade local e a prática social efetiva dos educandos, mediante uma concepção educativa crítica e emancipatória”.

Diante do legado de Freire há a necessidade de reafirmar que a escola é o lugar onde se unifica ensino de ciência e saberes do campo, mas também um espaço para rompimentos com a exclusão e a marginalização de sujeitos oprimidos. Opressão essa, apresentado na obra Pedagogia do Oprimido (1987), baseada nas experiências vivenciadas por sujeitos que “padecem e reagem à formas de opressão e radicalidade deformadora-formadora de processos sociais. (ARROYO, 2012, p. 554)

A busca pelo rompimento da opressão e exclusão soma-se aos demais objetivos discutidos nas conferências de Educação do Campo organizadas pelos movimentos sociais e demais associações no final da década de 1990. Tal mobilização emerge após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) através do decreto n. 1946 de junho de 1996, que buscava “[...] promover o desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos agricultores familiares, de modo a propiciar-lhes o aumento da capacidade produtiva, a geração de empregos e melhoria de renda.” (art. 1º do Decreto 1946/96).

A partir desses dois marcos históricos movimentos sociais e demais entidades seguiram mobilizadas até a realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I

ENERA) que contou com a participação de educadores de assentamentos rurais e de instituições universitárias que vinham atuando em projetos de educação em assentamentos. Foi a realização do evento que ecoou para a sociedade a ausência de políticas públicas que de fato atendessem a modalidade de Educação do campo até então, reivindicando uma articulação de metas e propostas que visassem o reconhecimento e fortalecimento da identidade campesina.

2.4 Políticas públicas e Educação do Campo

As políticas públicas se constituem a partir de uma demanda que o Estado precisa atender referente à sociedade, sendo implementadas com base em um plano de ação para guiar discussões e decisões. Para Souza Lima & Castro (2015), as políticas públicas implicam na identificação de um problema, na articulação de um argumento racional e a possibilidades de respostas científicas para o ‘problema’, resultando no revestimento em última instância como aquele de natureza essencialmente econômica. Porém, é necessário identificar refletir sobre elementos que mediam a relação de Educação do Campo e políticas públicas, bem como a capacidade do Estado em atender às demandas sociais pertencentes a esse grupo, conforme afirma Molina (2012) não é possível debater as políticas públicas sem se aprofundar em conceitos fundamentais como direito, Estado, movimentos sociais e democracia.

O conceito de Educação do Campo não existia até a década de 1990, essa nomenclatura é proposta somente a partir da atuação de movimentos populares ao reivindicar demandas que atendam efetivamente grupos camponeses (FERNANDES, 2006, p. 28). Dessa forma, constitui-se um novo paradigma de campo e em contraposição ao rural.

O que surge aqui não é a modalidade de Educação do Campo como destacado nas diretrizes atualmente, mas o conceito e a proposta de uma educação do e no campo que configura o cumprimento de uma política pública, tendo desdobramentos para outros projetos e programas que viabilizem o atendimento e subsídio dos povos do campo.

E para compreensão da análise e materialização de tais ações é preciso discorrer sobre as principais políticas e ações de Estado que atendem ou influenciaram a proposta de Educação do Campo, algumas destas, no momento em que se desenvolve essa pesquisa, já extintas. Dessa forma, pretende-se neste tópico apresentar uma breve revisão acerca do objetivo de cada ação governamental selecionada para composição desta pesquisa, propostas e formas de atendimento.

Para tanto, foi realizado um levantamento sistemático a respeito da descrição de programas voltados para o atendimento da proposta do campo, além de apresentar discussões sobre o processo de efetivação dessas políticas. O levantamento consiste em estudos já publicados, além da seleção de documentos de domínio público, que são fundamentais para acompanhamento e análise de diferentes formas de compreensão acerca das ações, que surgem de reivindicações camponesas, mas que suas estratégias são articuladas e implementadas pelo Estado, ocasionando níveis diferentes de comprometimento e materialização. Assim, o questionamento que direciona essa discussão acerca de políticas públicas e Educação do Campo implica em responder: até que ponto o Estado está comprometido com a população do campo diante da concretude do que é exposto nas ações de políticas públicas?

A primeira política a ser elencada está ligada diretamente a criação e ações desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Instituto criado com o objetivo de promover a regularização fundiária, legalização em ampla escala de propriedade ocupadas, além do assentamento de outros projetos. Sua formação tornou-se resultado da unificação do antes Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) juntamente do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), através do Decreto 1.110 de 9 de julho de 1970.

Apesar de ser uma logomarca utilizada pelo projeto de governo militar em período marcada pela opressão e violência da ditadura, uma das filosofias usadas se constitui como “integrar os homens sem terras do Nordeste com as terras sem homens da Amazônia” (BRASIL, 2006), tornando assim, a Amazônia um ponto central para ocupação e assentamento de camponeses oriundos de outras regiões.

Além da própria representação do Estado através da conjuntura do INCRA, é fundamental destacar os principais programas criadas prioritariamente para atendimento da modalidade de Educação do Campo, ainda que, apresentassem funções distintas, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - Procampo e o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo.

As formas de implementação, bem como os resultados almejados dentro de cada ação, emergem de esforços sobre meios para alcançar a formação política e social dos camponeses. Ainda que se perceba o campo como um espaço de produção de saberes e tipos de pedagogias, é fato que o acesso à educação em níveis de ensino básico, técnico e superior deve se perpetuar

como um direito comum a ser atendido e não como uma ação de exceção proposta aleatoriamente à população do campo.

Esse direito a ser alcançado e perpetuado surge como enfrentamento a um processo de exclusão social, política e econômica, tornando-se estratégia colaborativa de pautas e condição de organicidade dos movimentos sociais do campo em busca de ações que viabilizem suas reivindicações. Dessa forma, as políticas apresentadas a seguir são frutos de trabalhos de base organizacional constantes que como afirma Santos e Silva (2016, p.137) “representam a capacidade de articulação dos movimentos sociais e apontam a crescente necessidade de garantir projetos populares para o campo, cuja organização tenha como referência a cultura e o trabalho dos grupos sociais.”

Em um breve histórico apresentado por Santos e Silva (2016) o Pronera surgiu como resultado de discussões apresentadas no I ENERA - Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, em 1997, após o reconhecimento da necessidade em aumentar a escolarização dos camponeses. Experiências em relação ao ensino do campo já estavam sendo vivenciadas em movimentos sociais em parcerias com algumas universidades, mas sem uma ação política formal. Sendo necessária a articulação e organização do que posteriormente ficou conhecido como Pronera, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001, através da Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998. Em resumo, o principal objetivo do programa se materializa como um instrumento de democratização da educação para os trabalhadores/as da reforma agrária acrescido de projetos voltados para,

Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores(as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária; Formação continuada e escolaridade de professores(as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas); e Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo. (BRASIL, 2004, p. 21).

Enquanto política pública, o Pronera fundamenta-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação. Onde através de projetos, tais instituições propõem ações com participação mútua de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições de pesquisa, governos estaduais e municipais, em favor do atendimento às demandas do campo.

O Procampo por sua vez, se integra como uma política que “defende uma formação inicial para os educadores/as que atuam nas escolas do campo” (Santos; Silva, 2016, p. 140) e foi implantado inicialmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Brasília (UnB). Durante a construção do seu Projeto Pedagógico foram ouvidos representantes das universidades e dos movimentos sociais.

Outra política que merece destaque é o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, que de acordo com Santos e Silva (2016) foi criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, foi lançado pela presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, objetivando oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo. Segundo o próprio documento esse programa é definido como,

Um conjunto de ações articuladas que assegurem a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. (BRASIL, 2012, p. 04).

Está estruturado em quatro eixos de ação sendo estes: 1ª Gestão e Práticas pedagógicas; 2ª Formação de Professores; 3º Educação de Jovens e Adultos e 4º Educação Profissional e Tecnológica. Além dos programas citados anteriormente, com base no levantamento acerca da Educação do Campo e a educação escolar como política pública no trabalho constituído por Borges (2016), destacam-se também outras ações que em conjunto com as lideranças dos Movimentos Sociais do campo culminaram em medidas que visavam o fortalecimento e atendimento das demandas camponesas.

Dentre estes, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998 que juntamente com o ENERA colaborou para a criação do PRONERA. No mesmo ano, também, realizou-se a I Conferência Por uma Educação do Campo, resultando na aprovação da Resolução CNE/CEB Nº1, de 3 de abril de 2002, onde foi instituído Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Seguido da II Conferência Por uma Educação do Campo realizada em 2004, que resultou na criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e contava, dentro dos eixos internos de trabalho, com a Coordenação Nacional de Política da Educação do Campo.

Cabe ainda destacar a formação e proposta do Programa Escola da Terra, instituído por meio da Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, emergente de uma das ações do

PRONACAMPO, que através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e em regime de colaboração com estados, municípios e Distrito Federal propunha promover a formação continuada de professores em classes multisseriadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visando atender especificidades das escolas do campo de maneira que ofertasse recursos didáticos, pedagógicos e formativos (FERREIRA, 2016, p. 35).

Segundo o Manual de Orientações do Ministério da Educação - MEC, o programa visa oferecer recursos para aquisição de livros do PNLD Campo e Kit pedagógico, além de apoiar de maneira técnica e financeira estados, Distrito Federal e municípios diante da ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino. No estado do Amazonas este programa entrou em vigência no ano de 2014, em parceria com a Universidade Federal do Amazonas - UFAM, promovendo cursos de formação para professores, onde atendeu 18 municípios, incluindo o município de recorte da pesquisa aqui em desenvolvimento, Presidente Figueiredo.

Nesse ponto vale ressaltar que os eventos e encontros promovidos em defesa do atendimento da modalidade do campo constituía-se na prática o que já estava disposto na legislação brasileira. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996, p. 20) no Art. 28. “Na oferta da 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.” Assegurada por lei, essa modalidade visa atender às comunidades rurais considerando suas especificidades locais como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Este documento apresenta subsídios para o desenvolvimento de estratégias que contemplem as peculiaridades da população rural. Pois,

Trata-se, portanto, de um esforço para indicar, nas condições de financiamento do ensino fundamental, a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano e a periferia dominada, o rural. Para tanto, torna-se importante explicitar a necessidade de um maior aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo, tendo em vista, por exemplo, a menor densidade populacional e a relação professor/aluno. (BRASIL, 2013, p. 280)

Em meio às pautas apresentadas em cada evento e programa, o que estava em discussão era como consolidar ações e demandas do campo articuladas por movimentos sociais e implementadas pela ação do Estado? A possível resposta para tal questionamento está incorporada nas discussões sobre a Educação do Campo e o Plano Nacional de Educação, considerando que,

Apesar dos PNE terem tido pouca execução prática no avanço da qualidade da educação brasileira, bem como constituírem-se como documentos para divulgação pública, consideram-se esses instrumentos de política um meio de a população exigir do Estado melhorias educacionais, mesmo em período de recessão, como o que vivemos atualmente. (SANTOS, 2018, p.196)

O primeiro documento a ser revisitado implica no Plano Decenal de Educação tendo vigência de 1993-2003, este apresentava “[...] um conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação” (BRASIL, 1993, p. 40). Contudo apresentou pouca efetividade prática, principalmente considerando a população do campo, uma vez que, o documento que “pretendia se constituir na Política Nacional de Educação para Todos, em dez anos, desconsiderava parte desse “todo”, como a população campestre, ao apresentá-la, no texto legal, de forma secundarizada e pouco objetiva.” (SANTOS, 2018, p. 197).

Já o Plano Nacional de Educação - PNE (2001–2011), transformado na Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, foi consequência, segundo Santos (2018, p.198) de “um processo de intenso debate e tensão política no congresso nacional. [...] onde se reivindicava um projeto educacional que garantisse à população brasileira uma educação como direito de todos.” No entanto, apesar de todas as discussões já levantadas no I ENERA, bem como PRONERA, a respeito do que se entendia por Educação do Campo e suas especificidades, ainda assim o PNE (2001–2011) conservava em seu texto final a concepção de Educação Rural ignorando as reivindicações tratadas em outros momentos sobre a definição de Educação do Campo e seus desdobramentos.

Em 2014 foi apresentado o texto que constituiria o novo PNE (2014-2024 sem a devida avaliação acerca do desempenho e concretização das metas estabelecidas e alcançadas no documento anterior, ainda em vigência. Este documento por sua vez, é o primeiro que respeita e insere a nomenclatura do campo em seu texto, contudo de forma superficial, ao dispor que,

No PNE (2014–2024) a Educação do Campo é colocada de forma mais evidente, em relação aos planos anteriores, entretanto, como política pública de educação não apresenta avanços significativos em termos de garantia na elevação da qualidade da educação para a população do campo. Um exemplo do pouco avanço do PNE para a educação do campo pode ser evidenciado pela ausência de metas e/ou estratégias para o desafio do ensino multisseriado. (SANTOS, 2018, p. 203)

Se antes a luta estava na busca pela criação de políticas públicas que atendessem camponeses em seu direito à terra e à educação, hoje se vive um caminho rumo ao desmonte. Seja porque os programas planejados outrora foram destituídos, seja por precarização na própria estrutura dos espaços de ensino que atendem essa modalidade, as escolas do campo. Andrade e Rodrigues (2020) fazem uma análise da condição da Educação do Campo atualmente, considerando dados que revelam o fechamento de escolas no campo em todo o país, a estratégia

de negação do direito à educação no campo utilizada pela esfera governamental e o enfraquecimento de políticas e diretrizes que atendem as pautas camponesas.

De acordo com Andrade e Rodrigues (2020) o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2008 que apresenta a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) também elenca critérios relacionados à infraestrutura das escolas do campo, “cabará à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais” (BRASIL, 2010).

O não cumprimento de padrões mínimos e atendimento às escolas do campo fere diretamente o que foi exposto nos programas discutidos até então e nos documentos legais que amparam a modalidade do campo. No aspecto referente a infraestrutura é necessário que as escolas sejam projetadas visando a “acessibilidade, a funcionalidade, e ser um espaço que busque contemplar a identidade da comunidade escolar e estimular as atividades de ensino e aprendizagem.” (ANDRADE e RODRIGUES, 2020, p. 9). Além das condições físicas adequadas, para atender o disposto da legislação quanto a oferta de ensino de qualidade, é essencial que, de acordo com o artigo 3º do Decreto nº 7.352/2010 “os serviços de infraestrutura se voltam, também, ao objetivo de “III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo. (BRASIL, 2010).”

Os tópicos apresentados neste estudo colaboram para um estado de atenção em relação aos impasses que a Educação do Campo enfrenta. Se antes a luta era reforçada pelo anseio de um grupo, excluído historicamente, em ter seu direito à educação atendido e para que isso acontecesse fosse necessário criar mecanismos de atendimento exclusivo para a modalidade, hoje “o projeto de esvaziamento do campo e desterritorialização das populações do campo opera a partir de diferentes lógicas, sobretudo no âmbito da contraditória das políticas educacionais e da ausência, intencional, do Estado.” (ANDRADE e RODRIGUES, 2020, p. 15). Nesse contexto o desafio se constitui não em apenas manter ações públicas destinadas ao atendimento do ensino do campo, mas em ampliar e fortalecer tais medidas através do protagonismo e atuação dos movimentos sociais, sendo estes os primeiros grupos a de fato se preocuparem com o direito e acesso à educação no campo.

2.5 Educação do Campo no contexto Amazônico

Falar sobre a proposta de Educação do Campo no contexto Amazônico não está condicionada somente a pauta do direito à educação de famílias concentradas em comunidades e loteamentos, mas também ao respeito pelos dos povos das florestas e dos rios, a forma de vida camponesa que habita na diversidade amazônica, levantando uma discussão se realmente a figura do camponês se refere a todo trabalhador ou agricultor do campo? A diversidade da Amazônia é uma das maiores características e pontos a serem considerados frente a modalidade do campo, isto porque,

É na diversidade de interpretar e de compreender espaços produtivos e culturais, a dinâmica dos rios, das florestas e da terra, e das múltiplas formas de resistência que cada povo se define, e define suas histórias e memórias. Essa dinâmica de vida que é cultural e territorial marca a história dos povos do campo do Amazonas tanto das áreas de várzea quanto das áreas de terra-firme. (VASCONCELOS, 2017, p. 72).

Se existe um critério de disparidade entre o currículo voltado para a cidade e a modalidade do campo, tal situação fica mais diferenciada quando a discussão envolve o ensino no campo amazônico. Isto porque se caracteriza de modo oposto a outras regiões do país, apresentando condições climáticas diversas, o que implica na adaptação de rotinas e atividades escolares em meio a certas particularidades. A diversificação em questão transforma a região em um cenário complexo, com tantas outras Amazônias localizadas dentro de uma só, como afirma Gonçalves:

Há a Amazônia da várzea e a da terra firme. Há a Amazônia dos rios de água branca e a dos rios de águas pretas. Há a Amazônia dos terrenos movimentados e serranos do Tumucumaque e do Parima, ao norte, e a serra dos Carajás, no Pará, e há a Amazônia das planícies litorâneas do Pará e do Amapá. Há a Amazônia dos cerrados, a Amazônia dos manguezais e a Amazônia das florestas. (GONÇALVES, 2005, p. 9).

Assim, as unidades de ensino de diferentes localidade precisam adequar-se e preparar-se para lidar com problemas ambientais, tais como cheia e vazante de rios, resultando no cumprimento de calendários especiais de acordo com a realidade local, situações envolvendo transporte escolar, que oferece segurança mínima, principalmente quando se é feito pelo rio ou em ramais e vicinais, alimentação, que precisa dispor de nutrientes adequados para uma jornada de casa até a escola, que para muitas crianças se inicia às 4 horas da manhã, material didático propício ao currículo trabalhado, e por fim, desigualdade de acesso e permanência em relação aos estudantes moradores do espaço urbano.

Diante disso, para compreender as adversidades enfrentadas por tal modalidade no campo amazônico, esta pesquisa busca interpretar dados e informações sobre o que se tem

vivenciado, discutido e desenvolvido acerca da materialização do ensino do campo na Amazônia. Quando se trata da região Norte é importante investigar o que se tem realizado em relação à proposta de Educação do Campo, bem como o percurso desenvolvido, os projetos e programas implantados ou encerrados e que impacto e significações estes trazem para a comunidade ou local para onde estão voltados. Estas são informações que permitirão refletir sobre o grau de materialização das políticas públicas dentro do recorte estabelecido para essa pesquisa.

A Educação do Campo no Amazonas está atrelada, não apenas, mas também, à organização do que Vasconcelos (2017) vai considerar como ‘sujeito coletivo’, sendo estes a participação de grupos e movimentos sociais em consonância com instituições públicas visando estudos e atuação na modalidade do campo. Vale ressaltar que a pauta reivindicatória do ensino do campo surge principalmente pela pressão de grupos e movimentos sociais.

Na região Amazônica tal situação não é diferente, são os sujeitos coletivos que colaboram com as atividades desenvolvidas em prol da Educação do Campo, organizações como: Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento Ribeirinho do Amazonas, GRANAV, Casa Familiar Rural (CFR), Boa Vista do Ramos (AM), FETAGRI/AM, CPT/AM, INCRA/PRONERA (AM), NEPE/FACED/UFAM, UEA e UFAM/FACED.

A Educação do Campo no Amazonas tem como marcos principais eventos como: a realização do I Encontro de Educação sobre o Meio Rural no Amazonas realizado em um contexto nacional e global diante dos debates envolvendo escolas do campo no período de 1980; a criação do Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM) que em 1980 tornou-se alvo de muitas críticas no contexto amazonense e; a atuação do MEB, implantado no Amazonas em 1963, acompanhando o período de repressão do regime militar no país, atuando no interior do Amazonas se configurando como mais um movimento de resistência na área da Educação Popular (VASCONCELOS, 2017).

Assim como em outros cenários do país, a proposta de ensino voltada para as comunidades do campo na região Amazônica, inicialmente foi pensada e construída como um projeto de Educação Rural, que atendesse a uma demanda específica da sociedade como extensão de um currículo já pensado e formado para um grupo escolar preexistente, ou seja, a lógica do ensino ofertado em escolas urbanas. Posteriormente, com a organização e representação dos movimentos sociais, em especial o MST, com uma proposta de ensino articulada e organizada pelos próprios movimentos, onde fossem levadas em considerações as

particularidades das famílias camponesas. Dessa forma, a Educação do Campo, estaria incorporando mais que uma modalidade, mas a afirmação de uma identidade.

Foram os movimentos sociais que estimularam uma nova educação voltada para o povo do campo, respeitando suas particularidades, peculiaridades. Este debate sobre a educação evoluiu aos poucos, até que em 1996, a setorial de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra propõe a criação de subcomissões regionais a fim de ampliar o debate sobre o direito à educação, e em paralelo, a construção de um novo modelo buscando a efetivação de políticas públicas que propusessem a garantia do direito à educação, buscando uma educação que fosse efetivamente no e do campo. (BARROS e LIHTNOV, 2016, p. 32)

Com a reformulação da nomenclatura da modalidade de ensino voltado para o campo torna-se necessário redefinir projetos e ações que atendam a comunidade camponesa, emergindo assim formação de grupos de trabalho, a realização de cursos de formação e aperfeiçoamento com instituições parceiras, além da organização e participação de eventos e de outras atividades. A Educação do Campo passa então a compor um protagonismo que entrelaça a reivindicação pelo direito à terra, moradia, educação, identidade e preservação. Essa mudança faz com que a pauta não se reduza somente ao direito de se alfabetizar, mas a transformação crítica onde passa a discutir além da questão do ensino, os problemas que envolvem a região Amazônica.

Fica evidente a necessidade de debater a realidade amazônica nos encontros sobre Educação do Campo, sabendo que há territórios e territorialidades diferentes na Amazônia. O território da floresta, que envolve as lutas de extrativistas, pescadores, posseiros e seringueiros do Norte ocupa cada vez mais os referenciais da Educação do Campo, onde alunos, professores, movimentos sociais, secretários de estado e do município, etc., utilizam-se do espaço para discutir a EC, mais especificamente a EC, na Amazônia. (VASCONCELOS, 2017, p. 191)

Cabe como paralelo ao ponto de discussão tratado até aqui, alguns exemplos acerca da proposta de Educação do Campo na região, considerando análises sobre os desafios amazônicos enfrentados por tal modalidade. A pesquisa produzida por Tavares (2018) propõe através de uma discussão histórica e política da Educação do Campo no Estado do Amazonas, uma análise da articulação entre Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA a respeito da existência de projetos voltados para o campo, pois representa,

um avanço do movimento da Educação do Campo, como possibilidade de ampliar os níveis de escolarização, e uma estratégia para estabelecer a participação de jovens e adultos na esfera política dos direitos à educação, uma vez que, tais sujeitos não foram escolarizados na “idade certa” e, por muito tempo permaneceram destituídos dos seus direitos e relegados ao descaso no processo educativo. (TAVARES, 2018, p. 137)

O projeto em parceria com UFAM/INCRA/PRONERA conta com a participação dos assentamentos de 3 municípios do Amazonas, Presidente Figueiredo (Assentamento Canoas e Rio Pardo), Careiro Castanho (Assentamento Panelão), Rio Preto da Eva (Assentamentos Iporá I e II) e a capital Manaus (Assentamento Tarumã-Mirim). Seu primeiro esboço foi apresentado em 1999, propondo inicialmente a participação de 31 assentamentos em todo o Estado. Contudo, foi somente no ano de 2001 que iniciaram as primeiras tratativas e reuniões a respeito do mesmo, seguindo até a culminância do relatório final em 2003. De acordo com Tavares (2018, p. 127) o projeto “buscou aproximar-se da realidade vivenciada por aqueles que vivem nos assentamentos, por meio de uma intervenção pedagógica como forma de superar as dificuldades em relação à problemática do analfabetismo na zona rural dos municípios.” Além do trabalho desenvolvido por Tavares acerca de projetos e ações já realizados anteriormente para atender jovens e adultos do campo na perspectiva de amenizar o analfabetismo no Estado, soma-se ainda com as discussões levantadas por Mourão; Vasconcelos; Uchôa (2020) ao abordar as práticas pedagógicas da Educação do Campo e as relações de trabalho em comunidades amazônicas.

Além da pesquisa ressaltada anteriormente, que contempla a participação do município que compõem *o lócus* da pesquisa, outras ações voltadas para a Educação do Campo no Amazonas são destacadas. Estas fomentam a discussão aqui apresentada sobre o que tem sido realizado e reivindicado diante do ensino do campo na Amazônia, servirão ainda, como panorama diante da avaliação de tais ações, considerando que a pesquisa busca analisar as políticas públicas e seu grau de concretização diante do recorte apresentado, para tanto faz-se necessário acompanhar o que foi aplicado e implementado em meio a esse percurso, assim como outras atividades e desenvolvidas nos anos posteriores que não se aplicam no quadro exposto. Dessa forma, a figura a seguir demonstra a evolução das atividades desenvolvidas entre os anos de 2000 e 2015 no cenário amazônico.

Quadro 1: Panorama das ações desenvolvidas na Educação do Campo no Amazonas

2000/2010	2011/2015
Implantação do Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos de áreas de assentamento, por meio do PRONERA em parceria com o INCRA-SR15 e NEPE/UFAM, em 2001.	Curso de Especialização Educação do Campo com Ênfase no Projovem Campo Saberes da Terra, em convênio com a UEA/FNDE/SECADI/MEC (2009/2013).
Implantação da Casa Familiar Rural (CFR) do Amazonas, localizada em Boa Vista do Ramos, 13 de maio de 2002.	I Seminário Projovem Campo Saberes da Terra, dezembro de 2010, com a participação da UEA, SEDUC, UFAM, FETAGRI e INCRA.
16º e 17º Encontro dos Ribeirinhos do Amazonas (2000 e 2001); 18º Encontro dos Ribeirinhos e Ribeirinhas do Amazonas (2002); 19º Encontro dos Ribeirinhos e Ribeirinhas do Amazonas e I Seminário sobre Identidade Ribeirinha (2003); 20º Encontro de Ribeirinhos e Ribeirinhas do Amazonas e II Seminário sobre Identidade Ribeirinha (2004); e 21º Encontro de Ribeirinhos e Ribeirinhas (2012).	II Seminário Educação do Campo e Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia, em abril de 2011, nos polos do Curso de Especialização Educação do Campo com ênfase no Projovem Campo Saberes da Terra. I Fórum de Debates sobre Pedagogia da Alternância, período de 12 a 14 de dezembro de 2012, em Boa Vista do Ramos. Entidades promotoras do evento UEA, CFR, IFAM e outras entidades parceiras.
Seminário Estadual de Educação do Campo (2004), citado no relato de Graça Passos.	Epistemologia da Educação do Campo, abordada no III Seminário Internacional Desafios da Orientação Educativa Básica e Superior – 22 de agosto de 2013.
II Encontro de Educação do Campo e da Floresta da Região Norte, promovido pelo INCRA/PRONERA, na cidade de Manaus (AM). Reuniu no Parque do Mindu mais de 1000 participantes e representantes dos estados do Norte do país, em 2004.	Implantação do Programa Escola da Terra Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, por meio do convênio UFAM/MEC/FNDE/SECADI/ SEDUC-AM/SEMEDES (2013).
Implantação do Curso de Formação de Professores do Campo em nível Superior por meio da UEA/INCRA/PRONERA, em 2004.	Seminário “Educação no Campo na Amazônia: Realidade, Utopia e Fazimentos”, realizado em Manaus, nos dias 21, 22 e 23 de agosto de 2014, em parceria com a FAS e o UNICEF.
Criação do Comitê Estadual de Educação do Campo, em 2006.	I Seminário Integrado de Formações Continuidas do Programa Escola da Terra, tema “A práxis da Educação do Campo” 29/09/2014, Auditório da SEMED/Manaus.
I Seminário de Formação de professores do Campo, de 05 a 07 de janeiro de 2007, com presença de Marlene Ribeiro. Evento vinculado ao Curso de Formação de professores pelo Convênio UEA/INCRA/PRONERA.	II Seminário de Educação do Campo e a Escola da Terra no Contexto Amazônico, 25 e 26 de março de 2015, em Manaus, na UFAM, FAGED, Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Práticas Pedagógicas.
I Conferência Estadual de Educação, 21 a 23 de novembro de 2007, onde também se discutiu Educação do Campo.	Encontro para discussões e proposições acerca da Educação do Campo na UEA, em Manaus, nos dias 3 e 4 de abril de 2013.
II Seminário de Formação de Professores do Campo, 24 a 26 de julho de 2008.	I Encontro do Comitê Estadual de Educação do Campo, nos dias 20 e 21 de agosto de 2015, nas dependências da UEA/Manaus (2015).
III Conferência Municipal de Educação de Manaus, de 17 a 19 de junho de 2009.	Realização do Curso de Especialização em Educação do Campo, pelo IFAM, na modalidade Educação à Distância nos polos de Manacapuru, Manaus, Parintins e Tefé (2014-2015).
Realização do Projeto Educampo I (1ª e na 2ª etapa do ensino fundamental) para jovens e adultos assentados. Parceria com UEA/INCRA/PRONERA certificados pela SEDUC (2007 a 2010)	Reativação do Comitê Estadual de Educação do Campo com participação de instituições, organizações sociais e movimentos sociais do campo (2015).
	II Fórum de Pedagogia da Alternância em Boa Vista do Ramos, promovido pela UEA em parceria com a Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos (AM), em novembro de 2015.

Fonte: Vasconcelos (2017).

O Quadro 1 sintetiza um conjunto de ações que fortalecem a pauta de Educação do Campo, que vão desde realizações de seminários e conferência, até a oferta de cursos voltados para essa modalidade. É importante ressaltar que a concretização de tais atividades se devem, tanto pela participação das comunidades camponesas quanto pela atuação da universidade pública. Que mesmo sofrendo ataques reacionários e resistindo ao sucateamento e cortes de gastos promovido do Estado, tem mantido seu papel diante da sociedade ao devolver em forma

de pesquisa, ação e extensão ações voltadas para o atendimento de comunidades diversas, no caso aqui citado atividades voltadas para o ensino no campo.

Somando-se a linha de ações apresentadas no quadro anterior, no decorrer da pesquisa buscou-se outras medidas que pudessem estar completando esse hiato de políticas públicas para o ensino do campo, considerando o último ano datado no quadro e o cenário mais atual. Com base na pesquisa desenvolvida ao longo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Práticas Pedagógicas, é possível acompanhar as últimas atividades voltadas para essa proposta em um recorte entre os anos de 2015 e 2018. As ações realizadas em um período de cinco anos através do Núcleo de Trabalho, Educação e Diversidade (NTED), foram compostas por temáticas como: políticas públicas, formação de professores/as, currículo, educação do campo, ensino profissionalizante, diversidade, ensino superior, gestão etc. (BORGES, et al., 2022).

Com a proposta de contribuir com a formação de estudantes dos cursos de licenciaturas e de pós-graduação da UFAM na área de educação., esse projeto foi desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC), em 2013, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e universidades públicas federais com a participação do Programa Escola da Terra. O quadro a seguir consiste em uma síntese sobre o projeto desenvolvido nesse percurso e os municípios contemplados de acordo com BORGES (et al., 2022):

Quadro 2: Síntese de ações desenvolvidas na Educação do Campo no Amazonas entre os anos de 2015-2018.

Projeto para formação continuada de professores/as que atuam nas escolas de Classes Multisseriadas da Educação Escolar do Campo	
1ª versão: Início no ano de 2014, com término em março de 2015.	Atendeu 1.442 (mil e quatrocentos e quarenta e dois) professores(as) das escolas municipais do campo em 18 (dezoito) municípios: Autazes; Boca do Acre; Borba; Caapiranga; Careiro da Várzea; Coari; Iranduba; Itacoatiara; Manacapuru; Manaus; Manicoré; Maraã; Maués; Nova Olinda do Norte; Novo Aripuanã; Parintins; Presidente Figueiredo; Tefé.
2ª versão: Início em 2016 e conclusão em abril de 2017.	continuação do convênio para a formação de 982 (novecentos e oitenta e dois) professores/as, que atuam em 24 municípios: Alvarães; Anamã; Anori; Atalaia do Norte; Barreirinha; Benjamin Constant; Beruri; Boa Vista do Ramos; Codajás; Itamarati; Itapiranga; Juruá; Manaquiri; Manaus; Nhamundá; Novo Airão; Pauini; Rio Preto da

	Eva; Santo Antônio do Içá; São Paulo de Olivença; Tapauá; Tonantins; Urucará; Urucurituba.
3ª versão: Início em agosto de 2017 e término em dezembro de 2018.	Continuidade ao convênio e atendendo 300 (trezentos) professores/as de 5 (cinco) municípios: Careiro Castanho, Envira, Japurá, Silves e Uarini. O término das atividades se deu em dezembro do mesmo ano, com o seminário de socialização das ações desenvolvidas e apoiadas pelo Programa Escola da Terra.

Fonte: Borges, et. al (2022).

Instituições envolvidas: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), MEC-SECADI e Seduc/AM.

A ação do Programa Escola da Terra no estado do Amazonas, mesmo com o avanço da Pandemia de Covid-19, seguiu seu objetivo contribuindo com a formação de professores do campo, ainda que em um número reduzido devido ao cenário pandêmico. No ano de 2021 em regime de cooperação entre UFAM/FNEDE/MEC e parceria com Seduc/AM e Secretarias Municipais de Educação, o curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo: práticas pedagógicas do Escola da Terra no Amazonas, atendeu a demanda de apenas 120 (cento e vinte) professores/as que atuam em escolas do campo de 6 (seis) municípios sendo estes: Humaitá; Itacoatiara; Iranduba; Manicoré; Presidente Figueiredo; São Sebastião do Uatumã, com a quantidade de 20 (vinte) cursistas por turma. (UFAM, 2020).

Os quadros anteriores estão relacionados com a exemplificação de algumas ações voltadas para um dos campos de reivindicação dessa modalidade implicada na formação continuada de professores. Porém, ao se tratar de políticas, vale ressaltar que se de um lado ainda são fomentadas ações de formação e aperfeiçoamento para educadores do campo, por outro, tal modalidade ainda precisa lidar com o descaso que é o fechamento de escolas do campo por todo o país, situação essa que soa um tanto contraditória considerando os números a seguir:

No período de 2000 a 2018, foram fechadas 134.535 escolas no Brasil, sendo 93.146 rurais e 41.389 urbanas, conforme dados amplamente divulgados no “III Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo do Pará”, realizado em 2020 pelo Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e os Fóruns Regionais de Educação, em parceria com a Universidade do Pará (UFPA) e a Promotoria de Justiça (III Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo, 2020). Na Amazônia foram fechadas 15.708 escolas, o que equivale a 46% da rede de ensino. O estado do Maranhão foi o que teve maior número de escolas fechadas - 4.847 (41%), mas em termos percentuais, foi o estado de Rondônia que registrou o maior índice, com 79% das escolas fechadas, seguido pelo Tocantins (77%); Mato Grosso (60%); Roraima (59%); Acre (44%); Pará (41%); Amazonas (39%) e Amapá (19%) (INEP, 2018). (Fundação Amazônia Sustentável - FAS, 2022, p.26)

Os dados apresentados materializam o que foi discutido no decorrer dessa pesquisa, através da materialização de políticas educacionais voltadas para o campo, é perceptível que se antes o cerne do debate estava em torno da criação de políticas que atendesse uma demanda específica, hoje a pauta permeia entre manter o mínimo que foi implementado até os dias atuais. O fechamento de escolas do campo, principalmente no cenário amazônico, ao mesmo tempo que colabora com o retrocesso da educação de forma geral, também promove o rompimento de conquistas e reivindicações ao descartar a história de grupos pioneiros que estiveram a frente dessa luta.

Percebe-se que a estratégia de fechar escolas para ‘resolver’ problemas de logística ou evasão de estudantes, como justificativa apresentada em algumas ocasiões, estão longe do que de fato é a problemática vivenciada pelo ensino do campo na Amazônia, estes registrados pelas reivindicações de:

permanência das escolas, a infraestrutura das escolas, a formação adequada dos professores do campo, o saneamento na comunidade, o entretenimento, a segurança, o acesso ao serviço público de saúde, a seguridade social, a política de escoamento para os produtos cultivados, a valorização da cultura dos/das trabalhadores/as, a democratização dos instrumentos tecnológicos desenvolvidos a todos e a todas; se configurando como melhores condições de vida no campo. (UCHOA, et al, 2023, p.181)

As ações descritas ao longo dessa seção são convidativas para o entendimento de que o debate e pautas apresentadas ao longo da pesquisa estão relacionadas com a emancipação e criticidade dos sujeitos do campo em consonância com as reivindicações tanto em defesa da educação de qualidade, quanto pela luta da terra, água, florestas, além do respeito e valorização dos saberes e identidade das comunidades camponesas. Dinâmica essa que só é possível ao identificar ações estratégicas voltadas para o ensino do campo ou mesmo a ausência destas.

3. CARACTERIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO

Assim como torna-se imprescindível refletir sobre as nuances do campo, considerando elementos que estão relacionados com as formas de organização do movimento camponês, compreender quem atua nesse cenário também é o fio condutor desse estudo. Para abordar sobre o protagonismo do campo é necessário identificar quem são os indivíduos existentes em cada grupo que move a história camponesa desse país. Para essa seção se reserva uma discussão sobre grupos que compõem e fortalecem a luta camponesa, refletindo suas características, a relação que estabelecem com o campo, a escola e o âmbito familiar, quando são analisados de forma individual.

Dessa forma, cada subtópico tem a função de abordar grupos camponeses específicos que estabelecem uma conexão entre si, considerando o cenário do qual pertencem. Entretanto, existe um fator que se encontra predominante nessa abordagem, voltado para o elemento ‘trabalho’. Isso porque em todas as apresentações o trabalho se caracteriza como uma ação comum para todos os sujeitos camponeses, seja de forma direta ou indireta.

3.1 Quem são os sujeitos do campo?

Para pensar sobre o delineamento dos sujeitos do campo, bem como o reconhecimento da identidade campesina, é necessário refletir sobre o conceito de identidade e a construção que se faz da mesma considerando as especificidades camponesas. Tal definição colabora com a pauta da Educação do Campo ao apresentar aspectos relacionados ao processo de emancipação dos sujeitos camponeses a partir do reconhecimento que estes possuem a respeito de seu protagonismo e da própria história.

O conceito de identidade deve ser pensado a partir da representação de uma cultura, resultando de um processo de identificação que permite o posicionamento no interior das definições fornecidas pelos discursos culturais (MORAES, 2019). Tais definições são entendidas através do uso que se faz de determinados elementos, assim como, é relacionado com a fala, o pensamento e as emoções, uma vez que são estes agentes a qual atribui-se significados. Vale ressaltar que ao longo da construção da representação e identidade, em determinado momento os significados são voltados para objetos, pessoas e eventos resultando na estrutura de interpretação que se faz sobre algo. Em outro, constitui-se como significado a forma como estes elementos são utilizados e integrados às ações cotidianas. Assim,

A identidade é formada por processos sociais, que uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 228).

Compreender como se organiza essa dinâmica envolvendo identidade, cultura e representação, são essenciais para entender dois pontos principais nesse tópico da pesquisa. Primeiro, uma análise do que é entendido e exposto a comunidade escolar campesina como formas de identidades e culturas, considerando que por se tratar da oferta de uma proposta curricular similar entre campo e cidade, as escolas participantes tendem a seguir a lógica neoliberal da cidade, onde a forma como se estruturam os currículos escolares se baseiam assim como a estratégia adotada diante da manipulação da massa, se utiliza de falsas preocupações com o comportamento e modo de vida dos grupos camponeses.

O segundo ponto a ser considerado, se deve a forma como as próprias famílias entendem o conceito de identidade. Se este não é abordado em uma escola do campo, se a própria lógica e conceito de assentamento agrário, assim como a história e importância dos movimentos sociais para a sociedade, construção, sobrevivência e respeito dos direitos aos povos do campo são indiferentes às comunidades, naturalmente a definição de identidade e especificidades se tornarão inexpressiva a estas também.

A identidade camponesa aqui pensada está relacionada com reconhecimento de hábitos, ideais e princípios de coletividade, além de formação e orientação política e não partidária. Trata-se de um projeto em busca do sentido e criação da identidade própria, que é iniciada a partir da consciência comum da condição de excluídos e despossuídos. Esse processo de construção e criação identitária, como afirma Belo e Pedlowski (2014, p. 72) “demanda um processo de aprendizado, que tem como objetivo a transmissão de valores, ancorados no princípio de solidariedade”. O fato é que a identidade camponesa está além dos símbolos e estereótipos já cravados pela sociedade tais quais, as bandeiras e lonas pretas das barracas. Esta se manifesta também, através de hinos, canções, manifestos e poesias, bem como qualquer outra arte ou manifestação que retrata o grito do campo.

A construção de identidades pode ser pensada também coletivamente, quando o papel e caracterização dos sujeitos do campo são percebidos e descritos individualmente, porém sem negligenciar as contribuições que estes exercem diante do grupo ao qual pertencem. Para tanto, torna-se necessário, de modo geral, apresentar no decorrer desta seção as singularidades

referentes à infância e juventude, a figura da mulher camponesa, o adulto e idoso do campo, e ainda a realidade entre escola, ensino e professores, resultando assim em um panorama e identificação do perfil de cada sujeito pertencente à dinâmica do campo.

As características impressas em cada sujeito camponês ajudam a compor o conceito de identidade coletiva. Tal conceito busca demonstrar que os membros de uma mesma coletividade percebam e reconheçam a existência do grupo social do qual fazem parte, assim como o reconhecimento de outros pares que vivenciam o mesmo modo de vida.

Esse sentimento de pertencimento ao grupo é fundamental para a integridade e a estabilidade de cada um de seus membros, se constituindo, portanto, em um componente da sua identidade. Ao mesmo tempo em que os membros reconhecem a existência da coletividade, que pode ser uma família, associação, classe social, nação, religião, etnia, etc., os indivíduos e grupos que não pertencem a essa coletividade reconhecem também a sua existência. (ROSSATO e PRAXEDES, 2015, p. 64).

O conceito de identidade, dessa forma, não se reduz apenas em termos culturais, mas na identificação simbólica de um indivíduo ou grupo social, onde cada membro reconhece a si mesmo ao mesmo tempo que é reconhecido pelos demais sujeitos de dentro ou fora desse grupo.

Ao discutir os pressupostos da construção da identidade camponesa, este estudo resgata ainda, uma das problemáticas discutidas no cerne da pesquisa: a falta de identidade campesina e amazônica do município de Presidente Figueiredo - AM, principalmente quando considerado que é uma população composta por imigração. A crise de identidade do campo constitui-se como um aspecto que interfere de forma significativa na proposta de Educação do Campo. Isso porque, sem uma concepção curricular que atenda as especificidades desse cenário e que reconheça o perfil e protagonismo das famílias assentadas, a lógica e os objetivos do que foi proposto a esta modalidade de ensino ficam comprometidos.

Refletir sobre a crise de identidade que também afeta a construção do protagonismo do campo constitui mais um elemento da pauta de reivindicação e emancipação da luta camponesa, considerando que famílias assentadas ainda precisam lidar com o processo de exclusão e marginalização impostos silenciosamente pelo Estado. Nesse ponto, o não-respeito e reconhecimento à identidade camponesa colabora para criação de uma estratégia de marginalização e criminalização onde o Estado acaba atribuindo aos povos do campo, assim como fez e faz com os grupos negros ou qualquer outro que seja considerado “minorias”, um sentimento de ódio e vergonha ao mesmo tempo por pertencer àquele determinado grupo.

A atuação do Estado em relação ao respeito à identidade camponesa, deve ser pensada através de duas ações. Primeiramente ao imputar aos sujeitos do campo a condição de minoria

e marginalizado e segundo por atribuir a estes grupos o estereótipo de ignorância. Em resumo, "o Estado está sempre vendo a população do campo como algo a ser salvo, salvo de sua ignorância e atraso, precisando ser educado a partir de um novo paradigma urbano e capitalista." (ROSSATO e PRAXEDES, 2015, p. 87).

Espera-se dessa forma, que os dados e informações a serem coletados no decorrer da pesquisa de campo possam responder de forma satisfatória como os sujeitos participantes da pesquisa se reconhecem em relação a identidade do campo, como membro de família assentada e ainda em relação à participação ou não adesão de movimentos sociais presentes no campo.

Conhecer quem são os sujeitos do campo é importante, não só por preservar o conceito de identidade do campo, mas porque contribui para entender, diante do perfil de cada um, o que foi proposto para cada sujeito e que demandas políticas foram pensadas e criadas como atendimento para cada um.

3.2 A infância e a juventude no campo.

Quando se trata da história de famílias camponesas, naturalmente constrói-se a imagem de luta com homens e mulheres do campo, pondo de lado a questão relacionada ao modo de vida e existência da infância e juventude no campo. Por isso, compreender o perfil e negligências enfrentadas por esse primeiro grupo também é peça central para discutir as nuances que permeiam as políticas voltadas para a Educação do Campo.

Em uma breve descrição, a criança do campo se apresenta como um sujeito, imaturo que necessita de cuidados de um adulto, porém, atravessa um contexto de experiências impensáveis para uma criança da cidade, desde cedo estabelece contato com responsabilidades voltadas ao ambiente em que vive. A mesma dinâmica é vivenciada pelo jovem no campo, onde a adolescência acaba sendo dividida entre a participação nas atividades agrícolas da família, produção e comercialização, e sua vida escolar, muitas vezes com baixo desempenho.

Compreender o perfil e protagonismo da criança e do jovem camponês torna-se necessário como ponto estratégico que reflete sobre as políticas públicas implementadas diante do acolhimento ao principal público da modalidade de Educação do Campo. Para tanto, é importante apresentar conceitos a respeito do que apresentado pela sociedade como a definição de infância e juventude, bem como, a formação destes sujeitos frente a uma educação camponesa que deveria atender às suas especificidades sem negligenciar ou menosprezar a sua importância diante da construção da história das famílias camponesa, retratadas ao longo dessa

pesquisa como famílias assentadas. Com isso, este tópico se resguarda em entender a relação existente entre infância, juventude e campo, além de descrever o protagonismo dos mesmos no cotidiano camponês e no processo de escolarização.

A infância, de acordo com algumas vertentes, constitui-se como “uma categoria social em transição na contemporaneidade, sendo a noção de infância a existência de um mundo inocente e frágil relacionado às crianças.” (RIBEIRO e ABRÃO, 2018, p. 574). Que ainda é questionada como um “estágio preparatório, formativo, de passagem, composto por sujeitos de mudanças históricas e sociais”. (NASCIMENTO, 2011, p. 39). Ou ainda, “como uma construção histórica e social, que varia de acordo com as gerações e o contexto histórico, pois estamos em outro período da história em que a mudança é inevitável, até porque não somos seres estáticos, e muito menos a criança o é.” (BEM e SILVA, 2020, p. 725).

É fato que a infância diz respeito a uma fase da vida com importância fundamental no processo de construção social e que demanda cuidados, orientações e acompanhamentos até o cumprimento de suas etapas, transparecendo a construção e proteção de um sujeito fragilizado. No entanto, esse mundo frágil incorporado através de muitas definições não é compatível com o cenário campesino vivenciado por crianças camponesas, onde sua história não é desenhada ou contada como algo que atenda todas as fases da infância, mas rabiscada pelo acúmulo de responsabilidade e peso pela busca da própria sobrevivência que inicia desde o período de seu nascimento, uma trajetória resumida por Martins (2011) ao expor que em algumas sociedades, nem os adultos possui uma biografia, quem dirá as crianças.

O discurso apresentado à sociedade que defende os direitos de crianças e adolescentes, ecoa em alguns pontos contraditórios e seletivos, quando questiona-se de qual criança e jovem está se falando, da criança e adolescente da cidade ou do campo? É preciso defender o direito de todas as crianças, onde possam ser consideradas suas subjetividades políticas sem reduzi-las a um sujeito sem identidade ou pertencente a um grupo que está à margem da sociedade. Não basta afirmar o que a legislação propõe como direito universal, mas defender em caráter de urgência a constituição das crianças do campo enquanto sujeito de direitos. Sujeitos de direito que brincam, aprendem, protagonizam e vivem a própria história, tendo suas memórias camponesas respeitadas. Pois,

Também as memórias de camponeses-crianças são raras. Neste mundo de trabalho rural, a criança foi, desde muito tempo, contada como braços a mais, na lavoura e no trabalho de casa, embora nem seu status de trabalhador tenha sido considerado. Por isso, também o tempo não lhes pertence, pois a lógica do mundo do trabalho é que sobressai sobre o tempo da criança. (RAVENNA, 2020, p. 14)

A infância e juventude do campo amargam uma invisibilidade da sociedade, onde a sua existência apenas é reconhecida entre os seus pares, representados por aqueles que compartilham da mesma luta camponesa. Por isso,

No campo da luta social, os movimentos de trabalhadores, por muitos anos, empenharam-se em registrar a trajetória do ser coletivo, porém sem desconsiderar as trajetórias individuais. E mesmo os poucos que tiveram, na biografia ou na autobiografia, o registro de sua vida, talvez não tenham tido aí registrado, com a importância devida, aquilo que era particular da infância. (RAVENNA, 2020, p. 13)

Crianças e jovens do campo nascem e crescem sabendo a vida que levarão, não é uma opção, torna-se uma condição. São preparadas para herdar a vida de seus pais, que herdaram de seus avôs, tornando um ciclo prolongado por gerações. Pode-se dizer então, que a infância do campo não é de longe o que é retratado como infância na cidade, sem desconsiderar o modo de vida de crianças e jovens periféricos. Pois, na rotina de crianças e jovens camponeses prepondera como constante o trabalho, a responsabilidade, a pobreza, sem a possibilidade de viver uma infância através de brincadeiras, o aprender brincando nesse contexto chega a ser utópico demais para ser até mesmo imaginado. De tal ponto, emerge a importância da escola e da educação como instrumento libertação e emancipação de ciclos e condições opressoras.

A rotina de uma criança ou jovem do campo inicia-se muito cedo, antes mesmo do sol nascer, onde as mesmas começam a se preparar para iniciar seu trajeto até a escola. um trajeto que se dá, dependendo da localização da escola, por terra atravessando ramais e vicinais ou pelos rios, quando são comunidades ribeirinhas. E nesse percurso precisamos lidar com o transporte escolar precarizado, seja de ônibus ou barco. Essa mesma rotina se estende ainda com a ajuda nas tarefas domésticas ou de agricultura.

Ressalta-se a importância da descrição desse grupo por se tratar de crianças que estão presentes na dinâmica dos assentamentos, embora em se tratando das comunidades de recorte dessa pesquisa, essa lógica seja totalmente diferente da atividade de um acampamento ou assentamento liderado pelo MST, por exemplo. Contudo, o ciclo que permeia a família camponesa é a mesma, são sujeitos que resistem e constroem juntos. Considerando,

A vida das famílias no e do campo se insere e se processa atrelada à produção camponesa e construindo raízes culturais próprias. Nessa inserção e interação, as crianças têm, junto aos integrantes de suas famílias, seus interlocutores mais próximos. É nessas relações, ações e vivências junto a diferentes sujeitos e aspectos que produzem a vida cotidiana em que estão inseridas (vida organizada em grande parte por seus pais), que as crianças vão elaborando conceitos, atitudes, valores, comportamentos, aprendendo sobre si, a vida e o mundo que as rodeia. Suas famílias, nesse sentido, são o primeiro agente intermediador e socializador de conhecimentos sobre elas mesmas e o mundo. Como nos diz o pai de uma das crianças pesquisadas:

Só aprende a fazer fazendo e vendo os outros fazer. (CALDART, PALUDO e DOLL, 2006, p. 117)

A língua mais falada no campo e apresentada desde cedo à infância e juventude camponesa, é a da resistência e responsabilidade, resistir e buscar por dias melhores, muitas famílias acreditando que isso só virá com o trabalho, e tornando-se responsáveis pelos afazeres diários de casa ou lavoura. Esse contexto de luta diária compromete sonhos durante a infância e projetos ao longo da juventude, não pela identidade campesina, mas porque “essa juventude vê a luta pela terra como uma alternativa de sobrevivência no campo, em contraposição à migração para as grandes cidades e afirmando o desejo de constituição de uma vida e uma família no campo.” (RAVENNA, 2020, p. 47).

É para este grupo, e todos os demais que ainda compõem este capítulo, que são cobradas políticas públicas eficazes, que realmente atenda com dignidade o que famílias camponesas reivindicam, o direito à moradia através um pequeno lote para viver e plantar, direito à educação de qualidade, direito de subsistência.

É nessa conjuntura que se delinea a primeira etapa do ser humano, a infância que, apesar de ser uma das fases mais importantes da vida pelas primeiras noções e experiências na formação psíquica, social e motor, também é uma “infância” da classe trabalhadora. E ainda, a juventude do campo que também enfrenta demasiadas privações ao dividir responsabilidades do trabalho rural e familiar com cobranças referentes à própria aprendizagem, destacando-se ainda a ausência de outros meios de educação e cultura.

3.3 A mulher camponesa

Como protagonista do campo cabe também refletir sobre a imagem da mulher camponesa duplamente explorada pela hegemonia do capital. Porém, não se pode descrever o perfil da mulher do campo, sem antes falar sobre a divisão sexual do trabalho. A divisão sexual do trabalho é uma questão de gênero, onde mulheres dedicam maior parte do seu tempo aos cuidados dos filhos, tarefas domésticas, trabalho assalariado e questões sociais, uma condição desigual e dispare em termos de comparação com a figura masculina.

A compreensão da divisão sexual do trabalho pauta-se na utilização das diferenças biológicas sexuais para demarcar as configurações econômico-sociais. Assim, a divisão de tarefas entre sexos ao longo do tempo passa a configurar-se como um sistema de hierarquização e segregação de gênero. A partir desse entendimento, compreende-se que relações de gênero no trabalho perpassam a histórica subjugação da mulher aos espaços privados e ao trabalho doméstico, e que vêm acompanhado da privação dos espaços públicos de trabalho. (MENDES, RETTORE e SIQUEIRA, 2018, p.16)

Marx e Engels (2007) através da análise de lutas entre as diferentes classes sociais e em um estudo sobre como opera uma sociedade capitalista e opressora, localizaram a raiz da opressão às mulheres em seu papel na família central em sociedades de classe, identificando o papel da mulher como reprodutora biológica subordinada a uma sociedade. Seja esta sociedade de famílias burguesas, onde são reproduzidos herdeiros, ou em famílias proletárias, onde são reproduzidas gerações de força de trabalho que alimenta o sistema capitalista. E diante dessa organização, Marx e Engels em sua compreensão sobre como opera a luta de classes, demonstram que o capitalismo é incapaz de reconhecer e levar à prática a valorização e emancipação das mulheres.

A imagem da mulher desde outrora é colocada como algo a serviço da sociedade, como sinônimo de subserviência à figura do homem, representado como um micro-Estado dentro do lar. Essa desvalorização da mulher construída pelo patriarcado ao longo da história é descrita ao longo da obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” através de um estudo de Engels, com base em escritos deixados por Marx antes de falecer, a despeito de uma análise crítica sobre a constituição e organização da ideia de família como estratégia burguesa e patriarcal, na qual a mulher

[...] se viu degradada, transformada em serviçal, em escrava da luxúria do homem, em um simples instrumento de reprodução. Esta baixa condição da mulher, que se manifesta sobretudo entre os gregos dos tempos heroicos, e mais ainda nos tempos clássicos, foi gradualmente retocada, dissimulada e em certos lugares, até revestida em formas mais suaves, mas nunca e muito menos, abolida. (ENGELS, 2019, p.75)

É fato que a divisão desigual do trabalho, afeta significativamente a composição de uma renda desigual, considerando que através dessa organização e sistematização que beneficia a sociedade patriarcal e capitalista o trabalho doméstico feminino permanece desvalorizado e invisibilizado. Além de sustentar gratuitamente a reprodução de massa, tanto no que se refere à reprodução de mão de obra, quanto ao fato de serem responsáveis por grande parte de trabalhos direcionados aos cuidados de produção de alimentos para autoconsumo. Tal organização se justifica pelo sistema dualista e hierárquico, onde para as mulheres se reserva o espaço doméstico e restrito, enquanto aos homens se designa o ambiente e debate público juntamente com as relações políticas, sociais e econômicas. Onde,

O sistema-mundo moderno criou uma divisão entre trabalho produtivo e reprodutivo, sendo que o primeiro é aquele pelo qual se recebe remuneração, realizado fora da unidade domiciliar e efetuado pelo homem/pai/adulto. Já o trabalho reprodutivo (ou improdutivo) constitui a atividade de “subsistência”, dentro da unidade domiciliar, realizada pela mulher/mãe/adulta. Essa divisão produziu uma desvalorização

financeira e social do trabalho das mulheres e um sexismo institucionalizado. (KEMPF e WEDIG, 2019, p. 3)

Sabendo como é colocado o papel da mulher em uma sociedade capitalista e patriarcal, pode-se então pensar sobre o papel desta no campo. Existe um ponto em comum em relação ao modo como se vê a participação da criança/jovem e a da mulher camponesa. Ambos, para uma sociedade que atua como juiz de valores, são descritos como seres frágeis e delicados, mas que sua fragilidade e delicadeza são postos de lado quando estes são necessários para auxiliar ou conduzir o trabalho e demais afazeres. Constituem-se então linhas de trabalho, que não são reconhecidas como trabalho formal, mas que sem a participação dos mesmos tal atividade não seria concretizada. Nesse contexto, percebe-se que o trabalho feminino com a colaboração de filhos e filhas é marcado pelo sinônimo da gratuidade e do não reconhecimento.

A atuação da mulher no trabalho agrícola foi minimizada, quando na verdade sua participação é realizada de forma ampla, além da responsabilidade como as atividades econômicas em geral. Chayanov (1974) identificou a desvalorização do trabalho feminino quando fala sobre a indivisibilidade das rendas entre os membros da família que, contudo, permanecem sob a responsabilidade do chefe de família, que, na grande maioria dos casos, é o pai/marido.

Falando ainda sobre a forma de organização do trabalho do campo, compete à mulher camponesa a múltipla jornada de trabalho do meio rural, onde essa passa maior parte de seu tempo na lavoura, retornando ao lar no final do período e assim assumindo os afazeres da casa e da família. É perceptível que no campo, este em sua maioria ainda ligado às formas tradicionais de manejo com a terra, essas relações de gênero e de exploração da mão de obra feminina assumem um recorte específico, considerando que a organização dos núcleos produtivos camponeses ocorre em torno do núcleo familiar, onde o trabalho no campo é para todos, crianças, jovens, mulheres, adultos, idosos.

Como afirmam Caldart, Paludo e Doll (2006) existe um processo de naturalização, advindo do próprio sistema a qual pertencem, onde a mulher atua como administradora do lar e ao homem cabe a tarefa de ser o provedor da família. Desta forma, “embora as mulheres participem de inúmeras atividades agrícolas, a invisibilidade de seu trabalho permanece, pois, realizando o mesmo trabalho que o homem, entendem-se e manifestam-se como quem está ‘apenas ajudando’.” (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006, p. 36).

A exploração da mulher acontece em qualquer cenário, seja na cidade ou no campo. O que vai diferenciar a permanência dessa estratégia patriarcal são as formas de luta e resistência, discussões essas possíveis devido a ampliação da teorização de pautas envolvendo a divisão sexual do trabalho, relações sociais de gênero e feminismo. No meio desse processo histórico a constituição de movimento que apoia mulheres camponesas é imprescindível, principalmente quando no Brasil os dados de opressão, discriminação e violência contra a mulher são aterrorizadores. Por isso, o fortalecimento da resistência feminina do campo emerge com o surgimento do Movimento de Mulheres Camponesas - MMC BRASIL.

A partir dos anos 1980 com o surgimento de movimentos sociais a partir das lutas populares, se constitui o movimento das mulheres camponesas com objetivos voltados para o reconhecimento e valorização das trabalhadoras rurais, através do reconhecimento da profissão, aposentadoria, salário-maternidade, sindicalização e participação política (Movimento de Mulheres Camponesas, 2004). Além de reafirmar seu posicionamento frente a dois eixos de discussão, a questão de gênero e a de classe, o MMC ainda promove um debate em relação à categoria de camponês, quando no Brasil esse termo já passa a ser substituído pela nomenclatura de agricultura familiar. O movimento estabelece uma discussão sobre a condição do camponês, no qual,

Compreende a unidade produtiva camponesa centrada no núcleo familiar, a qual, por um lado, se dedica à produção agrícola e artesanal autônoma, com o objetivo de satisfazer as necessidades familiares de autossustento, e, por outro, comercializa parte de sua produção para garantir recursos necessários à compra de produtos e serviços que não produz. (PALUDO e DARON, 2012, p. 481)

A condição da mulher camponesa reacende a discussão sobre o termo do campesinato utilizado no Brasil para famílias assentadas ou despossuídas de terra, quando se reconhece que tal definição implica em um modo de vida e subsistência como um ato político e de resistência à opressão do campo. Dentro dessa pauta a mulher camponesa se define como “aquela que, de uma ou outra maneira, produz o alimento e garante a subsistência da família” (MMC, 2004, p. 3).

A mulher camponesa é sobretudo uma figura que resiste desde a desvalorização do trabalho que exerce no campo, ainda que tenha o mesmo peso e não o mesmo valor que as atividades braçais do homem, até a sujeição à opressão e violência do campo enfrentadas por estas. São vozes oriundas de, como destacam Paludo e Daron (2012), pequenas agricultoras, pescadoras artesanais, quebradeiras de coco, extrativistas, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, bóias-frias, diaristas, parceiras, sem-terras, acampadas e assentadas, assalariadas

rurais e indígenas. É fato que o fardo direcionado ao gênero feminino, é uma condição herdada com carga dobrada a mulher do campo, pobre e negra, o que faz lembrar o discurso de Sojourner Truth ao questionar ‘e eu não sou uma mulher?’

Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 1851)

Na ocasião Truth falava para mulheres negras, mas a mensagem proferida na época hoje suscita a resistência da mulher que ocupa os espaços considerados pela sociedade classista como minorias, e nesse grupo de marginalizados são incluídas, mulheres camponesas, negras e pobres. Tal dinâmica existente entre capitalismo e opressão, na forma como se enraízam em um Estado como aparelho ideológico, colaboram para a efetivação das relações de produção com condições precárias e reafirmando os atos de discriminação com os grupos minoritários, principalmente se este estiver na condição de mulher, camponesa, negra, pobre e periférica.

3.4 O adulto e o idoso do campo

Como sujeitos do campo, o adulto e o idoso fazem parte de duas extremidades em um mesmo cenário. O primeiro representa toda a força de trabalho utilizada no campo, a responsabilidade familiar e a mão motora da atividade camponesa. Já o segundo é apresentado como um corpo cansado e envelhecido que se dedicou à lida da terra durante toda sua vida e que agora almeja um descanso merecido perante toda a sua contribuição ao campo.

Este tópico busca analisar o perfil de cada um dos sujeitos destacados, apresentando o seu modo de vida através da rotina de trabalho e incertezas, em relação a resistência que enfrenta para manter ou constituir sua identidade frente aos grupos de opressão, sendo o Estado um deles, de forma velada. Como definição de modo geral, ao adulto reserva-se a tarefa de assumir um trabalho e posteriormente a responsabilidade e provimento de uma família, seguido da espera pela aposentadoria para sua idade avançada, uma possível promessa de descanso e remuneração sem emprego. Dessa forma, a vida adulta se vincula ao sentido do dever e responsabilidade para si e com os outros que constituem seu ambiente familiar. Portanto,

O sujeito adulto, enquanto construção conceitual moderna do nosso modelo ocidental de civilização, foi constituído como aquele que deve ser socialmente responsável por seus atos, que almeja a estabilidade e o equilíbrio; gera expectativas sobre os filhos e as filhas (herdeiros/as) que irá conceber; imagina-se um exemplo, educando as

crianças, os adolescentes e os jovens com sua forma de comportamento, seus princípios morais e éticos. (REICHWALD et al, 2006, p. 51).

Entender como se constitui a formação do sujeito adulto é compreender a história de vida do mesmo, contexto social e cultural, assim como a inserção no processo produtivo, além de sensibilizar-se com os projetos de vida e futuro almejados por esse grupo. Ser um adulto no campo é ainda,

Estar em um movimento social que luta por tal condição, pois com o êxodo rural, infelizmente, o campo é lugar essencialmente dos adultos, os jovens estão desmotivados diante da crise aguda que os expulsa para as cidades e o declínio demográfico aponta para um número pequeno de crianças. Por outro lado, esse projeto de permanência no campo concebe o trabalho na terra sem agrotóxicos, com sementes originárias, em harmonia com o cosmos. (REICHWALD et al, 2006, p. 72)

Se o longo período que acompanha a fase adulta já traz questões desafiadoras durante a vivência do campo, o período resguardado ao idoso se caracteriza com dilemas tal qual similares. Isso porque, é na velhice no campo ainda que se encontra o esgotamento físico de uma vida de trabalho, onde deve-se questionar sobre o que é pensado para o corpo envelhecido depois de anos de desgaste físico e mental no meio rural.

Atravessar a fase de envelhecimento não culmina somente no fechamento de ciclo natural, mas no enfrentamento de desafios. Pois ao mesmo tempo em que se debate sobre a expectativa de vida e o número crescente de idosos na sociedade, se depara com questionamentos relacionados às políticas e ações de amparo para esse grupo específico, principalmente quando tal preocupação é direcionada ao campo.

Compreender que o idoso camponês também exerce um papel crucial diante da construção e organização da vida no campo é essencial para a efetividade e respeito de uma identidade camponesa, sua participação é tão importante quanto a da criança ou jovem do campo. Por isso, indagar o que se tem feito por este grupo ao longo da trajetória do movimento camponês e sociais constitui uma maneira de colaborar e,

Dar visibilidade à história, à memória e às experiências de vida de sujeitos idosos integrantes dos movimentos. Também buscamos compreender para tentar mudar o que está posto em nossa sociedade, em muitos momentos, em que o idoso (ou a idosa), é visto como um “inútil”, doente, assexuado, feio, dependente e não produtivo. Portanto, não são visualizados e vislumbrados como indivíduos nem como seres humanos em relações e em suas vivências diárias. (MACHADO et al, 2006, p.33)

Incluir o idoso como um dos protagonistas do campo é superar a falácia de que tal faixa etária diz respeito somente a histórias e memórias que devem ser preservadas como uma peça de museu. Quando na verdade, homens e mulheres que participaram e continuam atuando na

história do campo tem muito o que contribuir com o princípio da organização e coletividade como cerne principal para a superação da opressão e apagamento que se reserva aos grupos camponeses. É sobre olhar com mais intencionalidade e entender como se formam as relações e a construção do novo homem e da nova mulher, como sujeitos humanos, militantes e dirigentes das táticas e estratégias de nossos movimentos sociais e populares, que sonham em construir uma sociedade com novos valores. (MACHADO et al, 2006).

O envelhecimento é uma fase tão importante quanto qualquer outra que o ser humano vivência, e assim como a definição apresentada nos tópicos anteriores sobre o protagonismo de cada sujeito. Mas afinal quem é o idoso do campo e no que ele se diferencia do idoso da cidade? O primeiro se configura como um ser que historicamente possui uma relação de trabalho na terra e que como camponeses buscam preservar sua identidade, ao mesmo tempo que vivem um ciclo de trabalho e subsistência passado por diferentes gerações. Já o segundo possui uma vida um pouco mais confortável considerando que a cidade dispõe de outros subsídios que ajudam a manter uma melhor condição de vida, ainda que na cidade façam parte de um grupo em situação periférica.

A questão do idoso do campo torna-se tão angustiante quanto a preocupação da juventude camponesa. Isso porque, enquanto jovens precisam lidar com a ausência de políticas educacionais que promovam perspectiva e oportunidades ao mesmo tempo que acompanham o desmonte dos poucos programas que atendam tal necessidade. O idoso por sua vez, ainda que tenha atingido a chamada “melhor idade” e conseguido a aposentadoria como um direito constitucional precisa ainda estar envolvido com os trabalhos do campo, mesmo que em um ritmo mais desacelerado considerando o corpo fisicamente desgastado.

Percebe-se então que o trabalho é uma constância na vida do camponês que inicia ainda na infância, através dos “pequenos afazeres” com o objetivo de ajudar a família, segue durante a juventude, tem a abrangência da figura feminina tão explorada pelo capital, se intensifica durante a fase adulta entre homens e mulheres e segue até o período do envelhecimento. Sendo assim, o envelhecimento e a relação com o trabalho seguem a premissa de que,

A idade em que uma pessoa pode ser considerada idosa ou estando na velhice é representada como essa etapa da vida onde se perde o ritmo de trabalho, com declínio da capacidade para trabalhar, em comparação com pessoas mais jovens. Mas essa perda refere-se mais precisamente às capacidades físicas e ao ritmo de atividade exigido para o meio rural. Os idosos camponeses e as idosas camponesas seguem trabalhando e o que há é uma diminuição na intensidade do trabalho e não mais uma mudança nos papéis sociais por eles desempenhados. Há, portanto, uma redistribuição das tarefas e do trabalho em diálogo com as condições físicas que agora se tem. (JAHN, 2018, p. 61).

A questão da velhice, em se tratando do campo, é apenas mais um ciclo se fechando em uma determinada família que assim como outras terão outros ciclos se fechando, tendo o desgaste do trabalho braçal e não reconhecido pela sociedade que não seja a do próprio campo. Nesse ponto, a grande problemática é, que medidas ou programas tem sido pensado para o camponês que está finalizando o ciclo de trabalho e que agora deveria ter o mínimo de conforto e dignidade para descansar? Espera-se que tal questionamento seja respondido ao longo da pesquisa, considerando a análise feita sobre a implementação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e os assentamentos agrários.

3.5 A escola, o ensino e o professor

Após analisar o perfil de quem compõe a linha de frente das famílias assentadas, cabe entender a dinâmica que envolve o processo educativo no campo através da ótica de três elementos, a escola, o ensino e o professor. É necessário compreender o papel de cada item mencionado frente a proposta de Educação do Campo almejada, considerando os embates e desafios enfrentados por ambos na luta camponesa.

Dadas as reivindicações do campo, movimentos e organizações em prol da luta camponesa, passaram a requerer como direito a implementação de escolas que de fato atendessem suas demandas, onde fosse possível compreender o lugar da escola na dinâmica de organizações e movimentos que participam da luta pela construção de um projeto de desenvolvimento do campo.

Ao primeiro eixo de análise, referente à escola, cabe entender a relação existente entre a atuação dos movimentos sociais e o papel da escola e a transformação da mesma através da luta pelo direito social, enfatizando uma proposta educativa diferente que estivesse ajustada com as especificidades do campo.

A escola como instituição de formação nesse contexto, deve atuar diante de objetivos políticos e pedagógicos, tornando-se parte de mais um dos desafios enfrentados nos assentamentos agrários, de promover uma proposta pedagógica que considere a identidade e diversidade das famílias assentadas. Tal desafio parte do pressuposto de que a relação entre escola, movimentos sociais e campesinato são indissociáveis, considerando que,

As Escolas do Campo deverão contribuir para a melhoria constante da vida e da realidade dos povos do campo. Para isso é preciso pensar e construir todas as Escolas a partir desta realidade camponesa. [...] Na verdade, é a construção de Escolas que fazem diferença, que estão ligadas, que estão comprometidas, que influenciam e se deixam influenciar pela realidade onde estão inseridas e da qual fazem parte. Assim

compreendidas e construídas as Escolas do Campo não se restringirão apenas a um espaço físico, onde se teoriza, onde se “ensina”, lugar do “ócio”. Mas as Escolas se tornarão centros dinâmicos, de irradiação, de reflexão e instrumentos de transformação das pessoas e da realidade. (QUEIROZ, 2011, p. 38).

Vale lembrar que a escola, além de seu caráter formativo, atua como aparelho ideológico do Estado considerando as relações sociais que são criadas dentro de um sistema capitalista, reafirmando e intensificando a dominação da burguesia frente à classe trabalhadora. Ao questionar as condições históricas e a representação da escola diante das mesmas é importante repensar sobre os modos pelos quais os currículos escolares constituem determinados sentidos e efeitos nas relações sociais e culturais.

Ao mesmo tempo que a escola se configura como um território capaz de produzir diferentes experiências, também age enquanto instrumento ideológico. Cabe então, analisar as formas como estes discursos posicionados entre si, o sujeito participante e o meio como são adotados nos espaços escolares, promovem uma falsa defesa da produção de identidades sociais e individuais tendo como ferramenta os currículos escolares. Quando na verdade, representa uma engrenagem do processo de capacitação e produção de mão-de-obra e formação do consumidor de acordo com a lógica neoliberal. Dessa forma,

o aparelho escolar tem seu papel na reprodução das relações sociais de produção quando contribui: para formar a força de trabalho; para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo das práticas escolares; para reprodução material da divisão em classes; para manter as condições ideológicas das relações de dominação. O aparelho escolar impõe a inculcação ideológica primária e é seguido pelos diversos aparelhos: televisão, publicidade, seitas etc. (...) A escola não cria a divisão em classes, mas contribui para essa divisão e reprodução ampliada. (TRAGTENBERG, 2018, p.191).

Do ponto de vista de uma educação emancipatória reivindica-se uma escola que resgate a história e a cultura dos camponeses e trabalhadores do campo, compreendendo a dinâmica e geografia da luta pela terra e da efetividade dos direitos afirmados no escopo das políticas públicas. Nesse exposto cabe lembrar o que a própria legislação estabelece a respeito da definição e criação de Escolas do Campo. Onde,

a identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (CNE, 2002, Art. 2º, Parágrafo único).

Não se trata de reduzir a função da escola meramente a um instrumento de fortalecimento das relações do trabalho camponês. Mas sim, considerar que devido a dinâmica

de trabalho existente no campo, a escola em seu papel de formadora pode contribuir para que estudantes do campo desde o início percebam como se configura tais relações de força de trabalho através do embate e luta de classe existente entre campo e cidade. Além de promover conhecimentos científicos já sistematizados em diferentes abordagens e objetos de conteúdos, colaborando para que os educandos possam perceber a realidade da terra (Queiroz, 2011) no Brasil e na sua região, as características agrárias da sua região; a propriedade da terra na sua região; como tem se dado a Reforma Agrária no Brasil e na sua região.

A Escola do Campo não se limita em uma tarefa única de escolarizar o sujeito, mas de conscientizar coletivamente, organizar a partir da pauta de luta de classes e resgatar o princípio da identidade camponesa. Por isso, o segundo elemento a ser considerado neste tópico diz respeito ao tipo de ensino proposto para o campo. Nesse aspecto é importante retomar as discussões já levantadas sobre a literatura do proletariado e as contribuições que a mesma pode dispor sobre a proposta pedagógica adotada para o ensino do campo.

A Literatura do Proletariado é percebida inicialmente ainda com os estudos e reflexões de Engels, quando esta passa considerar como literatura autêntica aquela que se afirmar como realista. Trata-se de uma literatura baseada em uma época em que os fundamentos do proletariado vislumbravam um futuro autêntico e crucial para o gênero humano. Uma abordagem necessária e ontológico-materialista em afirmar a realidade enquanto realidade objetiva e todos os produtos da consciência como reflexo dessa mesma realidade, permitiram a Engels perceber o potencial revolucionário da literatura enquanto veículo primordial para a batalha ideológica contra o processo de aburguesamento da consciência do proletariado. (DIAS, 2014)

Discutir sobre as nuances da literatura proletária faz refletir sobre o que foi pensado para a educação no campo marxista, aplicado e apresentado por Lênin (2020) na obra “Que fazer” em um contexto do campesinato. A obra em destaque suscita a mensagem de um ensino que deveria colocar o camponês como protagonista do campo e não a sociedade burguesa, propondo assim uma reflexão sobre a resistência camponesa diante de um projeto de educação contra a ideologia hegemônica.

A forma como Lênin (1905) identifica as características que fundamentam obras literárias compostas até então na sociedade burguesa, e que posteriormente são desconstruídas na base marxista para então construir uma nova abordagem que irá compor o debate e diálogo de uma perspectiva da educação voltada para grupos camponeses é revolucionário. Tal aspecto

pode ser compreendido na própria fala de Lênin ao discursar sobre a organização do partido socialdemocrata:

A liberdade do escritor, do pintor, da atriz burguesa é apenas uma dependência disfarçada (ou tendendo a ser hipocritamente disfarçada) de carteiras bem cheias [...]. E nós socialistas denunciaremos esta hipocrisia, rasgamos os rótulos falsos não para ter uma literatura e arte extraclassista (que só será possível na sociedade socialista sem classes), mas para nos opormos à literatura hipocritamente livre e de fato ligada à burguesia, uma literatura realmente livre, *abertamente* ligada ao proletariado. Esta será uma literatura livre porque a ideia de socialismo e simpatia pelos trabalhadores, e não de lucro ou carreira, sempre recrutará novas forças em suas fileiras. Será uma literatura livre porque não servirá a heroína saciada, as “dezenas de milhares” que estão entediadas e sofrem de obesidade, mas milhões e dezenas de milhões de trabalhadores, que representam a flor do país, sua força, seu futuro. Será uma literatura livre que fertilizará a última palavra do pensamento revolucionário da humanidade com a experiência e a atividade concreta do proletariado socialista; que criará um vínculo permanente entre a experiência do passado (o socialismo científico que concluiu a evolução do socialismo a partir de suas formas primitivas-utópicas) e a experiência do presente (a luta atual dos camaradas trabalhadores). (LÊNIN, 1905, p. 36)

Lênin vê na atividade literária meios para uma ação organizada e atuante que demonstre realmente quem são os reais protagonistas, e mantém tal discurso como instrumento pedagógico e mobilizador da classe trabalhadora, para que todos saibam que trilhando tal percurso “só então saberá cumprir seu dever, só então, mesmo dentro da estrutura da sociedade burguesa, de escapar à escravatura e de se fundir com o movimento da classe realmente avançada e revolucionária até ao fim.” (LÊNIN, 1905, p. 39)

Ao citar no que se fundamenta a Literatura Proletária busca-se ressaltar a importância de construir uma proposta educacional para o campo que realmente esteja de acordo com a realidade do mesmo, em uma perspectiva de que a escola identifique realmente quem são os protagonistas desse cenário, e que o ensino e práticas educativas estejam em comum acordo para o respeito e fortalecimento da identidade camponesa.

Entretanto, é fato que repensar práticas de ensino requer uma recomposição da base educacional, quando sabe-se que a educação pensada e colocada, tal como está em uma sociedade burguesa, não constitui uma educação emancipatória, que logo também não abrangerá os grupos pertencentes à minoria, que nessa pesquisa retrata os povos do campo.

A educação configura relação de poder, e em se tratando do contraste campo e cidade, esse cenário fica mais evidente, quando escolas do campo se veem obrigadas a seguir uma proposta curricular que não foi organizada para suas demandas específicas, o que mais uma vez demonstra que a luta de classes é real e se estende até o cerne da sala de aula.

Em meio a esse embate a educação sofre uma ofensiva, quando a burguesia tem seus interesses confrontados e ameaçados através da extensão de políticas públicas que atendam efetivamente grupos historicamente desassistidos. A esta segunda, não interessa saber da atuação de movimentos sociais, assim como tão pouco a mobilização de instituições de ensino, que não seja para servir ou produzir força de trabalho que demande lucro.

Por isso é urgente uma transformação radical no ensino que consiga romper com o modelo colonial, patriarcal, tecnocrata, racista, e principalmente burguês, onde o real objetivo não é a formação de sujeitos políticos, mas sim sujeitos passivos eleitorais. Assim como, foi pensada em um arcabouço literário que propiciasse protagonismo à classe trabalhadora, faz-se necessário um ensino que efetivamente tenha como base a proposta do proletariado como um passo para a busca da emancipação.

Como último elemento de discussão dentro desse tópico de análise, destaca-se a figura do professor. Este enfrentando tantos desafios como os demais sujeitos citados, isto porque, em sua maioria não residem na comunidade rural onde atuam, ou ainda porque não estão familiarizados com a prática do campo resultando muitas vezes em uma descontinuidade do ensino com trocas excessivas de professores que migram de um local para outro.

Em relação aos professores que atuam no campo, o cenário torna-se oposto ao de docentes da área urbana, isto porque boa parte de profissionais que atuam em comunidades rurais não residem na mesma, fazendo com que deixem seus domicílios para viver no meio rural e, conseqüentemente fragmente seu trabalho em escolas do campo quando retomam a rotina da cidade.

Diante do papel do professor o contraste existente entre a dinâmica das escolas do campo e cidade é mais uma vez evidenciado, juntamente com a forma como a população destes cenários atuam. E nessa contrariedade é que a modalidade do campo deve atuar, promovendo a transformação não só de toda a conjuntura curricular e compreensão dos atores sociais envolvidos, mas também dos educadores, para que estes possam assumir uma postura com sensibilidade pedagógica que reconheça o papel do campo diante da luta camponesa.

Mas afinal, quem é o educador do campo? Em meio a tantas definições, talvez a que mais se aproxime diante do diálogo exposto nessa pesquisa seja a de que são:

sujeitos individuais e coletivos, que se constituíram historicamente, também a partir das experiências de vida e da dinâmica de luta dos movimentos sociais e pastoral. A partir da condição de exclusão estabelecida pela sociedade, estes sujeitos passam a assumir posturas que visam libertá-los e constroem a sua formação dialogando com a prática, diante de uma posição política definida, ou seja, a maioria deles assume

compromisso com a luta dos trabalhadores/as. (CALDART, PALUDO, DOLL, 2006, p. 144)

Ao tratar do ensino do campo, de forma geral, espera-se que o professor atuante nesse cenário preencha um perfil com vínculo direto ou próximo da cultura camponesa, disposto a buscar e ressignificar um compromisso de trabalho com os sujeitos do campo, seja dentro da escola ou em atividades externas desenvolvidas com a comunidade. Ainda nesta vertente o papel do educador do campo é essencial pois “assume a tarefa de organizar e conduzir processos coletivos formais ou informais de formação de outros sujeitos.” (CALDART et al, 2006, p. 145). São esses sujeitos que ao experienciar análises distintas e vivências coletivas transformam-se em atores políticos e sociais capazes de romper com práticas de opressão, buscando assim a emancipação dos seus.

Diante das colocações deste tópico percebe-se que o educador do campo, que assim como os demais sujeitos, pode atuar como base de manobra para quebrar o pensamento opressor e burguês que fundamenta as relações de poder na escola. Desde que, ele se reconheça como tal, perceba que o seu papel é de sujeito fortalecedor e mediador das relações e capaz de compreender o cenário em que atuam, nesse contexto o cenário do campo oprimido historicamente por uma sociedade burguesa e classista.

4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NOS ASSENTAMENTOS RIO CANOAS E RIO PARDO

Após um percurso de apresentação e discussão teórica com base no que fundamenta o movimento camponês e as características dos atores sociais desse cenário, este estudo disponibiliza a materialização dos dados coletados no período de realização da pesquisa. A seção é composta por registros que fundamentam a dialética existente no campo. Para tanto, se utiliza de informações coletadas ao longo das entrevistas, evidenciando o protagonismo dos próprios moradores a expor a realidade de ambas as comunidades.

Cabe lembrar que os dados informados são provenientes de campos de pesquisa diferentes, duas comunidades e duas escolas, porém que tem suas histórias complementadas, considerando todo o processo de fundação e lutas vividas pelos primeiros moradores locais. Assim, através dos relatos e experiências compartilhadas pelos participantes da pesquisa é possível interpretar tais informações a partir de uma concepção histórico dialética, que dado as contradições evidenciadas, busca-se a transformação de uma realidade concreta no recorte aqui tratado, uma mudança dentro da própria comunidade.

4.1 O município de Presidente Figueiredo: Percurso histórico até a atualidade

O recorte de campo onde a pesquisa se desenvolve é um dos poucos municípios do Amazonas que não se depara com as situações climáticas adversas, tais quais enchentes ou secas extremas, que assolam outras cidades do interior do estado. Contudo, não quer dizer que este não apresente suas particularidades.

O Município de Presidente Figueiredo recebe o nome do primeiro presidente da Província do Amazonas, João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha, fundado em 10 de dezembro de 1981, pela Emenda Constitucional nº 12. O território foi desmembrado dos Municípios de Itapiranga, Novo Airão, Silves e Uruará e está inserido na área do baixo Rio Negro, onde faz divisa com a capital Manaus. Como afirmado pela Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM, 1998) os primeiros sinais de presença do colonizador em terras amazonenses ocorreram no baixo Rio Negro (Séc. XVII), desmembrando os territórios onde futuramente se constituiu o Município de Presidente Figueiredo.

Pode-se definir dois marcos históricos (CPRM, 1998), nesta época, que acabaram determinando o surgimento da Missão de Saracá e do povoado de Santo Elias do Jaú, núcleos originados das unidades políticas de onde foi destacada a área do Município de Presidente

Figueiredo: a fundação da Missão dos Tarumãs, em 1657, pelos padres jesuítas Francisco Velozo e Manuel Pires; e o erguimento do forte de São José do Rio Negro, em 1669, onde se aglomeraram famílias de índios Barés, Banibas e Passés formando a população do Lugar da Barra, origem da cidade de Manaus.

Dentro da área que abrange o município encontram-se a Usina Hidrelétrica de Balbina, a Mineradora Taboca com a Exploração de cassiterita na região do rio Pitinga, a Reserva Indígena Waimiri-Atroari, isso além dos pontos turísticos formados por cachoeiras, cavernas, trilhas e parques ecológicos. Em uma área total de 2.478.100 ha, 1.388.199 ha são terras sob jurisdição do INCRA, sendo estas: Imóvel Uatumã, Rio Pardo, Pitinga I, Pitinga II, Pitinga III, Pitinga IV, Pitinga V, Alalau I e Balbina; e Projeto de Assentamento Uatumã, Canoas e Rio Pardo (CPRM, 1998).

O aspecto econômico da cidade se expandiu, desde sua criação, através do turismo, empreendedorismo e exploração dos recursos minerais. Diante da expansão econômica e geográfica do município emerge outras ações ofensivas à região, bem como: desflorestamento para surgimento de novas comunidades, influência política nas áreas naturais com apropriação indevida de reservas naturais, escassez de políticas de apoio e preservação às áreas naturais, além da ausência de assistência que permeia pelas comunidades rurais.

Apesar da considerável economia da região, ressalta-se a precariedade dos serviços públicos, tanto na cidade, quanto na manutenção de ramais, estruturas básicas de acesso às comunidades, como escolas, unidades de saúde, entre outros, situação essa observada nas comunidades como lócus da pesquisa. A situação socioambiental do município é relatada por Reis et al (2018, p. 121) nos seguintes dados:

O aumento do desflorestamento (8,7%), ocupações espontâneas (8%), venda clandestina de lotes (7,5%) e redivisão de lotes (6,8%), originando conflitos de terra (3,1%). Possíveis fatores são a migração da área urbana para a área rural (2,5%), devida, principalmente, à oferta de trabalho nos plantios de pimenta, ao aumento das áreas de cultivo (5,6%) e à melhoria das condições de acesso a comunidades e estrutura básica (5%), como escolas, eletrificação rural (1,9%), coleta de lixo (1,2%), entre outros. A venda de carvão (2,5%), que demonstra uma grande demanda por madeira na comunidade, obtida de forma ilegal. As comunidades apresentam desorganização política e administrativa, e os comunitários estão desunidos (1,9%). Destaque-se a ausência dos recursos do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) com 1,2% das citações, principalmente aos moradores do projeto de assentamento (PA).

Outra peculiaridade que acompanha a história do município se dá pela rodovia que corta a cidade, a BR 174 que liga as cidades de Manaus a Boa Vista. Construída e posteriormente

expandida em meio a tantas contradições, principalmente envolvendo o genocídio envolvendo povos indígenas que viviam na região até então, os impasses da expansão da rodovia 174, apresenta características de degradação ambiental, seja porque houve desflorestamento para abertura de estradas, ou porque inúmeras comunidades indígenas foram dizimadas ou “redirecionadas” a outras localidades.

O problema acompanhou as décadas que se sucederam e agora se manifesta em outras ações, sendo estas de acordo com a realidade vivida pela população local e que pode ser subentendido como herança cultural, social e ambiental da ausência de preservação às áreas ambientais. Uma vez que a construção e pavimentação de estradas contribuem para o estabelecimento do desflorestamento e a proporção do desflorestamento decai exponencialmente em função da distância das estradas (LAURANCE et al., 2001).

Atualmente o município tem uma população estimada de 30.668 habitantes, de acordo com o censo IBGE de 2010, concentrando 3 Projetos de Assentamentos (PA Canoas, PA Rio Pardo e PA Uatumã) de um total de 145 assentamentos agrários do estado Amazonas. Os 3 assentamentos abrangem um número de 822 famílias assentadas ao todo, segundo dados do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA (2022).

Dentre os assentamentos agrários citados, destacam-se o Assentamento Rio Canoas e Rio Pardo como lócus de realização da pesquisa. Tais assentamentos apresentam relevância para compor a pesquisa, primeiramente pessoal pela relação que estabelecem com a pesquisadora, considerando o processo histórico das comunidades e o contexto familiar do qual a mesma foi submetida.

O segundo aspecto, pela formação acadêmica e criação de consciência política a respeito do cenário do campo. Este ponto aproxima a pesquisa da teoria marxista, visto que ao abordar sobre a questão agrária e o movimento camponês, conseqüentemente propõe uma discussão sobre a luta de classes travada entre cidade e campo e que se estende também ao cerne dos assentamentos agrários.

Adquirir consciência política nesse percurso torna-se uma tarefa complexa, já que como Freire afirma (2001, p. 33) “conscientizar-se é tomar posse da realidade”, ou seja, onde sujeitos passam a identificar elementos que constituem sua existência, mesmo aqueles são formas ou que mascaram seus opressores, condição essa vivenciada por famílias camponesas quando tem seu direito negado.

Tomar posse da realidade, como exposto por Freire (2001) também é reconhecer a existência da luta de classes, onde trabalhadores de todos os lugares e funções, entre esses aqueles já identificados como sujeitos do campo, reconhecem sua posição enquanto sujeito explorado no mundo. O fato é que “a consciência de classe incentiva a ação para alterar a realidade coletivamente, já que não se trata de apenas uma pessoa trabalhadora explorada, mas um grupo na mesma condição.” (FERNANDES, 2020, p. 35). Assim, o ato de conscientizar-se a partir da realidade em que determinado grupo está submetido, consiste em uma das primeiras etapas de enfrentamento da exploração propagada pela burguesia.

4.2 Assentamentos Agrários: A realidade das Comunidades Rio Canoas e Rio Pardo

Conhecer a realidade dos assentamentos investigados no decorrer da pesquisa foi instrumento necessário para atender ainda ao segundo objetivo proposto neste trabalho. Até o momento na composição de análise de tal objetivo, a pesquisa preocupou-se em apresentar quem são os sujeitos que fazem parte do cenário e discussão camponesa de forma geral.

Agora como etapa concernente a pesquisa de campo e análise de dados, faz-se importante, de acordo com as informações levantadas durante as entrevistas e observações realizadas, materializar o segundo objetivo ‘identificar e caracterizar a estruturação do modo de vida camponês, com destaque para o contexto amazônico seguido da organização da educação neste espaço, com recorte nas Comunidades de Assentamento Agrário Canoas e Rio Pardo/Presidente Figueiredo-AM.’

Os dados apresentados dizem respeito ao processo histórico das comunidades, considerando o ato da sua criação, o que diz os documentos oficiais, uma vez que estão no registro do INCRA dados quantitativos a respeito dos dois assentamentos e principalmente a visão dos moradores e assentados sobre a trajetória das comunidades. Destaca-se também que sobre a nomenclatura, mesmo sabendo que trata-se de um recorte em dois assentamentos agrários e tecnicamente o termo destinado às famílias que estão inclusas nesse cenário deveria ser de ‘assentadas’, escolheu-se utilizar o termo ‘comunitários’ por ser uma denominação utilizada entre os próprios moradores de ambas as comunidades.

A dinâmica que rege esse tópico de discussão é apresentar o histórico das comunidades de acordo com o que é descrito no documento oficial do governo, nesse caso representado pelo órgão do INCRA e assim confrontar tais dados com as informações apresentadas pelos próprios

comunitários, que expressaram seus relatos considerando suas memórias ou de seus familiares ao chegarem nas comunidades ou ao acompanharem o processo de construção e desenvolvimento destas.

Diante do detalhamento de dados realizado no campo investigado, ressalta-se o que Marx escreveu a respeito do método “[...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído o trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real.” (MARX, 2011b, p. 28).

Tomada essas primeiras impressões, o campo da pesquisa é dividido em dois cenários, o Projeto de assentamento Rio Canoas e segundo assentamento Rio Pardo. Criado através da resolução nº 193/92, de 02/09/92, o P. A. Canoas limita-se ao norte: com o Imóvel Rio Pardo; ao sul: com o Imóvel Uatumã; ao leste: com o ramal da Fazenda Rio Negro e ao oeste: com o PA Rio Pardo, possuindo dessa forma uma área de 28.850 ha com 261 parcelas. Sua localização está situada à margem esquerda da BR-174 km 139, no sentido Amazonas-Roraima, tendo como acesso a estrada que leva até o P.A. Canoas, com aproximadamente 3 km de distância da BR 174 até a Vila do Canoas (GUIMARÃES et al, 2003).

Figura 2: Estradas que interligam PA Canoas e PA Rio Pardo



Fonte: A autora, 2022.

Figura 3: Estradas que interligam PA Canoas e PA Rio Pardo



Fonte: A autora, 2022.

O segundo cenário da pesquisa, P.A. Rio Pardo, foi criado através da Portaria nº 274/96, de 25/10/96, possuindo uma área de 27.980 h, onde foram demarcadas 396 parcelas com média de 60 h. Este limita-se ao norte com o igarapé Canoas e Imóvel Rio Pardo, ao sul com terras particulares, a leste com o P.A. Canoas e oeste com o igarapé. Seu acesso é o mesmo do P.A. Canoas, entretanto o ramal tem extensão de 45 km com malha viária projetada de 133 km, onde as áreas interioranas são atingidas pelo rio Canoas (GUIMARÃES et al, 2003).

Respeitando as normas e regras do Conselho de Ética de Pesquisa - CEP, além das informações documentais, o estudo buscou ouvir, por meio de entrevistas semiestruturadas, moradores de ambas as comunidades considerando a faixa etária destes com o histórico de criação da comunidade. Apesar de dispor de um roteiro com questões que direcionaram para o cumprimento dos objetivos da pesquisa, os sujeitos entrevistados foram deixados à vontade para completar suas respostas com outras falas que achassem necessárias, sempre respeitando o anonimato de cada um e sem influenciar seus posicionamentos a respeito da história das comunidades. O quadro a seguir apresenta o perfil inicial dos participantes, enquanto moradores da comunidade:

Quadro 3: Perfil dos comunitários entrevistados

Entrevistados	Idade	Escolaridade	Comunidade	Ocupação	Tempo que reside na comunidade
M1	47	Ens. Fund. Comp.	Canoas	Func. Púb.	22 anos
M2	53	Ens. Fund. Inc.	Canoas	Comerciante	13 anos
M3	49	Ens. Fund. Comp.	Canoas	Agricultor	26 anos
M4	62	Ens. Fund. Inc.	Canoas	Agricultor	30 anos
M5	60	Ens. Méd. Comp.	Canoas	Agricultor	32 anos
M6	46	Ens. Fund. Comp.	Rio Pardo	Agricultor	28 anos
M7	61	Ens. Méd. Comp.	Rio Pardo	Func. Púb.	40 anos
M8	42	Ens. Fund. Inc.	Rio Pardo	Serrador	9 anos
M9	46	Ens. Fund. Inc.	Rio Pardo	Agricultor	21 anos
M10	42	Ens. Méd. Inc.	Rio Pardo	Marcineiro	14 anos
M11	48	Ens. Fund. Comp.	Rio Pardo	Agricultor	25 anos
M12	59	Ens. Fund. Inc.	Rio Pardo	Agricultor	32 anos
M13	64	Ens. Fund. Comp.	Rio Pardo	Agricultor	29 anos

Fonte: A autora, 2022.

O quadro ilustrado apresenta o perfil e a nomenclatura designada para cada entrevistado, respeitando o anonimato de cada participante que se propôs a colaborar com este estudo. Vale ressaltar ainda que, a pesquisa de campo foi organizada e planejada nas duas comunidades para contemplar o período de um mês. Para que assim fosse possível uma conversa inicial com os comunitários sobre os objetivos e motivação da pesquisa, realização das entrevistas de forma tranquila, seguido da visitação nas escolas e outros locais da comunidade. Contudo, a dinâmica precisou ser alterada devido a problemas de logística e locomoção entre as comunidades.

Dessa forma, na comunidade Rio Pardo estabeleceu-se um período de duas semanas, uma vez que foi favorável devido apresentar um ponto de apoio com estadia e alimentação e maiores recursos para o desenvolvimento da coleta de dados. E na comunidade Canoas um período de

aproximadamente uma semana, precisando alternar estadia entre três moradores diferentes para facilitar as entrevistas com os participantes específicos.

A pesquisa contou com outros instrumentos de coletas de dados, porém a entrevista se destaca como elemento principal por dar voz aos comunitários a respeito de suas percepções acerca do contexto social e político envolvendo a história da comunidade, ainda que de forma involuntária. A entrevista nesse caso é:

Uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferências e troca mútua de confiabilidade. (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 14).

A pesquisa de campo iniciou-se pelo P.A. Canoas, conforme o cronograma estipulado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, por ser o primeiro assentamento tanto no aspecto histórico, quanto na localização. Esse assentamento foi criado inicialmente com o objetivo de atender aproximadamente 300 famílias. Sendo assim, o P.A. Rio Pardo surge como uma alternativa para suprir a demanda de famílias que não foram contempladas pelo P.A. Canoas.

O período reservado para a coleta de dados seguiu o cronograma como informado anteriormente, de um mês abrangendo as duas comunidades, envolvendo semanas de visita, observação e diálogo com os moradores. Estes apresentaram através de relatos e entrevistas direcionadas informações a respeito da história e criação da comunidade e sobre o processo educativo vivenciado nesta. Contudo para este tópico, o texto se atém aos fragmentos e informações referentes a criação e implantação da comunidade.

Em relato de moradores mais experientes na comunidade e que participaram do processo de criação de ambos os assentamentos, os trechos que seguem são partes da história em curso da memória de uma comunidade que existe e resiste:

Na década de 1970, com a abertura da BR 174, muitos colonos migraram de várias regiões do Brasil para a região amazônica. Diversas pessoas vieram para a construção da Hidrelétrica de Balbina, assim como outros vieram para tentar um pedaço de terra para trabalharem, pois em seus respectivos locais de origem isto era impossível. No término da obra da hidrelétrica muitos funcionários resolveram permanecer na região. Então se 'fundiram' em uma área do KM 107 da BR 174 e formaram uma pequena vila. (M5 PA CANOAS e RIO PARDO, 2022).

É importante ressaltar que essa descrição que o entrevistado (Morador 5) apresenta é um esboço da cronologia da história da comunidade e que é confirmada por informações similares

apresentadas por outros moradores. Este, traça uma linha do tempo entre o que ocorreu na história do município de Presidente Figueiredo e em paralelo com o surgimento da primeira comunidade, conforme exposto a seguir:

Na década de 1980 a pequena vila formada aumentou e o número de habitantes também e com bastante luta seus pioneiros conseguiram a emancipação da vila para o município de Presidente Figueiredo. Neste mesmo período aconteceu a 1ª eleição municipal, elegendo o prefeito Mário Jorge Gomes da Costa e nove vereadores para compor a câmara legislativa. Após seis meses da eleição, os recursos de impostos que ficava todos para o estado, finalmente foi repassado para a prefeitura, tendo assim o primeiro administrador, condições de comprar um grande número de materiais para terraplanagem (M6 PA CANOAS e RIO PARDO, 2022).

A etapa de coleta de dados e campo é um processo delicado em uma pesquisa de campo, seja pelo cumprimento de prazos, estes em algumas vezes curtos, seja pela dificuldade em contactar quem/onde/como fornecer demasiadas informações, mas principalmente por exigir que o pesquisador saiba definir critérios precisos ao longo da seleção dos sujeitos que irão compor esse grupo de investigação. Uma vez que estes “interferem diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.” (DUARTE, 2002, p. 140).

Nesse ponto, além dos critérios de seleção já informados anteriormente, pensou-se nos sujeitos participantes como protagonistas do campo e não apenas como meros fornecedores de informações. Lembrando que:

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado. (DUARTE, 2002, p. 141).

A pesquisa apresenta como problema a relação da propriedade e do direito à terra com a educação, e para isso propõe discussões acerca do campesinato, a atuação dos movimentos sociais, políticas públicas e como consequência destas a estruturação dos assentamentos agrários e proposta de educação do campo. Contudo, tais argumentos compõem apenas a primeira etapa do estudo que dispõe de pesquisa documental e bibliográfica sobre a problemática abordada.

Para compor a segunda etapa da pesquisa, os relatos apresentados por moradores das comunidades reafirmaram e validaram toda discussão que se tem levantado acerca da luta camponesa, ou seja, o esquecimento como estratégia política e social diante da população do

campo, após a criação dos assentamentos agrários. A ocupação de terras nas áreas demarcadas se dá após um período de expansão violenta na região, onde ao mesmo tempo que indígenas foram dizimados e os sobreviventes empurrados para outros locais, famílias chegavam em busca de um pedaço de terra para fixar moradia. É nesse contexto que se desenham os projetos de assentamentos como exposto a seguir:

Ao longo da BR 174, depois do Km 107, dezenas de famílias se estabeleceram e os demais que chegaram posteriormente não encontraram mais terra ao longo da rodovia, pois a mesma já estava totalmente ocupada. [...] O grupo de moradores foi liderado por uma senhora chamada Zita Gomes, que mais dará nome a escola municipal da comunidade Rio Pardo. Pois essa sempre corria atrás da prefeitura com o intuito de conseguir alguma melhoria para a comunidade. (M4 PA CANOAS)

O acesso à terra é uma condição indispensável, porém que para muitos é direito negado. Negar o acesso à terra a famílias camponesas é contrariar a sua própria existência. Porém, em se tratando dos sujeitos do campo que constituíram a base das comunidades citadas nesta pesquisa é mais agravante. Uma vez que os primeiros moradores eram imigrantes de outras regiões, com identidade a partir de outro contexto ou profissão, mas que precisavam retomar suas vidas na Amazônia.

A proposta inicial era que as famílias que fossem chegando no município de Presidente Figueiredo conseguissem lotes às margens da rodovia 174, como relatado anteriormente. Mas pelo número elevado, estes acabaram sendo direcionados à floresta, onde abriram-se trilhas entre um lote e outro ou descendo o rio, onde se fixaram às margens dos igarapés. Assim, as terras avulsas e fundiárias da BR 174 começaram a ser exploradas e habitadas. Fazendo com que no Km 139 à margem esquerda, um grupo de pioneiros abrisse 8 km em trilhas para construir loteamentos para os recém-chegados.

O sustento e sobrevivência das famílias que ali habitavam ficaram por conta da agricultura e exploração de madeira. De acordo com os relatos dos próprios moradores, até o ano de 1985 todos os moradores desta vila escoavam suas produções através de canoas, subindo o rio, devido à falta de estrada, carregando farinha, banana e castanha:

Muitas vezes as canoas alagaram no meio do rio, fazendo com que os produtores perdessem toda sua produção, pois para alcançar a BR 174 precisava subir o rio Canoas no horário de meio dia para depois entrar em um de seus afluentes, o igarapé Canastra, e só assim conseguir chegar até a rodovia no Km 137, que era seu ponto de apoio até conseguir um carro para fazer o transporte dos produtos que traziam até a feira que ficava na capital Manaus. (M5 PA CANOAS E RIO PARDO, 2022).

Lidar com as adversidades locais, seca ou enchente dos rios para se locomover, não era a única dificuldade que os primeiros moradores da comunidade enfrentavam. Se locomover através do único rio de acesso, era o meio pelo qual estes, faziam seu traslado até a abertura da primeira estrada, como explicado a seguir:

D. Zita Gomes, depois de inúmeras viagens de canoa e carona até a sede do município, consegue com o prefeito a promessa de abertura de 8 Km de vicinal ligando a BR 174 até o loteamento agrícola, promessa essa que foi cumprida no ano de 1986. Assim que a estrada da vicinal foi concluída, D. Zita reuniu os moradores e construíram uma pequena sede onde todo fim de semana se reunia para discutir os assuntos da pequena agrovila. (M7 e EX-PRESIDENTE do PA CANOAS, 2022)

Em meio aos impasses da época se fundou o primeiro assentamento do município de Presidente Figueiredo tendo como habitantes famílias recém-chegadas de outras regiões. A vila recebeu o nome de Comunidade Santa Terezinha, pois todos os moradores eram católicos e a Santa era a Padroeira da comunidade. Somente no ano de 1990, o projeto do governo federal abrangeu a área da comunidade através do Programa de Reforma Agrária. Esta área começou na Comunidade Santa Terezinha atingindo o limite indígena no baixo Canoas. Esse mesmo rio já estava com moradores nas duas margens e assim o INCRA delimitou lotes de 50 hectares, cadastrando todos os seus moradores.

O início do projeto de assentamento demonstra que, apesar da falha do governo federal em não cumprir sua totalidade a respeito dos objetivos do programa de Reforma Agrária, ainda sim foi a partir dessa política pública que dezenas de recém-chegados na região tiveram acesso à terra para garantir moradia e sua subsistência. Conseqüentemente, no ano de 1995 o INCRA abriu mais 18 km de vicinal até as margens do Rio Pardo. Ao completar a estrada vicinal a área do assentamento foi dividida em duas, sendo a primeira a Comunidade Santa Terezinha, mais tarde renomeada como Comunidade Rio Canoas, e a segunda à Comunidade Rio Pardo.

Com os relatos apresentados percebe-se que a luta pela reforma agrária não se limita somente ao direito à terra. Diante da posse do lote, famílias assentadas começam vivenciar o dilema em reivindicar e conseguir infraestrutura para permanecer na terra concedida, assim como, assistência e educação. A ausência dessas condições foram fatores que levaram muitas dessas famílias a venderem ou abandonarem seus lotes, quando as instâncias competentes que deveriam subsidiar o projeto de assentamento local se eximiram do atendimento e acompanhamento destes.

O roteiro de entrevista aplicado objetivou identificar as percepções que os moradores têm acerca do lugar em que vivem, se consiste em um assentamento de reforma agrária e da assistência que recebem ou não. Durante a coleta de dados foi possível perceber elementos em comuns entre os entrevistados das duas comunidades. Primeiro em relação a ocupação, a maioria agricultores, e a experiência de moradia em ambas as comunidades. Então, alguns moradores que atualmente vivem na comunidade Rio Pardo, em determinado período residiu na comunidade Rio Canoas, e assim vice-versa, situação que faz as informações se completarem diante do histórico da comunidade. O mesmo irá acontecer com a atuação dos professores das escolas citadas, professores que atuam na Escola Zita Gomes também atuam na Escola Santa Terezinha ou já trabalharam em algum período.

O quadro a seguir sistematiza o resumo de respostas considerada padrão dos participantes da pesquisa. Sobre esse quadro juntamente com os demais elementos coletados, foi possível compreender como os moradores observam os fatos relacionados às comunidades, assim como as mudanças que estas vêm enfrentando no decorrer da sua trajetória. E juntamente com as respostas dos comunitários pode-se acompanhar as demandas de políticas públicas voltadas para os dois assentamentos, sendo estas direcionadas ao acesso à moradia e assistência e ao direito à educação.

Quadro 4: Síntese das respostas padrão dos moradores.

Entrevistados	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13
Conhecimento sobre o assentamento.	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X
Conhecimento sobre os benefícios de uma família assentada.	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	X	X
Conhecimento sobre a história da comunidade.	-	-	-	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X
Conhecimento sobre a construção das primeiras escolas da comunidade.	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	X
Conhecimento ou participação em Movimento Social.	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X
Conhecimento sobre alguma assistência ou benefício voltado para as comunidades atualmente.	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-

Fonte: A autora, 2022.

O quadro demonstra uma síntese de respostas que exemplificam as questões discutidas ao longo das sessões dessa pesquisa, uma vez que através do mesmo é possível compreender a relação que a comunidade estabelece com o contexto de assentamentos. Pois possuem conhecimento acerca da história e motivações sobre o surgimento de ambos os assentamentos, da importância das escolas para a comunidade e principalmente uma consciência de que as demandas de políticas voltadas para assentamentos não são cumpridas como deveriam.

Os relatos apresentados no decorrer das entrevistas desenham informações acerca do histórico da educação tanto nos assentamentos quanto diante da história do município, considerando o paralelo que traça em relação as reivindicações junto a governantes da época. Ainda constata-se, o envolvimento dos comunitários com a construção das primeiras escolas, assim como a percepção que os mesmos têm sobre as escolas do campo, cujo se referem como ‘ensino na área rural’.

A educação nesses relatos, está além de um mecanismo de instrução para estudantes de famílias assentadas, esteve presente no surgimento da comunidade, e foi pela reivindicação do ensino diante do poder público que outras demandas foram atendidas, a construção de escolas nas comunidades, consistiu em uma maneira de reivindicar outros recursos como, transporte, energia, estradas de acesso, etc.

Fatos como, a chegada das famílias, desbravamento e concentração desses grupos em determinada área, início da implementação dos projetos de assentamentos, organização e trabalho coletivo dos moradores para a implantação da primeira escola, são elementos que corroboram para a compreensão sobre o modo como as comunidades foram se expandindo e os moradores lidando com o crescimento destas e com o afastamento da instância competente diante do fomento de políticas para assentamentos.

De acordo com a linha do tempo traçada pelos próprios moradores, o segundo assentamento surge a partir da necessidade de expansão do P.A Canoas. Contudo, atualmente, a área de ocupação do P.A Rio Pardo possui a estimativa de 40% de famílias habitadas, situação essa que se deve a venda e abandono de lotes. Durante a implementação dos projetos de assentamentos o perfil das famílias assentadas contemplava, de acordo com os próprios moradores, a agricultura como fonte de sobrevivência principal. Porém, com a expansão das comunidades foram surgindo outras ocupações como: comerciantes, serradores e até mesmo funcionários públicos atuando na área da educação ou saúde.

Com o tempo, devido a prática de outras atividades econômicas e ausência de infraestrutura na principal via de acesso, o cultivo e exportação dos principais produtos agrícolas deixaram de ser a principal fonte de renda, passando a ser uma atividade complementar apenas. Dentre os registros realizados ao longo das entrevistas, alguns relatos foram cruciais para discutir a problemática tratada na pesquisa, a relação de educação e trabalho tendo como cenário principal os assentamentos agrários.

Não existem lideranças locais atualmente, somente representante geral que não atende a uma comunidade específica, tal representação funciona através da Associação de Moradores, que fica concentrada na cidade. Toda cobrança e reivindicação é feita através de manifestações organizadas pelos próprios moradores. Alguns moradores consideram que as duas comunidades foram esquecidas até mesmo pelo órgão do INCRA. Esse relato pode ser constatado através do fechamento da única sede de representação do órgão que teve suas atividades encerradas no município, fazendo com que assentados que precisam de qualquer orientação ou documentação se deslocassem até a capital Manaus.

Outra situação apontada pelos moradores diz respeito a falta de assistência e infraestrutura nos dois assentamentos. Antes de descrever a percepção dos moradores, vale relembrar o que o governo através da descrição dos projetos de assentamentos diz sobre a responsabilização do INCRA com o quesito infraestrutura:

O Incra implanta a infraestrutura básica necessária nos assentamentos de reforma agrária de forma direta ou em parceria com outros entes governamentais. As prioridades são a demarcação de lotes, a construção e a recuperação de estradas vicinais e a implantação de sistemas de abastecimento de água. As obras podem ser executadas diretamente pelo Incra por meio de empresas licitadas ou por meio de parcerias com estados e municípios. A construção de redes de eletrificação rural é executada pelas concessionárias de energia elétrica. As obras visam proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos. A realização dessas ações tem impacto no estímulo ao processo produtivo das comunidades que residem nos assentamentos e da população local do entorno. (BRASIL, 2020).

Apesar do que dizem as diretrizes sobre assistência aos PA, tem cerca de 10 anos que as estradas que ligam os dois assentamentos não são recuperadas. Essa falta de infraestrutura implicou no abandono de muitos lotes e famílias mudando para a área urbana, porque a única via de acesso de acesso fica intrafegável em períodos chuvosos, sem condições do traslado do transporte escolar e ainda do transporte para produção agrícola. As figuras a seguir apresentam um breve contexto do que as duas comunidades tem vivenciado nos últimos anos.

Figura 4: Ramal de acesso PA Rio Pardo



Fonte: A própria autora, 2022

A atual condição das estradas que interligam as duas comunidades e que se tornam a única via de acesso até a área urbana, resume um cenário de contraste entre números divulgados pelo governo sobre quantitativo de famílias assentadas e o descaso que acompanha os assentamentos aqui registrados. Entre os números, existem informações inclusas que permitem identificar a persistência de graves problemas sociais ainda sem solução, reafirmando que a conquista da terra não significa que seus ocupantes passem a dispor da necessária infra-estrutura social (saúde, educação, transporte, moradia) e produtiva (terras férteis, assistência técnica, eletrificação, apoio creditício e comercial). (Bergamasco e Norder, 1996).

Figura 5: Ramal de acesso PA Rio Pardo



Fonte: A própria autora, 2022

Segundo os moradores, desde o ano de 2010 o INCRA não acompanha a comunidade. A referência que os mesmos têm sobre entidades do governo federal é o acompanhamento da FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz através da realização de estudos e pesquisas na região.

Figura 6: Situação atual das duas comunidades.



Fonte: A própria autora, 2022

Figura 7: Situação atual das duas comunidades.



Fonte: A própria autora, 2022

Desde sua criação, de acordo com o ex-líder comunitário, o assentamento ofereceu parcialmente condições e subsídios para as famílias assentadas diante do que esteve explícito nas diretrizes do INCRA, o que resultou em um projeto com evasão. Um dos motivos principais para tal situação tem a ver com a precariedade do ramal, que dificulta a locomoção dos habitantes. Com essa situação, as comunidades precisaram se adequar às condições adversas que foram submetidas, desta forma a agricultura deixou de ser a principal fonte de renda.

Atualmente o perfil socioeconômico das duas comunidades não contempla exclusivamente o plantio e cultivo. A agricultura passou a ser vista pela maioria dos moradores *“como uma prática defasada que não compensa para os moradores. Por isso, acabam buscando outras formas de sustento como: diarista, comerciante, funcionário público, aposentados, entre outros.”* (M7, Ex-líder Comunitário PA CANOAS E RIO PARDO, 2022). Devido às circunstâncias, até mesmo para garantir a sua subsistência, as duas comunidades foram se modificando ao longo do tempo. O projeto Canoas e Rio Pardo que tinham o perfil de assentamento foi perdendo tais características, a ponto de parte da comunidade desconhecer sua própria história.

Ao desconhecer sua própria trajetória as comunidades ficam à mercê do poder público em relação ao atendimento de suas demandas. Assim como, ignorar o fato de que o projeto foi criado para atender famílias recém-chegadas no município é ignorar a identidade e memória dos primeiros moradores dos assentamentos, que na época ainda utilizavam o rio como única via de acesso para conseguir se deslocar até a cidade.

Apesar das contradições encontradas nos relatos dos moradores a respeito do comprometimento de instâncias governamentais diante da manutenção e permanência dos mesmos nas comunidades, é importante destacar algumas ações que foram desenvolvidas no decorrer da implementação dos assentamentos.

Em relação à saúde, os comunitários consideram um avanço significativo visto que anteriormente precisavam se deslocar até a cidade para conseguir atendimento médico. Situação essa que foi amenizada quando os atendimentos passaram a ser realizados na comunidade do PA Canoas e depois implementada no PA Rio Pardo, garantindo acesso à saúde nas duas comunidades. Já no campo da educação, os moradores relembram a trajetória do ensino desde as primeiras escolas nas margens do rio até as escolas atuais localizadas uma em cada comunidade. Esse tópico será reservado para a discussão sobre o histórico e materialização das políticas educacionais nas comunidades adiante.

Sobre os benefícios voltados exclusivamente para assentamentos agrários, os comunitários descrevem os primeiros subsídios que receberam quando foram loteados nos PAs. Estes se deram a partir da concessão de linhas de créditos até o amparo de titulação, alimentação e moradia. Os principais subsídios relatos pelos moradores correspondem ao auxílio habitação e reforma de moradias com valores concedidos em espécie, como previsto nas diretrizes do INCRA (BRASIL, 2020):

- Obtenção da terra, criação do Projeto e seleção dos beneficiários é de responsabilidade da União através do Incra;
- Aporte de recursos de crédito Apoio Instalação e de crédito de produção de responsabilidade da União;
- Infraestrutura básica (estradas de acesso, água e energia elétrica) de responsabilidade da União;
- Titulação (Concessão de Uso/Título de Propriedade) de responsabilidade da União.

Outro subsídio importante implementado na comunidade foi a implantação da Agroindústria no PA Rio Pardo, que tinha como objetivo atender as atividades de plantio e

produção das duas comunidades. Com incentivos fiscais do governo federal o papel da agroindústria:

constitui importante alternativa de agregação de valor ao produto, gerando emprego e renda no meio rural. É mais uma opção que contribui para a fixação das famílias no campo, evitando o êxodo rural. Os agricultores familiares e produtores rurais são protagonistas do processo de beneficiamento, atuando ao longo de toda a cadeia produtiva: produção, agroindustrialização e comercialização. (IDAM, 2020, p.20)

Contudo, as atividades da Agroindústria Rio Pardo, que teve funcionamento durante o período de três anos, encontram-se encerradas. Os motivos estão relacionados a dificuldade de locomoção nos dois ramais. Situação essa vivenciada pelo não cumprimento das diretrizes voltadas para infraestrutura das estradas, que estão implícitas ao longo dos documentos que amparam a criação dos assentamentos agrários.

Figura 8: Agroindústria PA Rio Pardo



Fonte: A própria autora, 2022.

Outra situação agravante relatada pelos moradores consiste no avanço da exploração de minério na região. Existem indícios de minério na área do assentamento. Alguns moradores acreditam que a precariedade das estradas é uma forma persuadir os assentados a abandonarem seus lotes, facilitando a exploração das áreas de interesse de mineradoras. Corroborando com esse questionamento, há o fato de ao procurar a esfera municipal, considerando que a manutenção e infraestrutura dos assentamentos também é uma parceria entre União, Estados e Municípios, as comunidades não obtém respostas, resultando assim em mobilizações entre os moradores para fechamento da rodovia.

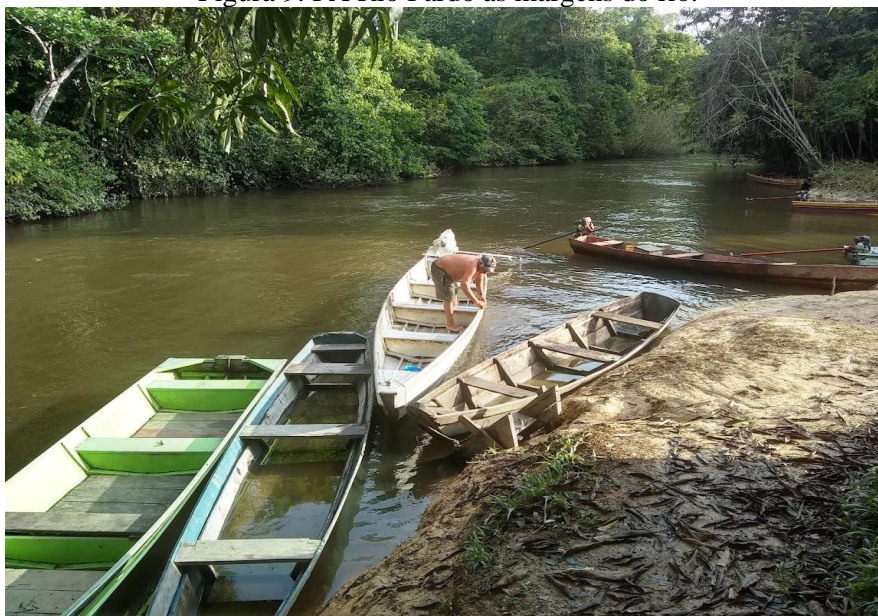
Diante dos registros e falas precisas dos assentados percebe-se que atualmente ambas as comunidades vivenciam as mesmas circunstâncias, buscam resistir à omissão e ao esquecimento do Estado. A luta pelo direito e permanência na terra é legítima em qualquer cenário do país, porém ao se tratar dos PAs Canoas e Rio Pardo essa luta ganha pontos agravantes e condicionados às adversidades da região Amazônica.

Aspectos esses explícitos durante a tentativa de apagamento da própria história, ações descentralizadas das esferas governamentais para o atendimento das comunidades, abandono de moradias em busca de alternativas melhores na cidade, suspeitas de exploração de minérios, além do receio dos moradores com o aumento da violência e consumo de drogas, situação essa ocasionada pelo abandono do Estado.

A promessa de fornecer subsídios para a permanência de famílias assentadas em lotes concedidos com base no perfil traçado pelo INCRA possibilitou o acolhimento de inúmeras famílias tanto no PA Canoas quanto no PA Rio Pardo. Porém, garantir o acesso não foi suficiente, sabendo que as políticas públicas voltadas para os projetos de assentamentos constituem percursos que precisam ser contínuos, avaliados, repensados e novamente articulados de acordo com as especificidades de cada região.

Somam-se três décadas desde as primeiras manifestações a respeito da implementação dos assentamentos no município, um projeto que começou como uma alternativa de quem recém chegava na região e hoje para alguns é motivo de lamentação, principalmente por conta da inação da esfera pública. Alguns elementos que fizeram parte do início dos assentamentos, como por exemplo, as atividades as margens do rio e viagens de canoas (como observado nas figuras 9 e 10), ainda seguem devido os lotes localizados ao longo ‘rio baixão’. Mas que ao chegar no porto da comunidade, se deparam com a precarização dos ramais para conseguir fazer o traslado de moradores até a área urbana ou transporte dos produtos cultivados.

Figura 9: PA Rio Pardo às margens do rio.



Fonte: A autora, 2022.

Figuras 10: PA Rio Pardo às margens do rio.



Fonte: A própria autora, 2022.

4.3 Escolas do Campo: Um estudo sobre as Escolas Santa Terezinha e Zita Gomes

O estudo realizado buscou ouvir sujeitos participantes que atuam diretamente no campo da educação, sendo estes professores das escolas citadas, e indiretamente, como comunitários

que são pais de estudantes e que são conhecedores da realidade vivenciada pelas escolas dos assentamentos ou que acompanharam a construção das mesmas.

Nesse campo foram entrevistados 11 professores (6 da E.M. Zita Gomes e 5 da E.M. Santa Terezinha), 1 pedagogo de cada escola e 13 comunitários (8 moradores do PA Rio Pardo e 5 do PA Canoas), todos residentes nas comunidades PA Canoas e PA Rio Pardo. A faixa etária dos participantes está entre 40 e 60 anos, principalmente em relação aos moradores que contribuíram de forma significativa sobre as etapas do processo histórico da comunidade. A pesquisa ainda contou com a participação de homens e mulheres, considerando a discussão proposta na seção 3 sobre a definição dos sujeitos do campo.

Trata-se de uma pesquisa em duas escolas do campo, que por si só não se definem ou materializam como Educação do Campo. Porque para ser “Educação do Campo” é preciso: reconhecimento de identidade e diretrizes próprias dessa modalidade, além da pedagogia própria constituída a partir do surgimento de movimentos sociais do campo e saberes populares. Diante disso, é preciso pensar que critérios fazem parte da construção do perfil de uma escola do campo. Para tanto, retoma-se as reflexões reunidas por Caldart (2012) e demais colaboradores ao apresentar um dicionário próprio da Educação do Campo, como exposto a seguir:

O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual da disputa contra hegemônica. [...] O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 324)

Os alicerces de uma escola do campo são fundamentados em uma prática educativa que fortaleça características e ideais de homens e mulheres do campo, sem inferir um contexto que esteja fora de sua realidade. A construção e implementação de uma escola do campo em um projeto de assentamento está interligada com a necessidade da comunidade. Muitos desses espaços de ensino em todo o país tiveram suas iniciativas pelas mãos dos próprios moradores, para posteriormente obter a intervenção do Estado, garantindo de fato o direito da educação e nos PAs aqui retratados não seria diferente. Em comum acordo, comunitários e educadores reafirmam a mesma linha histórica, as primeiras escolas emergiram do esforço conjunto de moradores para garantir o ensino aos filhos, como será descrito nos próximos parágrafos.

A história se repete em diferentes cenários, onde a comunidade se organiza para a construção de uma pequena escola ou mesmo conseguem um ambiente já pronto, que muitas vezes é cedido por outro comunitário para servir como espaço de sala de aula. Para então, obter apoio e autorização do poder público e assim garantir o funcionamento escolar. Por esses meios, escolas do campo vão surgindo através do protagonismo, antes de qualquer ente federado, dos próprios moradores.

É fato que algumas escolas de assentamentos agrários são construídas pelo Governo Federal, entretanto as escolas em recorte tiveram seu funcionamento escolar garantido pela esfera municipal. A primeira escola visitada foi a escola E. M. Zita Gomes, onde os registros foram realizados em turnos diferentes, buscando ouvir professores que atuassem em atividades distintas na escola. A escola atende as Séries iniciais no turno matutino, Educação Infantil e Séries Finais no turno vespertino e Educação de Jovens e Adultos, contando ainda com a Mediação Tecnológica no turno noturno. Possui um total de 11 professores lotados, onde 4 destes já atuaram na escola Santa Terezinha no PA Canoas, em períodos diferentes.

A escola E. M. Santa Terezinha foi acompanhada em um período posterior, onde foram entrevistados 5 professores e 1 pedagogo, lembrando que 2 dos professores que participaram da coleta de dados da primeira escola, forneceram informações que foram utilizadas nos dois formulários, pelo fato de atuarem nas duas escolas. Contudo a visita na segunda escola foi realizada em um momento conturbado devido às atividades que estavam sendo organizadas na semana proposta. E como foi uma data estipulada pela direção da escola, o cronograma de coleta de dados precisou de alguns ajustes. Esta escola atende os segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e 2, 12 turmas com o quantitativo de 12 professores lotados.

As turmas de ambas as escolas são todas seriadas, mas que acabam sendo unificadas em alguns momentos, devido a falta de professor, situação essa pontuada tanto por pais de estudantes, quanto por professores. Tal problemática será detalhada ao longo das falas dos entrevistados e no tópico que diz respeito a análise de políticas educacionais.

Figura 11: Escola Zita Gomes



Fonte: A própria autora, 2022.

Figura 12: Escola Santa Terezinha



Fonte: A própria autora, 2022.

Um fato histórico que antecede as duas escolas hoje localizadas uma em cada comunidade é referente ao surgimento da primeira escola ainda no rio. Criada com o nome de Escola Lucílio Reis esta era situada a margem esquerda do Rio Pardo para atender os filhos das famílias assentadas. Porém, uma outra escola foi construída mais abaixo do rio, servindo como anexo, para que atendesse as famílias que morassem mais distante, ou seja, nas extremidades do assentamento com a reserva indígena, o que os moradores chamaram de “baixão”, como afirma o morador do PA Canoas “*a escolinha do baixão evitava que os alunos ribeirinhos viajassem 3 horas de motor rio acima para chegar até a Escola Lucilio Reis.*” (M4, PA Canoas, 2022).

Atualmente as poucas informações sobre o histórico da educação nos assentamentos são provenientes da memória dos próprios moradores. Não tem registro nos documentos escolares sobre as primeiras escolas ainda com o nome de ‘Escola Lucilio Reis’. O professor da E.M.Z.G. Acredita que esse fragmento histórico teve um apagamento proposital por razões políticas como afirma a seguir:

Quando vim para a comunidade trabalhei 2 anos na escola do rio no baixão, depois trabalhei no anexo que foi criado pelo INCRA já na vila. Quando foi para mudar a escola de lugar, cedi o meu terreno para a construção dela e a construção ficou a cargo da prefeitura. Depois que a escola ficou pronta mudaram o nome dela. E essa mudança aconteceu por razões políticas, como tudo aqui na comunidade. (Professor, E.M.Z.G, 2022)

Nas observações iniciais, o primeiro aspecto destacado pelos participantes da pesquisa é voltado para a sobrecarga de trabalho em sala de aula. Isto porque situações como, não ter horário reservado para tempo pedagógico ou planejamento, este sendo realizado em casa, falta de professores para completar o quadro de lotação, sem apoio para lidar com as questões de inclusão de estudantes do quadro da Educação Especial, além da precariedade de materiais e formações, somam um conjunto de fatores que prejudicam a proposta de ensino de qualidade, além do respeito às diretrizes da Educação do Campo. Para tanto é recomendável lembrar o que diz a legislação sobre tais diretrizes:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente. (BRASIL, 2008)

O professor do campo, como apresentado na seção 3, é tão explorado, oprimido e esquecido quanto os demais sujeitos que vivenciam a realidade do campo. Os relatos que seguem esse estudo reafirmam esse contexto e diante dos dados e informações levantadas para

uma reflexão de como a Educação do Campo oriunda da luta e resistência, sinônimo também de luta de classes, vêm sendo fragmentada ao longo dos anos sem ainda cumprir de fato o que foi proposto até então para a população camponesa.

Para trilhar esse percurso é importante considerar três vertentes, a primeira diz respeito à própria fala dos professores e suas percepções a respeito do ensino do campo, o segundo ponto é voltado para os relatos de moradores, principalmente os que são pais de estudantes, e o terceiro considera os relatos gerais e informações levantadas a respeito de subsídios voltados exclusivamente para o fortalecimento da Educação do Campo no município.

Nos relatos voltados para o grupo de professores destaca-se primeiramente informações precisas como: formação, período de atuação na escola, residência e meio de locomoção. O quadro constitui o perfil dos professores e pedagogos atuantes nas escolas e com o objetivo de preservar o anonimato é apresentado abreviações para denominar os participantes e as escolas no qual atuam, como acompanhado a seguir:

Quadro 5: Apresentação e perfil dos professores.

E.M Zita Gomes	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Formação	Letra LÍng. Port.	Lic. Educação Física	Normal Superior	Magistério	Lic. Matemática	Lic. Geografia	Magistério
Instituição	Uninorte	UEA	UEA	UEA	UFAM	UEA	UEPA
Período de atuação	6 anos	3 anos	23 anos	19 anos	3 anos	4 anos	13 anos
Residência	PA Rio Pardo / Manaus	PA Rio Pardo	PA Rio Pardo	PA Rio Pardo	Manaus	PA Canoas	R. Gusmão – divisa entre os PAs.
Meio de locomoção	A pé.	Trans. Escolar	Trans. Escolar	Trans. Escolar	Trans. Escolar	Moto	Trans. Escolar
E.M Santa Terezinha	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
Formação	Magistério	Ciências biológicas	Lic. História	Normal Superior	Pedagogia	Licenc. Pedagogia	
Instituição	UEA	Uniasselvi	Uniaselv	UEA	Uninorte	UEA	
Período de atuação	9 anos	5 anos	2 anos	11 anos	4 anos	12 anos	
Residência	PA Canoas	Pres. Figueiredo	Pres. Figueiredo	PA Canoas	PA Canoas	PA Canoas	

Meio de locomoção	A pé	Trans. Escolar	Trans. Escolar	Trans. Escolar	Trans. Escolar	Trans. próprio	
-------------------	------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	--

Fonte: A autora, 2022.

Através da construção desse perfil inicial dos professores participantes, percebe-se que a maioria compõe uma rotina recente nas escolas de atuação, considerando o percurso histórico das comunidades. Porém, que não estão alheios das discussões e contraste social que estes assentamentos vêm enfrentando ao longo dos anos. Outro ponto importante está relacionado com a formação desses profissionais, pois nove dos educadores entrevistados, possuem formação vinculada a instituições públicas, universidades que ao longo de sua trajetória desenvolveu ações voltadas para programas de formação continuada direcionada para a modalidade de Educação do Campo, como já apresentado em seções anteriores sobre políticas públicas.

Além do aspecto relacionado a formação e tempo de atuação, os registros demonstram que os professores são ainda, tão dependentes das políticas de infraestrutura que deveria atender os assentamentos, quanto os demais comunitários, uma vez que todos utilizam-se do transporte escolar para se locomover até escola. Assim como também, esse mesmo grupo de professores que atendendo o chamado de responder ou relatar questões centrais nesse estudo, são alvos da precarização de uma política educacional, quando precisam se sobrecarregar cobrindo componentes curriculares diferentes de sua formação, para que os estudantes não fiquem sem aula, situação detalhada nos próximos parágrafos.

O quadro sistematiza informações somadas às demais respostas sobre como os participantes compreendem o ensino do campo e a forma como este ocorre na comunidade que atuam assim como, outras percepções acerca dos subsídios educacionais. Este levantamento de informações corrobora para o entendimento sobre como funciona a Educação do Campo no município tanto de quem vive os reais problemas desta, quanto pelos pais de estudantes que esperam “*um ensino melhor*”, como reiterado nos relatos destes tantas vezes.

Ao serem questionados sobre os problemas que vivenciam no chão da escola, tendo lugar de fala, os participantes da pesquisa descrevem situações como precarização do ramal, falta de transporte, este estando muitas vezes quebrado e esperando manutenção da prefeitura, falta de material didático que possa melhorar os recursos na sala, além da falta de energia constante.

Outro ponto colocado pelos educadores é voltado para a participação nas formações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação. Segundo estes, as formações disponibilizadas as escolas da área ou espaço rural são as mesmas direcionadas a área urbana sem considerar as especificidades do campo. Os encontros formativos são realizados sempre na sede, então para participar os professores precisam comparecer até o município quando tem transporte disponível. A formação mais recente que tiveram foi uma parceria com o Sebrae “Jovem empreendedor”, mas nem todos participaram, motivo esse registrado no relato a seguir:

As formações são as mesmas que os professores da cidade recebem. Mas sempre acho que os professores que estão na zona urbana são mais beneficiados e tem mais oportunidades, porque é muito difícil o acesso até a cidade, passar o dia todo lá e ter que voltar só a noite com o ramal em péssimas condições. Então muitos desistem de ir. (Professor, E. M. Z. G., 2022)

Sobre o projeto escolas do campo ou algum outro programa voltado para a modalidade da Educação do Campo, a maioria dos entrevistados desconhece alguma iniciativa dessa natureza implantado nas escolas. Ao se tratar da relação entre educação e a participação de movimentos sociais, tendo como exemplo as ações e pedagogia desenvolvidas pelo MST, a maioria dos participantes reconhecem a importância desse movimento social, mas não tem conhecimento de nenhuma atividade que possa ser incorporada nos espaços de ensino.

Sobre a proposta de Educação do Campo de forma geral os professores entendem e associam a idealização desse projeto como algo que deve ser preservado, mas que precisa receber mais incentivo do poder público do município para garantir um ensino de qualidade como afirma a professora da E.M.S.T *“é uma modalidade que está presente devido uma conquista dos agricultores e eu fico satisfeita em trabalhar na comunidade que tem uma escola fruto dessa conquista.”* Ou ainda, como colocado por outro professor da E.M.Z.G. *“acho um ótimo incentivo essa modalidade, abrindo horizontes para os alunos, podendo conhecer um pouco do lugar onde vivem. É importante ter a escola do campo, preservando a cultura e raízes da comunidade, de forma que não venha perder a essência.”*

Ao descrever sobre o que é necessário melhorar para que as escolas de fato consigam ofertar um ensino de qualidade e que atenda as demandas da comunidade em unanimidade os professores falam sobre um ensino baseado no interesse dos estudantes. Fato constatado no relato da professora de Educação Infantil e Séries Iniciais da E.M.Z.G a seguir:

Penso que devemos aproximar os meninos da realidade deles, mas como uma coisa divertida e não difícil. Sempre coloco nas minhas aulas objetos do dia a dia deles, semente de açaí para ajudar no letramento matemático, formação do alfabeto usando

galhos de árvores etc. Então eles vão recolhendo o material e trazendo pra sala, quando tem uma boa quantidade começamos a confeccionar material para as atividades. (Professora, E. M. Z. G., 2022)

O segundo percurso mencionado condiz com a percepção da própria comunidade a respeito do ensino das escolas. No decorrer da entrevista os moradores foram questionados sobre a relação entre escola e comunidade e o ensino ofertado nas mesmas. As respostas foram acompanhadas de fatos históricos como as dificuldades que os moradores vivenciavam antes da implantação das escolas, como o colocado a seguir:

Antes quando não tinha escola as crianças que tinham parente na cidade ficavam por lá para poder estudar, quem não tinha ficava por aqui mesmo sem fazer nada. Até que a comunidade se organizou para conseguir ativar a primeira escolinha que ajudou bastante, que ainda era no rio. Depois fizemos um abaixo-assinado e o INCRA construiu um anexo na vila, para só depois a prefeitura construir um prédio que hoje é escola atual. (M.8, PA Canoas, 2022)

As duas escolas foram construídas para atender uma demanda das comunidades e assim garantir o acesso a educação. Quando perguntado aos moradores se estas cumpriram o papel de ofertar um ensino de qualidade as comunidades, é afirmado que essa função foi cumprida parcialmente. Tal afirmação é justificada pelos próprios moradores “antes a comunidade não tinha nenhuma escola, então o pouco que conseguimos foi bem aceito. Hoje é diferente queremos o melhor para nossos filhos e não vemos isso.” (Morador PA Canoas). Os moradores indagam a situação do ensino que é proposta nas escolas que segundo eles:

Não é muito bom, acaba o ano e os alunos estão do mesmo jeito, falta professor, falta organização e comprometimento. Então deixa muito a desejar e não entendo por que com tanto aluno não tem professor suficiente, mas se não fosse essa escola a situação estaria pior. (M9, PA Rio Pardo, 2022).

Outro ponto em comum nos relatos tanto de pais quanto de professores é voltado para a questão política do município que atinge a comunidade. Para os moradores a esfera municipal utiliza a situação das comunidades como cabide eleitoral. Dessa forma, os problemas de infraestrutura que deveria ser resolvido em consonância com a instância federal, sendo representada pelo órgão do INCRA, e a municipal sendo representada pela prefeitura do município, acaba servindo a interesses eleitoreiros.

Esse mesmo contexto também é direcionado ao campo da educação, uma vez que as demandas da própria escola, como falta de professor por exemplo, são resultado de uma gestão de interesses que comprometem a lotação de professores nas escolas que realmente necessitam.

Além da ausência de profissionais, outra situação relatada por educadores do campo, condiz com o seu exercício, pois segundo estes “*a falta de autonomia na escola prejudica o nosso trabalho, pois a escola se tornou um lugar de fazer politicagem e o poder público não trabalha com qualidade e sim com quantidade* (Professor, E.M.S.T., 2022).

Em suma, as informações apresentadas sobre a relação escola e comunidade, apresentam um conjunto de fatores que são resumidos no seguinte relato:

A falta de aula é constante, devido precariedade do transporte, falta de energia, falta de água e falta de professor. As crianças do rio perdem mais aula ainda pela falta de combustível. As brigas e relações da escola afetam diretamente a vida da comunidade. Tem muito professor sem qualificação. A situação da comunidade hoje está precária e a questão política influencia diretamente nesse abandono. A saúde está melhor que a educação, mas o atendimento médico depende das boas condições do ramal. A diferença entre o ensino da cidade e a escola da comunidade é grande. E se se precisar resolver qualquer coisa no INCRA, tem que ir em Manaus na capital, então muitos nem vão. (Morador, pai de estudante, professor PA Rio Pardo)

Os dados levantados no decorrer da pesquisa demonstram que o esquecimento das comunidades está além da representação das imagens anexadas nesse estudo. As histórias contadas e os questionamentos respondidos refletem um cenário em que as diretrizes de uma política pública deixaram de ser atendidas, comprometendo inúmeras famílias que habitam as duas comunidades. Contexto esse que se deve ao fato de que a esfera maior que deveria estar a frente desse projeto, deixa de acompanhar os assentamentos agrários, transferindo essa atribuição ao poder local, que por sua vez age como se fosse isento de qualquer responsabilidade fiscal referente a infraestrutura das comunidades.

Tal situação coloca a duas comunidades em um efeito dominó onde, não tendo estradas com estruturas adequadas para locomoção, também deixa de existir meios que facilitem a economia que deveria ser movimentada através do cultivo e retirada de produtos agrícolas. Assim como, sem meios de locomoção estudantes e profissionais da educação tem seu acesso a escola sujeito a precarização das estradas e conseqüentemente ao transporte escolar. Isso somado a outros elementos que vão dificultando a materialização do ensino.

O roteiro de entrevista foi aplicado em dois cenários, ouvindo sujeitos participantes de diferentes grupos, mas que compartilham da mesma problemática. Para esse cenário, o método de interpretação da realidade e conseqüentemente de análise, é necessário diante dos fenômenos de investigação tratados. Portanto, o Materialismo Histórico Dialético fornece condições de compreensão desse movimento, já que de acordo com Tozoni-Reis (2020, p.71) “importa-nos

captar detalhadamente as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões entre os fenômenos que os determinam e que os envolvem.”

4.4 Políticas públicas da Educação do Campo: avanços e desafios em assentamentos rurais – Comunidades Rio Canoas e Rio Pardo

O tópico que compõe a seção 5 dessa pesquisa busca responder ao último objetivo do estudo. O terceiro objetivo consiste em avaliar a materialização das políticas educacionais nos projetos de reforma agrária, partindo da análise de elementos que constituem a Educação do Campo considerando legislação e currículo.

Até aqui o estudo realizado trouxe elementos conceituais a respeito da proposta de Educação do Campo, e ainda documentais, considerando os decretos assinados pelo próprio governo para cumprimento desta. Contudo, antes de analisar as nuances do ensino do campo, foi necessário entender em que contexto essa modalidade é vivenciada, para tanto compreender também as políticas públicas voltadas para a criação de assentamentos agrários ajudou a compor as reflexões aqui tratadas.

Os dados coletados através de entrevistas, relatos e observações culminaram em respostas sobre uma percepção acerca da relação entre Educação do Campo e assentamento agrário. De acordo com as percepções dos sujeitos entrevistados sobre como a situação de cada política é avaliada.

A seção 2 ao tratar do histórico voltado para o campesinato incluiu o tópico que discute a formação de assentamentos agrários de acordo com o INCRA, com o objetivo de descrever o que regula a criação de PA, de acordo com o governo federal. Na mesma seção, foram realizadas abordagens acerca do que fundamenta a Educação do Campo e seus aspectos gerais. Essa análise propôs uma reflexão sobre a relação existente entre as duas políticas públicas, a primeira criada para atender o direito à moradia e subsistência de famílias camponesas, a segunda criada para cumprir o direito a educação sem desconsiderar a realidade do campo.

Nenhuma política pública se faz cumprir somente pela ação de decretos, a legitimação dessa conquista vai depender da materialização das diretrizes propostas e quando colocadas em práticas, da continuidade e permanência destas. Tal afirmação está condicionada com o objetivo geral da pesquisa em analisar as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e sua

efetividade nos assentamentos de reforma agrária nas Comunidades Canoas e Rio Pardo no Município de Presidente Figueiredo – AM.

Diante da incumbência do objetivo geral o estudo trouxe como fonte a própria comunidade, através de relatos e experiências, que evidenciaram o que de fato foi aplicado ou deixou de ser feito na realidade encontrada. A participação da comunidade nos dois cenários tornou-se crucial, uma vez que ao se tratar da omissão ou negação de dados, quando o Estado se cala a comunidade fala.

Para entender a legitimidade das políticas abordadas nesse estudo ouvir os sujeitos participantes foi primordial, considerando que a atuação destes na história de cada assentamento, assim como o papel de cada grupo discutido na seção 3, revela o que caracteriza cada protagonista do campo, o sujeito camponês de forma geral e o respeito por sua identidade, a criança e o jovem camponês, mulher camponesa, o adulto do campo, o idoso do campo, e o professor do campo.

Conhecendo quais são as duas políticas tratadas no decorrer da pesquisa e os atores sociais participantes de cada cenário, agora compete a essa análise discorrer sobre o cumprimento de elementos que fundamentam a base da Educação do campo no município, de acordo com os registros levantados. Para este tópico buscou-se ouvir principalmente quem está na linha de frente da educação no município, educadores do campo, que perpassam diariamente pelos desafios enfrentados nas escolas do campo.

Compreender que a Educação do Campo é uma modalidade que tem sua efetividade voltada para a população camponesa foi o marco inicial para o debate aqui tratado. Diante disso, buscar o que diz a forma da lei a respeito dessa temática somado ao que é concretizado nas escolas do campo, culminou para as reflexões finais desse estudo. Para tanto os próximos fragmentos são parágrafos que, segundo a legislação, determinam o conceito de Educação do Campo, público-alvo e normativas para a aplicabilidade da mesma. Assim, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Ainda com base na legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) exemplificam ações voltadas para essa modalidade:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2013, p.284)

Para compor a pauta legislativa que norteia a modalidade de ensino voltada para o campo, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo destaca que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Além disso, se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo. (BRASIL, 2001, p. 17)

Os textos de lei citados enfatizam que a proposta de educação pensada e articulada para grupos que residem em áreas do campo apresentam um conjunto de elementos característica que demandam, principalmente, o respeito a especificidade e identidade do campo. Assim como, descreve que deve ser trabalhado uma base comum, todavia deve ser acrescentado de conceitos que respeitem o contexto e a vivência local. Dentro desse argumento relembra-se que uma das maiores reivindicações da trajetória dessa modalidade é construir coletivamente um currículo que faça parte da realidade da escola do campo inserida. Um currículo que não despreza as características e rotina local, cuja comunidade está inserida, proposta essa que só conseguirá ser desenvolvida e colocada em prática se houver a participação da comunidade, contribuindo com a história da comunidade.

Nesse ponto, ressalta-se que o currículo descrito acima é um desafio a ser enfrentado, já que atualmente o a proposta curricular disponibilizada nas duas escolas de investigação segue a mesma normativa disponibilizada para escolas da sede, área urbana. Assim como, é

desconhecido por parte dos educadores e da própria comunidade projetos ou atividades externas que contribuam para a proposta voltada para o ensino do campo.

Até aqui percebe-se que o maior avanço que as duas comunidades obtiveram como um todo deve-se a construção das duas escolas, uma em cada comunidade. Conquista essa que evitou o deslocamento das comunidades até a área urbana de filhos de assentados. Mas que posteriormente, como colocado pelas próprias famílias, foi se tornando insuficiente.

Hoje a educação do município que reflete nas escolas citadas enfrenta desafios que afetam diretamente a qualidade do ensino. Situações estas já mencionadas nos próprios relatos de pais de estudantes e professores. Outra problemática observada e relatada no decorrer do diálogo com os professores está direcionada na descontinuidade da formação de professores. Segundo os próprios professores as formações são as mesmas direcionadas a professores da sede e área rural e quando é proposto um curso que atenda a demanda da Educação do Campo não é direcionado exclusivamente aos professores atuantes da comunidade.

Dentro desse tópico é válido destacar que no decorrer da pesquisa, alguns professores participantes da pesquisa estavam tendo dificuldades em efetuar a inscrição para o Processo Seletivo curso de especialização em Educação do Campo: Práticas Pedagógica. Curso esse que segundo uma professora participante *“é muito importante, principalmente para nós que somos educadores do campo, precisamos mais desses cursos, que realmente estejam voltados para a nossa realidade.* (Professora, E.M.Z G).

Outro aspecto a ser mencionado nesse tópico consiste na fragmentação da assistência da Secretaria Municipal de Educação. Ao longo da pesquisa os relatos de professores e pedagogos apresentaram algumas contradições. Isto porque, enquanto para os pedagogos entrevistados, a relação entre escolas e secretaria municipal de educação é vista como *“bem atuante, proporciona a pedagogia da alternância* (Pedagogo, E.M.S.T.)”. Para o grupo de professores das duas escolas a secretaria de educação não está fornecendo a devida assistência as escolas além de *“transformar qualquer ação ou atividade em promoção de politicagem.* (Professora, E.M.S.T.)

São as situações descritas até aqui e acrescidas da sobrecarga da rotina de trabalho relatada por parte dos professores, que se transformam em fatores que influenciam no enfraquecimento do ensino. Quanto este estudo fez uma breve explanação a respeito da figura do professor do campo considerou-se alguns elementos de forma ampla que prejudicavam o

ensino do campo e tornava o fazer docente mais exaustivo. Porém os detalhes apresentados a seguir exemplificam ainda mais o cenário do campo, quando não há subsídios voltados efetivamente para a Educação do campo:

Percebo o professor um profissional desvalorizado e sobrecarregado. Pela falta de professor precisamos juntar turma, ou colegas de disciplina específica tendo que trabalhar com matérias de outras áreas. Nas séries iniciais quase não cumprimos o tempo pedagógico para planejamento, porque seria na aula de Educação Física, mas como não tem professor suficiente quem dá essa aula é o professor regente da turma. (Professor, E.M.Z.G).

A falta de professores é uma realidade enfrentada nas duas escolas que resulta em um transtorno na organização do trabalho escolar. Tal situação compromete o funcionamento administrativo e pedagógico da escola, quando se tem um profissional atuando em uma área que não é da sua formação, como por exemplo um professor de geografia atuando como pedagogo, sem formação complementar no cargo pretendido.

O motivo dessa falta de professores se deve a problemas durante a contratação de professores que moram na cidade, isto porque não conhecem a realidade do assentamento, então acabam desistindo e interrompendo o contrato de trabalho antes do término do ano letivo ocasionando uma rotatividade de professores na escola. Dessa forma, as escolas precisam lidar com o número menor de professores que residem nas comunidades ou que estão dispostos a permanecer por um período maior.

Outros impasses são elencados pelos professores quando se trata dos desafios enfrentados no âmbito da educação, como falta de recursos pedagógicos e problemas na infraestrutura. O último fator citado condiz com a realidade dos assentamentos, já que as condições precárias das duas estradas de acesso afetam diretamente o transporte e traslado dos estudantes até a escola.

Os relatos apresentados tanto por moradores como professores faz parte de um cenário onde a escola, ainda que condições não tão adequadas, faz de seu funcionamento escolar uma ação de resistência. Ainda que no meio de ações coordenadas voltadas para politicagem, a escola busca cumprir seu papel de formar sujeitos que percebam as condições inaceitáveis em que a comunidade é submetida. Apesar da sabotagem constante por parte do poder público os dois assentamentos, na forma dos moradores que ainda residem na comunidade e das escolas que mantém suas funções ativas, resistem as negligências e ataques quem vêm sofrendo ao longo de décadas de história.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado teve como direcionamento geral o objetivo de analisar as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e sua efetividade nos assentamentos de reforma agrária nas Comunidades Canoas e Rio Pardo e para a construção desse foram traçados 3 objetivos específicos, onde cada um foi vinculado a uma seção na pesquisa.

Para o primeiro objetivo realizou-se uma descrição sobre o conceito de campesinato e o viés político e filosófico que embasa essa categoria. Juntamente com esse conceito foram trabalhados aspectos voltados para a reflexão sobre políticas públicas, sendo estas voltadas para a criação de assentamentos agrários e a modalidade de Educação do Campo. A definição de políticas públicas fez-se necessária para compreender a aplicabilidade e tramitação das mesmas, considerando que o estudo proposto é resultado de duas políticas públicas, a formação de assentamentos agrários e a política voltada para a Educação do Campo. Para cumprimento desse primeiro objetivo, além do aporte teórico, utilizou-se ainda de documentos que referenciam a concretização das políticas citadas.

O segundo objetivo direcionou a explanação apresentada na seção 2 acerca dos atores sociais que fazem parte do campo. Neste tópico foram tratados conceitos de identidade campesina, uma vez que um dos critérios estabelecidos na proposta de Educação do Campo é o respeito à identidade e contexto da população do campo. Ainda de acordo com esse objetivo realizou-se uma discussão sobre cada sujeito participante do cenário camponês, sendo estes: a infância e a juventude no campo; a mulher camponesa; o adulto camponês; o idoso do campo; e por fim, a escola, o ensino e o professor do campo.

Por fim, o terceiro objetivo está alinhado com as seções 4 e 5, a quarta seção compondo o percurso metodológico e a quinta seção voltada à análise de dados coletados durante o período de campo e observação. Ao longo dessa seção foram apresentados os dados e informações coletadas nos dois assentamentos agrários e nas duas escolas referenciadas. As entrevistas foram realizadas de acordo com o perfil detalhado no percurso metodológico, sendo estes moradores dos dois assentamentos agrários, homens e mulheres com idades entre 40 e 60 anos, pais de estudantes e ainda, professores e pedagogos lotados nas duas escolas.

Nesse ponto é válido ressaltar que as entrevistas não se direcionaram aos diretores de cada escola, devido estes, possuírem cargos de confiança. E como mencionado pelos próprios moradores e professores, a situação política é intensa nas comunidades, fazendo com que

algumas tomadas de decisão não sejam bem vistas pelo gestor municipal. As entrevistas apresentaram um contraste social entre os grupos participantes, porém respondendo aos questionamentos de um mesmo problema. As informações registradas após o período de coleta de dados contribuíram para entender como as políticas públicas voltadas para moradia e educação encontram-se na atualidade.

Referente ao aspecto do direito à moradia, percebe-se que somente a demarcação de lotes e criação de assentamentos não foi suficiente, quando na verdade, todas as outras atividades dependem de infraestruturas dignas. Já a reflexão para a segunda política, na pauta da educação, é voltada para a forma como essa é ofertada no município. A modalidade de Educação do Campo possui uma coordenação de atividades na Secretaria Municipal de Educação, mas quando perguntado aos professores ou pais de estudantes sobre as ações desenvolvidas pela mesma, nenhuma informação ou descrição concreta sobre o fato é constatada.

Diante dos fatos apresentados durante a pesquisa, apesar de responder pontos norteadores, emerge outra problemática, estará as duas comunidades vivenciando um processo de apagamento? Considerando, que as demandas de assistência não são atendidas e que a proposta de ensino é utilizada apenas como meio de cumprimento legal, sem as devidas atenções estabelecidas nas diretrizes que devem compor a Educação do Campo. Essas são preocupações que surgiram de acordo com o acompanhamento da história das próprias comunidades, histórico esse que cruzam informações fornecidas no decorrer das e entrevistas aplicadas.

Em uma avaliação sobre o cumprimento da pesquisa, pode-se afirmar que diante do que foi proposto, considerando os objetivos traçados, esta desenvolveu adequadamente os tópicos pautados, respondendo aos itens destacados e respeitando, de acordo com as normas do conselho de ética, o cenário e participantes do estudo.

Como todo problema, sempre emergem questionamentos e possibilidades para novas discussões tornando assim o estudo um desdobramento de um novo campo de investigação. No entanto, as análises apresentadas sobre o conceito de campesinato, quem são os sujeitos do campo, as relações estabelecidas entre campo, trabalho, moradia e educação, assim como as políticas criadas para atender tal demanda que não se concretizaram efetivamente, foram respostas suficientes acerca de um problema que até então não havia sido debruçado na história do município.

No campo a luta de classes é diária, porém no recorte da pesquisa citada, este não se restringe somente a exploração da força de trabalho, mas ainda a marginalização de quem vive nesse cenário tendo como método de opressão a esquecimento coordenado. Omitir provimentos de estruturas e condições dignas aos moradores e posteriormente subsídios adequados a oferta de um ensino de qualidade, transparece uma movimentação estrutural de opressão de duas comunidades do campo.

As adversidades enfrentadas hoje pelas duas comunidades e suas respectivas escolas revelam que a existência de políticas públicas em decretos, por si só, não garante que as diretrizes voltadas para o campo serão cumpridas com rigor. E quando a pauta campesina e os direitos que esse detém são desconhecidos pela comunidade, surge uma forma do Estado enfraquecer ou deixar à margem os moradores de ambas as comunidades.

Acompanhar a rotina de moradores e ouvir seus relatos colaborou com o registro documental da história dessas comunidades. Tal aspecto é importante não somente pelo delineamento de fatos que aconteceram durante a estruturação dos assentamentos, mas também para que os moradores resgatem suas origens e a composição de sua identidade. Ou seja, as vivências e nuances que conduziram dezenas de famílias até o momento em que esta pesquisa se finaliza. Em suma, analisar o grau de materialidade de políticas públicas que permeiam a rotina dos moradores, professores e estudantes, também consiste em uma forma de recontar suas trajetórias enquanto sujeitos do campo.

Estar presente no chão da comunidade e escola, assim como, acompanhar os desafios enfrentados pelo coletivo destes espaços culmina em uma reflexão sobre o que se tem planejado e executado para os grupos campestinos da região norte, mas especificamente no município de Presidente Figueiredo. Quando esta pesquisa trouxe um histórico sobre a formação de assentamentos agrários e conseqüentemente da modalidade de ensino para o campo, mapeou-se ações gerais que foram organizadas por diferentes grupos em território brasileiro e que pela pressão exercida durante a atuação dos movimentos sociais obteve a interferência do Estado com a implementação de políticas públicas.

Entretanto, diante dos fatos observados e colaboração dos participantes da pesquisa, apesar de compor a lista de assentamentos documentados nos registros do INCRA, de alguma forma esqueceu-se da existência das duas comunidades enquanto perfil de assentamento agrário. Aos entes federativos que deveriam atuar em regime de colaboração para a estruturação

e permanência das famílias assentadas, predominou o uso das condições de assistência e infraestrutura como dinâmica eleitoral.

A educação, desse modo, ofertada aos estudantes dos assentamentos citados, tornou-se um espelho de como o poder público realmente lida com questões pertencentes a grupos que subjagam como minoria e a ausência de um plano de ensino e coordenação específica para o coletivo do campo apenas reafirma tal prática.

Ficou evidenciado ao longo da pesquisa que após um percurso de luta de classes, entre campo e cidade, reivindicações incessantes por direitos que foram negados historicamente às minorias, o rompimento com os moldes opressores, coloniais e classistas só acontece quando os sujeitos se reconhecem nesse contexto. No caso das comunidades aqui acompanhadas, estas tentam romper diariamente com a ação neutralizadora do poder público municipal. Buscam esse rompimento quando identificam a trajetória e percurso histórico da comunidade, ao reconhecer fatores e problemáticas que inviabilizam melhores condições de vida nos assentamentos e principalmente quando reconhecem que os filhos poderiam experimentar uma educação que não seja fragmentada, mas sim pautada na realidade que vivenciam, ou ainda, que atendesse o mínimo que é a figura do professor em sala de aula.

É diante dessas reflexões que percebe-se que o debate sobre militância camponesa e o diálogo voltado para a Educação do Campo não estão defasados ou finalizados. Ao contrário, é discussão que não cessa somente pelos parágrafos expostos na legislação, é uma luta retomada constantemente para se fazer valer o que foi proposto.

E através desse objetivo, grupos ligados a movimentos sociais, lideranças camponesas, a Universidade Pública como também espaço de luta e reconhecimento, milhares de famílias assentadas, educadores e educadoras do campo, parlamentares e legisladores ligados à causa, assim como outros que se fizerem necessário, constituem-se como atores sociais indispensáveis para o alicerce e amparo da luta camponesa no país. Esta não configura uma problemática exclusiva do PA Canoas e Rio Pardo, a opressão e tentativa de apagamento de dezenas de assentamentos agrários se espalham por todo o território brasileiro, cabe a todos não se calar diante desses meios.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flamarion Dutra; FERREIRA, Enéas Rente. **Importância das teorias agrárias para a geografia rural**. Mercator - Revista de Geografia da UFC, Fortaleza, v. 8, n. 16, pág. 147 a 156, out. 2009.
- ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. **Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento**. Educação em Revista – EDUR, Belo Horizonte, 2020; V. 36.
- AMARAL, J. J. F. Como fazer uma pesquisa bibliográfica. Fortaleza: NEAPI, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pedagogia do Oprimido**. In: CALDART, Roseli Salete. (Org). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília, Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999, p.8-26.
- BARROS, Lânderson Antória; LIHTNOV, Dione Dutra. **Reflexões sobre a Educação Rural e do Campo: As leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil**. Geographia Meridionalis, v. 02, n. 01, Jan-Jun/2016 p. 20–37. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/index>
- BELO, Diego Carvalhar; PEDLOWSKI, Marcos Antônio. **Acampamentos do MST e sua importância na formação da identidade do Sem Terra**. Revista Nera, Presidente Prudente, Ano 17, Nº. 24, p. 71-85, Jan/Jun, 2014.
- BEM, Geralda Maria de; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. **Algumas reflexões de infância no e do campo**. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos, V. 12, nº 28, p.718-730, set.-dez., 2020.
- BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira; NORDER, Luiz Antonio Cabello & VILLA, Fábio Alexandre. **Os impactos regionais dos assentamentos rurais do Estado de São Paulo**. Campinas, Feagri/Unicamp, 1997 (Relatórios de Pesquisa I e II)
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, Vozes, 1985.
- BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do Campo e os Planos de Educação**. Revista Amazônida, 2016, Ano 01, Nº 01, p.96-117.
- BORGES, Heloisa da Silva; VICTÓRIA, Cláudio Gomes da; SILVA, Helena Borges da. **Contexto Amazônico e a formação de professores/as do campo no Amazonas**. Revista Brasileira de Educação do Campo – RBEC. Tocantinópolis/Brasil, v. 7, 2022.
- BORSATTO, Paula Virgínia. **“Maison Familiale Rurale” - Casa familiar Rural**. Anais da 6ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão. Florianópolis-SC, maio de 2007.
- BRASIL, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Obtenção de Terras e Perícia Judicial**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Memória Incra 35 anos** / Alberto Marques. Antônio Fernando Mattza. Antonio Francutti [et. al.]. Brasília: MDA: Incra, 2006.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Assentamentos: Infraestrutura**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 16 de dez. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/infraestrutura> . Acesso em: 13 de jan. de 2023.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)**. Instrução normativa Incra nº 15, 30 de março de 2004.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA): Assentamentos**. Disponível em: <https://antigo.incra.gov.br/pt/assentamentos.html>. Acesso em: dez de 2021.

BRASIL. MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. **PRONERA: Manual de Operações**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: Decreto nº 7352 (planalto.gov.br) Decreto nº 7352 (planalto.gov.br) Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 1946, de 28 de junho de 1996**. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf> . Acesso em: 24 de out. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf . Acesso em: nov. de 2022.

BRASIL. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO**. Brasília/DF: MEC, março de 2012. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf Acesso em 22 set de 2021

CALDART, Roseli Salete. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. 1ª edição. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CHAYANOV, Alexander. **Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas**. In: SILVA, J. G. D; STOLCKE, V. (Org.). A questão agrária. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981, p. 133-163.

CHAYANOV, Alexander. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974 (1925).

CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

COMPANHIA DE PESQUISA DE RECURSOS MINERAIS – CPRM. **Situação fundiária do município de Presidente Figueiredo**. Serviço geológico do Brasil, Superintendência Regional de Manaus. 1998.

COSTA, Heliadora Geordete Pereira da.; LOMBA, Roni Mayer; **Educação do Campo e desafios Amazônicos: o Pronera no Estado do Amapá**. Revista Exitus. Santarém-PA, Vol.7, Nº 3, Set/Dez 2017, p. 224-249.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horacio Martins de. **Campesinato**. In: CALDART, Roseli Salete. (Org). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 113 - 120, 2012.

DIAS, Fabio Alves dos Santos. **Do realismo burguês ao realismo socialista: um estudo sobre a questão da herança cultural no pensamento de Lukács nos anos 1930**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade De São Paulo - USP, São Paulo, 2014, 338 p.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. edição 1, coleção: Marx & Engels. Editora Boitempo, São Paulo, 2019.

FAS, Fundação Amazônia Sustentável. **Radar Educacional Amazônico: Iniciativas promissoras para a educação de populações tradicionais da Amazônia**. Manaus, 2022.

FERNANDES, Florestan. **Lênin; Política**. São Paulo: Ática, 1978; pp 14-22.

FERNANDES, Florestan. **Marx, Engels e Lênin: história em processo**. 1ª ed – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Sabrina. **“M” de Materialismo Histórico Dialético**. Youtube, 10 de ago., 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cKOaLaTJKAU> Acessado em: 24 de jan., 2022.

FERNANDES, Sabrina. **Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa**. São Paulo: Planeta, 2020.

FERREIRA, Silmar da Silva. **Programa Escola da Terra no Estado do Amazonas: Possibilidades e desafios da formação docente**. Juiz de Fora - MG, 2016. 123 f.

FIGUEIRA, Nayara; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **PNLD: Trajetória da política pública educacional do PNLD Campo no Brasil**. Conjecturas, Vol. 21, Nº 2, abr/jun, 2021, p. 99-115.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2005.

GONÇALVES, Eloísa Dias. **A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da Educação do Campo: a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº 135, p.371-389, abr-jun, 2016.

GUIMARÃES, Rosângela dos Reis; MACÊDO, Jeferson Luis Vasconcelos; PEREIRA, Mirza Carla Normando. SOARES, Maria Simone da Costa. **Caracterização agrossocioeconômica de agricultores em assentamentos da Reforma Agrária: Um estudo de caso em Presidente Figueiredo - AM**. Embrapa Amazônia Ocidental, dezembro, 2003 Manaus-AM.

IDAM, Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas. **Relatório de Atividades 2020**. Manaus: 2020. Disponível em: http://www.idam.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/RAIDAM2020_web_vfinal.pdf . Acesso em: 20 de mar. de 2023.

JAHN, Elisiane de Fátima. **Envelhecimento, campesinato e o crédito consignado: o papel educativo de Movimentos Sociais em relação às estratégias de educação financeira com idosos camponesas e idosos camponeses**. Tese, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2018.

JARDIM, Cinthya Martins. **Abordagens sobre campesinato e as especificidades encontradas no modo de vida de assentamentos rurais do Amazonas**. XI - Encontro Nacional da ANPEGE, 2015, p. 1461-1472.

KAUTSKY, Karl. **A questão Agrária: a evolução da agricultura na sociedade capitalista**. Vol. I, Portucalense Editora, Porto, 1972a.

KEMPF, Renata Borges; WEDIG, Josiane Carine. **Processos de resistência de mulheres camponesas: olhares pela perspectiva decolonial**. Revista de estudios rurales - Mundo Agrário, abril-julho 2019, vol. 20, nº 43.

LAURANCE, William F.; COCHRANE, Mark A.; et al. **The future of the Brazilian Amazon.** *Science*, v. 291, p. 438-439, 2001.

LAZZARETTI, Miguel Ângelo. **Lênin, o campesinato e o MST.** *Tempo da Ciência* (14) 28: 131-142 2º semestre 2007.

LEITE, Sérgio Pereira. **Assentamento rural.** In: CALDART, Roseli Saete. (Org). *Dicionário da Educação do Campo*. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 108-111, 2012.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **A aliança operário-camponesa.** Editorial Vitória, Rio de Janeiro, 1966.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **As Tarefas do Proletariado na Nossa Revolução (Projeto de Plataforma do Partido Proletário).** Escrito em 10 (23) de Abril de 1917. 1ª edição: em Setembro de 1917, Petrogrado pela editora Pribói. Fonte: *Obras Escolhidas em Três Tomos*, 1978, t2, pp 21-48. Edições Avante! — Lisboa, Edições Progresso — Moscou.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O que fazer?** Edição 1: Boitempo, Coleção Arsenal Lênin, São Paulo, 2020.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Organização de Partido e Literatura de Partido.** Publicado na *Novaia Gizn*, n. 12, em 13 de novembro de 1905. Traduzido das *Opere complete X. novembre 1905-giugno 1906*, Editori Riuniti, Roma 1961, p. 34–39.

LIRA, Débora Amélia N.; MELO, Amilka Dayane Dias. **A educação brasileira no meio rural: recortes no tempo e no espaço.** I Conferência Nacional de Políticas Públicas contra a Pobreza. Natal, 10 a 12 de novembro de 2010, p. 1-17. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1403/1377>.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; Et al. **Envelhecimento: conhecendo a vida de homens e mulheres do campo.** In: Caldart, R. S., et al (orgs). *Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores.* Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, José de Souza. **A sujeição da renda da terra ao capital e o novo sentido da luta pela reforma agrária.** In: *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político.* 2 ed. Petrópolis: Vozes. p. 151-177. 1981.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1983.

MARTINS, José de Souza. **Uma arqueologia da memória social: autobiografia de um moleque de fábrica.** Cotia: Ateliê, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. 614 p.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo da produção do capital.** 2. Ed., São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I, volume I.** Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Os despossuídos – debates referentes ao furto de madeira.** Tradução de Daniel Bensaid. 1ª ed – São Paulo: Boitempo, 2017.

MENDES, Isabella; RETTORE, Mariana; SIQUEIRA, Bruno. **Campesinato e Protagonismo Feminino nas Lutas Anticapitalistas.** In: XXIII Encontro Nacional de Economia Política, 2018, Niterói - RJ.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. **Escolas do Campo.** In: CALDART, Roseli Salete. (Org). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais.** In: Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Molina, Mônica Castagna. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas Públicas.** In: CALDART, Roseli Salete. (Org). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORAES, Maria Laura Brenner. **Stuart Hall: cultura, identidade e representação.** Revista Educar Mais, V.3, Nº 2, Pág. 167-172, 2019.

MOVIMENTO DE MULHERES CAMPONESAS (MMC BRASIL). **Deliberações do MMC Brasil.** Brasília: MMC Brasil, 2004.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento de campo de pesquisa: algumas considerações.** In: FARIA, A. L. G. de & FINCO, D. (org..) Sociologia da infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária.** Estudos Avançados, 2001.

OZORIO, Lígia Maria. **Lênin: a questão agrária na Rússia.** Miolo Ver. Crítica Marxista, n.35, p.111-129, 2012.

PALUDO, C.; DARON, V. L. P. **Movimento de Mulheres Camponesas (MMC BRASIL)**. In: CALDART, Roseli Salette. (Org). Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 481-486, 2012.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **Education and the historical and dialectical materialism**. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 3ª ed. – São Paulo: Rêspel, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo**. Revista NERA, Presidente Prudente, Ano 14, nº. 18, Jan-jun./2011, pp. 37-46.

RAVENNA, Monyse. **Os Sem Terrinha: Uma história da luta social no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

REICHWALD, Guilherme Jr.; Et al. **Sujeitos adultos do campo: sua formação nos movimentos sociais**. In: Caldart, R. S., et al (org.). Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

Reis, João Rodrigo Leitão dos; Tello, Julio Cesar Rodríguez; Fischer, Christina. **Percepções sobre o Turismo em Áreas Rurais: limitações e possibilidades na APA Caverna do Maroaga, Presidente Figueiredo/AM**. RTA Revista Turismo em Análise - Artigos e ensaios | ECA-USP | ISSN: 1984-4867 v. 29, n. 1, p. 108-127, jan./abr., 2018.

RIBEIRO, Karla Cristina Rocha; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **Quem sou eu, quem é você? O lugar da infância na contemporaneidade**. Estilos clín., São Paulo, v. 23, n. 3, set./dez. 2018, 574-589.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira de Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da Educação do Campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. Edições Loyola, São Paulo, 2015.

SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático**. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sívio Sanchez (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Tatiane Araújo dos. *et al.* **O materialismo dialético e a análise de dados quantitativos**. Texto & Contexto. V.27, n. 4, p. 1-8, 2018.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. **Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan. / mar. 2018.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e reforma agrária: práticas educativas de assentados**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Viviane Vidal da; VETTORAZZI, Carlos Alberto; PADOVANI, Carlos Roberto. **Assentamento rural e a dinâmica da paisagem**. Anais XV Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto - SBSR, Curitiba-PR, 30 de abril a 05 de maio de 2011, p.7000-7006.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos; CASTRO, João Paulo Macedo. **Notas para uma Abordagem Antropológica da(s) Política(s) Pública(s)**. Revista Antropológicas, Ano 19, 26(2):17-54, 2015.

SHANIN, Teodor. **Definição de camponês - conceituações Estudos**. CEBRAP N°26, Petrópolis: Vozes, 1980.

SHANIN, Teodor. **A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista**. Revista Nera, Ano 8, N. 7, Jul/Dez, 2005.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos. **Da Educação Rural à Educação do Campo no Amazonas: Rupturas e permanências**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus-AM, 2018, p. 182.

TOURNEAU, François Miguel Le; BURSZTYN, Marcel. **Assentamentos rurais na Amazônia: contradições entre a política agrária e a política ambiental**. Rev. Ambiente & Sociedade. Campinas, v. XVIII, n. 1, p. 111-130, Jan-Jun, 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **O Método Materialista Histórico e Dialético para a pesquisa em educação**. Rev. Simbio-Logias, V. 12, N° 17, 2020.

TRAGTENBERG, Maurício. **A Escola como organização complexa**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n°. 142, p.183-202, jan.-mar., 2018.

TRUTH, Sojourner. **“Ain’t I Woman?”**. Speech Delivered at Ohio Women’s Rights Convention, May 1851. Disponível em: https://thehermitage.com/wp-content/uploads/2016/02/Sojourner-Truth_Aint-I-a-Woman_1851.pdf

UCHOA, Iraci Carvalho; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; MOURA, Edilberto Santos. **O fechamento das escolas multisseriadas no Amazonas**. Revista Educação e Políticas em Debate –v. 12, n. 1, p. 174-184, jan./abr. 2023.

UFAM-Universidade Federal do Amazonas. **Projeto Político do curso Aperfeiçoamento Educação do Campo: Práticas Pedagógicas.** Faced/UFAM, 2020.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas.** 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10913>. Acesso em: 18 de jan. 2022.

VANZO, Pedro Henrique. **Questão agrária e campesinato: teoria e paradigma no contexto da corrente marxista clássica.** Rev. Sociologias Plurais, v. 7, n. 3, p. 170-193, jul. 2021.

VENDRAMINI, Célia Regina. **A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético.** In: COUTINHO, A. F. Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo. São Luís: Edufma, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Esta pesquisa intitulada “ESCOLAS DO CAMPO E FORMAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: UMA ANÁLISE DO ACESSO À EDUCAÇÃO NO PROJETO CANOAS E RIO PARDO EM PRESIDENTE FIGUEIREDO – AM” realizada pela mestrandia do curso de Ensino de Ciências e Humanidades, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, tem como objetivo geral “analisar as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e sua efetividade nos assentamentos de reforma agrária nas Comunidades Canoas e Rio Pardo no Município de Presidente Figueiredo – AM”. E como objetivos específicos: Compreender o processo histórico da Educação do Campo a partir das categorias: camponato, Educação do Campo, políticas públicas e assentamentos de reforma agrária no Brasil; Identificar e caracterizar a estruturação do modo de vida camponês, com destaque para o contexto amazônico seguido da organização da educação neste espaço, com recorte nas Comunidades de Assentamento Agrário Canoas e Rio Pardo/Presidente Figueiredo-AM; e Avaliar a materialização das políticas educacionais nos projetos de reforma agrária, partindo da análise de elementos que constituem a Educação do Campo considerando legislação e currículo.

Entrevista A - Comunitários

Ocupação: _____

Comunidade: _____

1. Você sabia que a escola e a comunidade fazem parte de um assentamento agrário criado pelo INCRA?

2. Você tem conhecimento sobre o que é um assentamento agrário e os benefícios que uma família assentada possui?

3. Você pode descrever qual a relação entre a escola e o assentamento da comunidade?

4. Esta escola é a primeira criada no projeto de assentamento da comunidade? Houveram outros projetos de ensino antes da implantação da escola regular municipal? Se sim, quais?

5.Existe algum movimento social ou liderança que representa as reivindicações da comunidade como assentamento agrário?

6.No tempo em que não tinha escola onde estudavam as crianças das famílias acampadas?

7.Como foi construída a primeira escola do acampamento/assentamento? Quem participou ativamente desse processo? E onde funcionou a primeira escola do assentamento?

8.Atualmente tem mais crianças assentadas matriculadas na escola do assentamento ou da cidade?

9.O que acha do ensino nessa escola? Atende as necessidades dos estudantes e da comunidade?

10.Existe alguma assistência por parte do governo que beneficie e amplie a qualidade do ensino no assentamento? E a Secretaria de educação realiza trabalhos de apoio diferenciados estas escolas?

APÊNDICE B:

Esta pesquisa intitulada “ESCOLAS DO CAMPO E FORMAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: UMA ANÁLISE DO ACESSO À EDUCAÇÃO NO PROJETO CANOAS E RIO PARDO EM PRESIDENTE FIGUEIREDO – AM” realizada pela mestranda do curso de Ensino de Ciências e Humanidades, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, tem como objetivo geral “analisar as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e sua efetividade nos assentamentos de reforma agrária nas Comunidades Canoas e Rio Pardo no Município de Presidente Figueiredo – AM”. E como objetivos específicos: Compreender o processo histórico da Educação do Campo a partir das categorias: campesinato, Educação do Campo, políticas públicas e assentamentos de reforma agrária no Brasil; Identificar e caracterizar a estruturação do modo de vida camponês, com destaque para o contexto amazônico seguido da organização da educação neste espaço, com recorte nas Comunidades de Assentamento Agrário Canoas e Rio Pardo/Presidente Figueiredo-AM; e Avaliar a materialização das políticas educacionais nos projetos de reforma agrária, partindo da análise de elementos que constituem a Educação do Campo considerando legislação e currículo.

Entrevista B – Professores

Formação: _____

Instituição em que formou: _____

1. Há quanto tempo ministra aulas nesta escola? Você sabia que a esta escola faz parte de um assentamento agrário?

2. Sua residência oficial é na comunidade / assentamento ou na cidade? Há quanto tempo reside nesta comunidade / assentamento?

3. Qual seu meio de locomoção até a escola? E quanto tempo leva para chegar até a escola?

4. Em qual série e turno leciona?

5. Participou do processo de construção ou organização da escola? Se sim, pode descrever?

6. No seu ponto de vista qual a maior dificuldade no ensino e aprendizagem na escola da comunidade? O que acha que poderia melhorar?

7. Você tem conhecimento sobre o projeto da Escola do Campo? Ou algum outro programa voltado para a Educação do Campo?

8. Você conhece o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST? Conhece a pedagogia do MST? Utiliza ou já utilizou essa pedagogia em algum momento no seu ensino na sala de aula?

9. Qual sua opinião em relação a modalidade de ensino Educação do Campo? E sobre a discussão dos professores das escolas do campo serem professores do próprio assentamento?

10. As formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação são as mesmas disponibilizadas pelos professores lotados na área urbana? Ou tem alguma especificidade?

APÊNDICE C:

Esta pesquisa intitulada “ESCOLAS DO CAMPO E FORMAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: UMA ANÁLISE DO ACESSO À EDUCAÇÃO NO PROJETO CANOAS E RIO PARDO EM PRESIDENTE FIGUEIREDO – AM” realizada pela mestrandia do curso de Ensino de Ciências e Humanidades, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, tem como objetivo geral “analisar as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e sua efetividade nos assentamentos de reforma agrária nas Comunidades Canoas e Rio Pardo no Município de Presidente Figueiredo – AM”. E como objetivos específicos: Compreender o processo histórico da Educação do Campo a partir das categorias: campesinato, Educação do Campo, políticas públicas e assentamentos de reforma agrária no Brasil; Identificar e caracterizar a estruturação do modo de vida camponês, com destaque para o contexto amazônico seguido da organização da educação neste espaço, com recorte nas Comunidades de Assentamento Agrário Canoas e Rio Pardo/Presidente Figueiredo-AM; e Avaliar a materialização das políticas educacionais nos projetos de reforma agrária, partindo da análise de elementos que constituem a Educação do Campo considerando legislação e currículo.

Entrevista C – Pedagogo / Gestor

Formação: _____

Instituição em que formou: _____

1. Você sabia que a escola faz parte de um assentamento agrário? Ou tem conhecimento sobre o processo de formação da comunidade?

2. Quais os projetos ou propostas direcionadas para essa escola considerando que trata-se de uma escola do campo?

3. Você tem conhecimento de algum programa do Governo Federal em parceria com o INCRA direcionado para escolas do campo? Se sim, quais?

3. Qual a quantidade de alunos matriculados no ano de 2022? E a quantidade de professores lotados na escola?

4. Os professores que trabalham nessa escola nesse ano letivo são concursados pela prefeitura? Estes professores recebem formação continuada específica para a modalidade de Educação do Campo?

5. Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem?

6. Qual a relação da escola com as lideranças dos assentamentos agrários do município?

7. Na sua opinião, de que forma a Secretaria de Educação está contribuindo para a construção de uma escola com propostas diferenciadas para o campo ou ainda para movimentos sociais?

8. Quais as atividades desenvolvidas na escola ao longo do ano letivo em que a secretaria esteve presente?

9. Você tem conhecimento sobre algum Movimento Social atuante na comunidade, como por exemplo o MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra?

10. Que tipo de mobilizações sociais ocorreram ou ocorrem na comunidade voltadas para a proposta de Educação do Campo?

ANEXOS

ANEXO A: Plano anual de educação do município – Disciplina de Língua Portuguesa



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE FIGUEIREDO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO - PEDATEC



PLANO ANUAL

1º SEMESTRE

SÉRIE/ANO: 5º				
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA				
UNIDADE TEMÁTICA	COMPETÊNCIA	HABILIDADES	OBJETO DO CONHECIMENTO	DETALHAMENTO DO OBJETO
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.	Decodificação/Fluência de leitura.	Leitura coletiva e autônoma de palavras, frases, textos curtos, contextualizados em situações significativas de uso da língua envolvendo temáticas que dialoguem com demais componentes curriculares e que abordem questões relevantes para a comunidade local, regional e nacional.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, entre outros).	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.	Formação de leitor.	Visita a espaços destinados à leitura e seleção de literatura conforme os objetivos de leitura e critérios de apreciação estética; Leitura atenta de textos menos complexos; Socialização de critérios de apreciação (estética, tema, entre outros) com os colegas; Compartilhamento da leitura divulgando a opinião em relação à leitura realizada.

RUA NOVO AIRÃO, S/N – JOSÉ DUTRA
PRESIDENTE FIGUEIREDO – AMAZONAS - BRASIL



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE FIGUEIREDO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO - PEDATEC



Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.	Compreensão/Estratégia de leitura.	Leitura fluente de textos dos todos os campos, em colaboração com o professor e com os colegas e autonomia; Localização e redução de informações contidas nos textos em situações significativas de leitura e escrita dos gêneros propostos; Redução de ideias por meio de sublinhados e resumos orais feitos em colaboração com os colegas e com o professor; Localização de informação no texto a partir das marcas/pistas dispostas na superfície textual, a fim de atender a diferentes propósitos comunicativos: responder a questões formuladas pelo professor ou validar suas respostas, por exemplo; Confirmação de antecipações e previsões a partir da articulação entre as pistas textuais e o conhecimento prévio do aluno; Comparação do sentido de palavras ou expressões em frases e textos lidos e produzidos em diferentes contextos.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita.	Produção, em colaboração com colegas e com autonomia, de texto de gêneros de todos os campos como: carta pessoal, carta ao leitor, carta de leitor, diários, relato pessoal, debate regrado, roteiro de apresentação oral, receita da culinária local e regional, receita média, notícia local, reportagem, jornal televisivo, conto de assombração, e-mail, blog, leg cartum,

RUA NOVO AIRÃO, S/N – JOSÉ DUTRA
PRESIDENTE FIGUEIREDO – AMAZONAS - BRASIL





PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE FIGUEIREDO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO - PEDATEC



Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	(EF35LP08 AM) Utilizar, ao produzir um texto, organizadores textuais (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	Construção do sistema alfabético/ Articuladores textuais.	Produção de texto, com apoio do professor, quanto ao uso dos articuladores no texto, observando diferentes relações de sentido. Articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação).
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.	Planejamento de texto/ Progressão temática e paragrafação.	Reconhecimento das partes constituintes e a finalidade de gêneros como: carta pessoal, carta ao leitor, carta do leitor, curiosidades, reportagem, notícia, artigo científico para o público infantil, exposição oral, dentre outros gêneros de todos os campos de atuação que abordem temáticas relevantes para a comunidade local, regional e nacional; Organização de textos em unidades de sentido (em parágrafos); Progressão temática: do todo (tema global) para as partes (desdobramento em parágrafos); Paragrafação: indicação dos aspectos relacionados ao tema abordados em cada parágrafo.

RUA NOVO AIRÃO, S/N – JOSÉ DUTRA
PRESIDENTE FIGUEIREDO – AMAZONAS - BRASIL



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE FIGUEIREDO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO - PEDATEC



	de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.			cordel, entre outros, verificando a escrita quanto à análise linguística: Ortografia: regularidades diretas e contextuais; Concordância nominal e verbal; Pontuação: ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações; Pontuação do discurso direto.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão.	Construção do conceito de referência observando os efeitos de sentido produzidos durante as situações de produção textual e leitura realizadas em colaboração com o professor e com os colegas; Análise da presença de referência em textos lidos, observando os efeitos de sentido produzidos; Produção de texto, de forma autônoma, utilizando corretamente a referência lexical ou pronominal; Referência: substituição lexical (sinonímia e substituição pronominal (pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos).

RUA NOVO AIRÃO, S/N – JOSÉ DUTRA
PRESIDENTE FIGUEIREDO – AMAZONAS - BRASIL



ANEXO B: Contrato do assentamento

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO ABASTECIMENTO E DA REFORMA AGRÁRIA
INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA -- INCRA
SUPERINTENDÊNCIA ESTADUAL DO AMAZONAS -- SE(15)AM

CONTRATO DE ASSENTAMENTO

O INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA, Autarquia Federal, criada pelo Decreto-Lei nº 1.110, de 09 de julho de 1971, alterado pela Lei nº 7.231, de 23 de outubro de 1984, extinto pelo Decreto-Lei nº 2.363, de 21 de outubro de 1987 e restabelecido pelo Decreto Legislativo nº 02, de 31 de março de 1989, neste ato representado pelo Superintendente Estadual do Amazonas/AM, _____,

por meio do PROVISO DE EXERCÍCIO SILVA,
Moravante denominado INCRA, com fundamento no art. 67, § 2º, Decreto nº 59.428, de 27 de outubro de 1966, e GERALDO MATOSINHO DE SOUZA,
nacionalidade Brasileira,
natural de Divinópolis de Minas/MG, identidade nº 791.419,
estado civil Casado, proveniente de _____,
poravante designado de PARCELEIRO, ajustam, sob as cláusulas e condições seguintes, o presente CONTRATO DE ASSENTAMENTO:

CLÁUSULA PRIMEIRA: O INCRA na qualidade de promotor e executor do PROJETO DE ASSENTAMENTO CANOAS, situado no Município de Presidente Figueiredo, no Estado do Amazonas, destina ao PARCELEIRO a parcela nº 130, do referido Projeto, para que nela resida com sua família e exerça atividades agrárias, com a finalidade de torná-la produtiva.

CLÁUSULA SEGUNDA: Para que o assentamento, que se desenvolverá no Projeto referido na cláusula anterior alcance o seu objetivo, o INCRA assume os seguintes compromissos:

- a) medir e demarcar a parcela;
- b) implantar a infra-estrutura física básica, correspondente à construção de estradas, escolas e ambulatórios;
- c) conceder ao PARCELEIRO concessão de empréstimo Crédito para Alimentação e Auxílio Habitação, na forma prevista no art. 75, alínea "b", do Decreto nº 59.428, de 27 de outubro de 1966;
- d) expedir documento da terra ao PARCELEIRO, se cumpridas as condições deste Contrato e demonstrar capacidade profissional para a exploração da parcela.

Parágrafo Primeiro: O INCRA não desenvolverá no Projeto atividades de caráter permanente, tais como assistências técnicas de saúde e de educação, comprometendo-se, no entanto, a diligenciar junto aos órgãos competentes no sentido de prestarem apoio ao PARCELEIRO, nessas áreas.

Parágrafo Segundo: As despesas previstas na letra "c" desta cláusula são estimadas no valor de _____

(_____), importância fornecida sob a forma de empréstimo ao PARCELEIRO, conforme consta no proc. nº 223/93.

CLÁUSULA TERCEIRA: Constituem obrigações ao PARCELEIRO aquelas previstas na Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, e no Decreto nº 59.428, de 27 de outubro de 1966, destacando-se especialmente as seguintes:

- a) residir com sua família na parcela, explorando-a direta e pessoalmente;
- b) atender à orientação do INCRA, com vistas à sua plena capacitação profissional;
- c) ressarcir ao INCRA as despesas previstas na cláusula anterior, acrescidas de juros de 6% (seis por cento) ao ano, em prestações anuais, prestações estas a serem pagas juntamente com aquelas correspondentes ao valor da terra nua.

CLÁUSULA QUARTA: Será motivo de rescisão deste Contrato, perdendo o PARCELEIRO o direito à aquisição da parcela, o não cumprimento de qualquer das condições previstas neste instrumento e especialmente:

- a) não demonstrar capacidade profissional durante o período de 02 (dois) anos, a contar da data de sua localização na parcela;
- b) deixar de cultivar direta e pessoalmente a parcela por espaço de 03 (três) meses, salvo por motivo de força maior da Administração do Projeto;
- c) deixar de residir no local de trabalho ou em áreas pertencente ao Projeto, salvo justa causa reconhecida pela administração do Projeto;
- d) desmatar indiscriminadamente sem imediato proveito agrícola do solo ou deixar de obedecer aos dispositivos

da Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965 (Código Florestal):

e) tornar-se elemento de perturbação para o desenvolvimento dos trabalhos por má conduta ou inadaptação à vida comunitária.

CLÁUSULA QUINTA: Este Contrato vigorará de acordo com o contido no documento da terra expedido ao parceleiro.

CLÁUSULA SEXTA: Fica eleito o foro de Manaus, Estado do Amazonas, para dirimir quaisquer dúvidas decorrentes do presente Contrato.

E, por estarem assim justos e contratados, assinam este Contrato, em 03 (três) vias de igual teor e forma na presença das testemunhas abaixo.

Manaus (AM) de 03 de dezembro de 1993.

Gianni de Araújo Silva
Superintendente Regional do INCRA/AM

Superintendente Estadual do INCRA/AM

Testemunhas:

1. *Sônia Maria da Silva*
2. *Antonio Roberto Torres*

Genivaldo de Souza
parceleiro