



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS: HISTÓRIA E DIÁLOGOS COM AS
TERRITORIALIDADES DAS ÁGUAS, DAS TERRAS E DAS FLORESTAS**

**Belém/PA
2017**

MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS: HISTÓRIA E DIÁLOGOS COM AS
TERRITORIALIDADES DAS ÁGUAS, DAS TERRAS E DAS FLORESTAS**

Texto de tese doutoral apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage

**Belém/PA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- V331e Vasconcelos, Maria Eliane de Oliveira
Educação do Campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas / Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos. — 2017
296 f. : il. color
- Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
1. Educação do Campo. 2. História da Educação. 3. Movimentos Sociais. 4. Educação Popular. 5. Territorialidades. I. Hage, Salomão Antônio Mufarrej, *orient.* II. Título
-

CDD 370

MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS: HISTÓRIA E DIÁLOGOS COM AS
TERRITORIALIDADES DAS ÁGUAS, DAS TERRAS E DAS FLORESTAS**

Texto de tese doutoral apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage - Presidente
Universidade Federal do Pará/UFPA

Profa. Dra. Eliana da Silva Felipe - Membro Titular Interno
Universidade Federal do Pará/UFPA

Profa. Dra. Georgina Negrão Kalife Cordeiro - Membro Titular Interno
Universidade Federal do Pará/UFPA

Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin - Membro Titular Externo
Universidade Federal do Amazonas/UFAM

Prof. Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza - Membro Titular Externo
Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF

Data da Aprovação: 18/12/2017

Horário: 9h

Local: Sala de Defesa do PPGED/ICED/UFPA

DEDICO ESTE ESTUDO

Às *participantes* e aos *participantes* deste estudo por compartilharem suas histórias e experiências de vida no movimento social popular e nas organizações públicas. Histórias que são memórias de lutas e resistências pela Educação do Campo no Amazonas.

A *minha família*, graça divina de amor.

As minhas avós *Joaquina* e *Maria*, e a minha mãe *Maria*, mulheres de sabedoria, de amor ao outro e de humildade, senhoras de muitos saberes aprendidos com a vida na floresta e na roça.

Ao vovô *Nonato* e ao meu tio *Joacy*, agricultores da terra e da alegria de viver. Partiram deixando muito de si para nós.

A minha irmã *Érica* e a minha prima *Nataly* pelos laços de ternura e de fé compartilhados antes da partida.

É UMA HONRA AGRADECER

Ao meu esposo *Edilson*, um presente de amor, compreensão e coragem. Aos meus filhos *Pedro* e *Luís Miguel*, ternuras de Deus materializadas na minha vida.

Ao meu pai *Raimundo*, sinal de acolhimento, resignação, generosidade e honestidade. Às minhas irmãs-companheiras-amigas: *Eunice*, *Eliete*, *Elizângela*, *Lena*, *Iara*. Aos meus irmãos *Edevaldo*, *Leno*, *Alberto* e *Rodrigo*, sinais da fraternidade e da cumplicidade. À minha sogra *Raimunda*, sinal da generosidade amorosa. Navegou muitas vezes o rio Amazonas para ajudar minha família. A tia *Inês*, sempre me abençoando e cuidando de mim, uma tia-mãe.

A minha cunhada *Alzira* e a minha concunhada *Cássia*, pelo acolhimento aos meus filhos. Ao meu sobrinho *Lucas* por contribuir com as transcrições das entrevistas. Ao meu cunhado *Mateus* que com minha irmã Eunice me acolheram para estudar. A *Gleize*, prima que ajudou a carregar no colo o pequeno Miguel.

Às amigas-companheiras de fé e oração: *Audirene*, *Kézia*, *Lenice*, *Agleice*, *Antônia*, *Marivane* e *Katiúscia*.

Ao meu orientador *Salomão Hage*, competente, paciente, criterioso, pesquisador-militante da Educação do Campo, das Águas e das Florestas na Amazônia, a quem respeito e admiro.

À companheira *Marlene Ribeiro*, uma estrela de generosidade, me acolheu como filha, e colaborou para que eu avançasse com os estudos da tese.

Às amigas e aos amigos que me acolheram em suas casas com generosidade e carinho: *Hellen*, *Dário*, *Celeste*, *Jocélia*, *Lucimar*, *Márcia* e família.

À amiga-comadre *Audirene*, sempre atenta para me ajudar nos momentos em que mais precisei.

Às famílias que me acolheram, com enorme carinho e atenção, na comunidade Boa União, onde funciona a CFR de Boa Vista do Ramos: *Messias* e *Euzilene*; *Wildes* e *Laurecy*.

Às lideranças da CFR de Boa Vista do Ramos que dialogaram comigo: *Arlindo Filho*, *Arlindo Neto*, *Fabiola Rodrigues*, *Eliana de Oliveira*, *Raimundo Brasil* e *Taciane*.

Às colegas e aos colegas do Doutorado pelas trocas de saberes e de experiências.

Aos professores e às professoras do PPGED/ICED/UFPA pelos posicionamentos críticos que me fizeram ir além. Aos professores *Dileno Dustan* e *Evandro Ghedin* e à professora *Sônia Araújo* que contribuíram com avaliações criteriosas sobre este estudo. Ao professor *Agenor Sarraf* pelas dicas para a análise na área da história e da memória.

Aos *colegas do ICSEZ/UFAM*, particularmente aos colegas e às colegas do Curso de Pedagogia, por contribuírem com minha liberação para cursar a pós-graduação.

À *FAPEAM*, entidade de fomento à pesquisa no Amazonas, pelo apoio à viabilidade deste estudo.

À *UFPA*, pelo protagonismo na Amazônia e na minha vida.

A professora *Heloísa Borges* que abriu caminhos para que eu pudesse fazer o diálogo com os demais participantes deste estudo. Aos *participantes* e às instituições que colaboraram com a pesquisa de campo, pela riqueza de experiências, compromissos com a Educação do Campo e valorização à diversidade sociocultural e territorial do Amazonas.

Ao Senhor da graça e do amor pelas bênçãos alcançadas. À Mãezinha do céu, Maria, mãe de tantos nomes, sempre minha protetora. A Jesus, o Rei, que veio ao mundo para servir. Ele é minha inspiração de vida. Aos Anjos que me guardam e guardam minha família.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AM – Amazonas

ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Amazonas

BVR – Boa Vista do Ramos

CBAR – Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais

CD – Conselho Deliberativo

CEB – Comunidade Eclesial de Base

CEB – Câmara de Educação Básica

CEPA – Comissão Estadual de Planejamento Agrícola

CEMEJA – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos

CFR – Casa Familiar Rural

CIAT – Comissão de Implantação de Ações Territoriais

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura

COOTEMPA – Cooperativa dos Técnicos e Multiprofissionais em Agropecuária

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DDZR – Divisão Distrital da Zona Rural

DEF – Divisão de Ensino Fundamental

EAFM – Escola Agrotécnica Federal de Manaus

EDUCAMPO – Programa de Educação do Campo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMATER/AM – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Amazonas

ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária

EAFM – Escola Agrotécnica Federal de Manaus

FACED – Faculdade de Educação

FAS – Fundação Amazônia Sustentável

FETAGRI – Federação de Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura

FIDENE – Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

GEPERUAZ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia

GRANAV – Grupo Ambiental Natureza Viva

ICOTI – Instituto de Cooperação Técnica e Intermunicipal

ICSEZ – Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia

ICMS – Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços

IDAM – Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas

IESAE – Instituto de Estudos Avançados em Educação

IERAM – Instituto de Educação Rural do Amazonas

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano

ITERAM – Instituto de Terras e Colonização do Amazonas em Manaus

LAET – Laboratório Agroecológico da Transamazônica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MONAPE – Movimento Nacional dos Pescadores

MPL – Movimento de Proteção dos Lagos

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEPE – Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais

ONG – Organização Não Governamental

PA – Projeto de Assentamento

PACE – Programa Atividade Curricular de Extensão

PDRI – Programa de Desenvolvimento Rural Integrado

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROMUNÍPIO – Projeto de Coordenação e Assistência Técnica ao Município
PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio Rural
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REAF – Rede de Agricultores Familiares
REEMRAM – Resultado do I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas
SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPROR – Secretaria de Estado de Produção Rural
SESAU – Secretaria de Estado da Saúde
SESU – Secretaria de Educação Superior
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPVEA – Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
STR – Sindicatos dos Trabalhadores Rurais
SUDHEVEA – Superintendência da Borracha
SUDEPE – Superintendência de Desenvolvimento da Pesca
SUFRAMA – Superintendência da Zona Franca de Manaus
UA – Universidade do Amazonas
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para as Crianças
ZFM – Zona Franca de Manaus

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos coletivos participantes da pesquisa

Quadro 2 – Amparo normativo da Educação do Campo no Brasil a partir do século XXI

Quadro 3 – Teses e Dissertações sobre Educação do Campo no Amazonas (2005 a 2015)

Quadro 4 – Atividades de Educação Rural no Amazonas (1980-1990)

Quadro 5 – Atendimentos PRONER/INCRA/AM (até 2010)

Quadro 6 – Principais atividades de Educação do Campo no Amazonas (2000-2015)

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 01 – Área de terra firme do Rio Urubu, em BVR (AM)
- Imagem 02 – Área de várzea do Paraná do Limão, Parintins (AM)
- Imagem 03 – Traços da diversidade sociocultural e territorial do Amazonas
- Imagem 04 – Área de atuação do MEB (1987)
- Imagem 05 – Cartilha “O ribeirinho”
- Imagem 06 – Habitações construídas sobre flutuantes em Cacao Pirêra (AM)
- Imagem 07 – Banner memória dos 25 anos da CPT/AM
- Imagem 08 – Banner sobre Experiência Ribeirinha (exposto na CPT/AM)
- Imagem 09 – Mesa de abertura do II Seminário de Educação do Campo (2015)
- Imagem 10 – Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos (AM)
- Imagem 11 – Entrada do lago que dá acesso ao Rio Urubu
- Imagem 12 – Meliponários
- Imagem 13 – Produtos consorciados/ Comunidade Boa União, BVR (AM)

Pensar na Educação do Campo é pensar nesse percurso todo que a gente vem trabalhando junto com os movimentos. Pensar na educação do campo no Amazonas é pensar na diversidade considerando todos os seus sujeitos. Pensar na educação do campo é pensar nesse protagonismo desses sujeitos que estão em todos os lugares, estão nas áreas de várzea, estão nas áreas de terra firme, nas áreas de florestas. Pensar a educação do campo no estado do Amazonas é pensar nessa diversidade, pensar nessa caminhada histórica, nesse percurso, pensar nos sujeitos, quem são esses sujeitos, pensar também nas conquistas que nós já tivemos até o momento, como o marco legal, que a gente tem com as Diretrizes da Educação do Campo, como o Decreto 7.352 que é de 10 de novembro de 2010 que diz quem são esses sujeitos do campo. Isso pra nós é importante: quem são esses sujeitos? É realmente pensar nos tempos e espaços formativos. Quando a gente fala da Educação do Campo, no Amazonas ou em qualquer outro lugar, nós temos especificidade, peculiaridade [...] pensar na Educação do Campo também é pensar no diálogo, esse diálogo constante que a gente tem que, realmente, tem que estar envolvido. Você não pode ir lá conversar e ir embora, você tem que ter um envolvimento, um envolvimento muito orgânico, muito ligado às pessoas, envolvimento, realmente que você possa estar sempre junto. E pensar também na Educação do Campo é pensar, também, na sua dimensão do conflito, porque, existem muitos conflitos, conflitos no aspecto teórico, espaço, tempo, e principalmente de apropriação (Graça Passos, 60 anos, militante do Movimento de Educação do Campo, 25/02/2016).

RESUMO

A construção da história da Educação do Campo tem raízes nos movimentos sociais de luta pela terra, que se articula às lutas pelas águas e florestas. A educação dos povos do campo foi marcada por assistencialismo e pela negação da diversidade cultural, social e ambiental, ao passo que historicamente se construíam estratégias de resistência para enfrentar essa realidade de exclusão. Nas décadas de 1980, 1990 e, início do século XXI, ocorreram articulações de diferentes movimentos sociais e de organizações populares nas lutas pela educação. Como fruto disso, legislações foram aprovadas para inserir a Educação do Campo na agenda da política pública brasileira. Entretanto, a efetivação dessa política depende da mobilização dos sujeitos coletivos do campo em cada estado ou município. Este estudo analisou a construção da História da Educação do Campo no Amazonas a partir das experiências de participação de sujeitos coletivos do campo em diálogo com a diversidade sociocultural dos povos do campo e com as territorialidades das águas, das terras e das florestas, no período de 1980 a 2015. O caminho investigativo se pautou numa abordagem qualitativa fundamentado na perspectiva dialógica e na perspectiva histórica, com o uso de fontes orais, por meio da metodologia de história oral temática e de fontes documentais, as quais foram coletadas no período de fevereiro a outubro de 2016, e em maio de 2017. Utilizamos a triangulação de dados que permitiu a análise destes por meio do diálogo entre fontes orais, fontes documentais e a perspectiva teórica. A construção da História da Educação do Campo no Amazonas se articula à trajetória de movimentos sociais e de organizações populares das décadas de 1980 e 1990, como o MEB/AM, o Movimento Ribeirinho do Amazonas, o GRANAV e o NEPE/UFAM, que atuaram na área da educação popular e problematizaram a realidade da educação dos povos do campo e questões referentes aos territórios das águas, das terras e das florestas. Problematizações que, também, são colocados em evidência por outros sujeitos coletivos do início do século XXI. Influenciados pelo contexto histórico de amplas mobilizações e debates em torno da Educação do Campo em nível nacional, diferentes sujeitos coletivos do Amazonas como: INCRA/PRONERA/AM, UFAM, UEA, IFAM, CPT/AM, FETAGRI/AM, Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos e SEMED/Manaus se mobilizam pela Educação do Campo no Amazonas, demonstrando que essa Educação se encontra em construção, em debate, em movimento. E, como resultado dessa construção, defendemos a tese de que a História da Educação do Campo no Amazonas dialoga com as territorialidades das águas, das terras e das florestas, e com a diversidade do mundo do trabalho, articulada ao protagonismo de sujeitos coletivos do campo que vem aprofundando o debate sobre a Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. História da Educação. Movimentos Sociais. Educação Popular. Territorialidades.

ABSTRACT

The construction of the Field Education History has roots in the social movements of struggle for the land, that is articulated to the struggles for the water and forests. The education of rural people was marked by assistencialism and by the denial of cultural, social and environmental diversity, while historically, strategies of resistance were built to face this reality of exclusion. In the 1980s, 1990s and the beginning of the 21st century there were articulations of different social movements and popular organizations in the struggles for education. As a result, legislation was approved to include Field Education in the agenda of Brazilian public policy. However, the effectiveness of this policy depends on the mobilization of the collective subjects of the field in each state or municipality. This study analyzed the construction of the Field Education History in the Amazon from the experiences of participation of collective subjects of the field in dialogue with the socio-cultural diversity of the rural peoples and from the territorialities of territories of water, lands and forests, in the period of 1980 to 2015. The investigative path based on a dialogical perspective and historical perspective, with the use of oral sources, through thematic oral history methodology and documentary sources, which were collected from February to October 2016, and in May 2017. We used data triangulation, which allowed the analysis of these through the dialogue between oral sources, documentary sources and the theoretical perspective. The construction of the Field Education History in the Amazon is articulated with the trajectory of social movements and popular organizations of the 1980s and 1990s, such as the MEB/AM, the Ribeirinho do Amazonas Movement, GRANAV and NEPE/UFAM, which acted in the area of popular education and problematized the reality of the education of the rural people and the questions concerning the territories of water, lands and forests; problems that are also highlighted by other collective subjects of the beginning of the 21st century. Influenced by the historical context of extensive mobilizations and debates around the Field Education at the national level, different collective subjects from Amazonas such as: INCRA/PRONERA/AM, UFAM, UEA, IFAM, CPT/AM, FETAGRI/AM, Boa Vista do Ramos and SEMED/Manaus, mobilize for the Field Education in Amazonas, demonstrating that this Education is under construction, in debate, in movement. And as a result of this construction, we defend the thesis that the History of Field Education in the Amazon dialogues with the territorialities of water, lands and forests, and with the diversity of the world of work, articulated to the protagonism of collective subjects of the field that has been deepening the debate on Field Education in the Amazon.

Keywords: Field Education. History of Education. Social movements. Popular Education. Territorialities.

RÉSUMÉ

La construction de l'histoire de l'Éducation rurale a ses racines dans les mouvements sociaux de lutte pour la terre, qui s'articule aux luttes pour l'eau et la forêt. L'éducation des peuples de la campagne a été marquée par l'assistencialisme et par la négation de la diversité culturelle, sociale et environnementale, au fur et à mesure que, historiquement, des stratégies de résistance étaient construites pour affronter cette réalité d'exclusion. Dans les décennies de 1980, 1990 et au début du XXIème siècle a eu lieu l'articulation de différents mouvements sociaux et d'organisation populaires dans les luttes pour l'éducation. Fruit de ce mouvement, des législations ont été approuvées pour inclure l'Éducation rurale à l'agenda de la politique publique brésilienne. Cependant, la réalisation effective de cette politique dépend de la mobilisation des sujets collectifs de la campagne dans chaque état ou commune. La présente étude a analysé la construction de l'histoire de l'Éducation rurale dans l'état de l'Amazonas à partir des expériences de participation de sujets collectifs de la campagne en dialogue avec la diversité socioculturelle des peuples de la campagne et avec les territorialités des eaux, des terres et des forêts, dans la période de 1980 à 2015. Le parcours de recherche est guidé par une approche qualitative fondée sur la perspective dialogique et sur la perspective historique, avec l'usage de sources orales, au moyen de la méthodologie d'histoire orale thématique et de sources documentaires qui furent collectées dans la période de février à octobre 2016 et en mai 2017. Nous avons utilisé la triangulation des données qui a permis l'analyse de celles-ci au moyen du dialogue entre les sources orales, les sources documentaires et la perspective théorique. La construction de l'Histoire de l'Éducation rurale dans l'Amazonas s'articule à la trajectoire de mouvements sociaux et d'organisations populaires des décennies de 1980 et 1990, comme le MEB/AM, le Mouvement des Habitants des Fleuves de l'Amazonas, le GRANAV et le NEPE/UFAM, qui ont pratiqué leur action dans le domaine de l'éducation populaire et ont problématisé la réalité de l'éducation des peuples de la campagne et les questions concernant les territoires des eaux, des terres et des forêts, problématisations qui sont, également, mises en évidence par d'autres sujets collectifs du début du XXIème siècle. Influencés par le contexte historique d'amples mobilisations et débats autour de l'Éducation rurale au niveau national, différents sujets collectifs de l'Amazonas comme : INCRA/PRONERA/AM, UFAM, UEA, IFAM, CPT/AM, FETAGRI/AM, Maison Familiale Rurale de Boa Vista do Ramos et SEMED/Manaus, se sont mobilisés pour l'Éducation rurale dans l'Amazonas, démontrant que cette Éducation se trouve en construction, en débat, en mouvement. Et, comme résultat de cette construction, nous défendons la thèse selon laquelle l'Histoire de l'Éducation rurale dans l'Amazonas dialogue avec les territorialités des eaux, des terres et des forêts ainsi qu'avec la diversité du monde du travail, articulée au rôle important de sujets collectifs de la campagne qui viennent ajouter de la profondeur au débat sur l'Éducation rurale dans l'Amazonas.

Mots-clés : Éducation rurale. Histoire de l'Éducation. Mouvements Sociaux. Education Populaire. Territorialités.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	24
1. CAMINHOS DA HISTÓRIA PARA PRODUZIR CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	31
1.1 A Perspectiva Dialógica e o desvelamento crítico da realidade sócio-histórica	32
1.2 A Perspectiva Histórica: experiência, memória e contribuições para a Educação	35
1.3 História Oral Temática e a produção de conhecimentos históricos.....	41
1.4 Fontes orais e fontes documentais, escolha dos participantes e análise de dados.....	44
1.5 Com a palavra, os participantes da pesquisa	48
1.5.1 Heloísa Borges	48
1.5.2 Graça Passos.....	51
1.5.3 Ana Grijó.....	54
1.5.4 Auriédia Marques.....	57
1.5.5 Fernando Carvalho	59
1.5.6 Maria do Rosário	60
1.5.7 Waldileia Cardoso.....	63
1.5.8 Eraldo Albuquerque	65
1.6 Os sujeitos coletivos da pesquisa	66
1.7 A diversidade sociocultural e territorial do Amazonas.....	69
2. DA EDUCAÇÃO RURAL PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS E NO BRASIL: ENTRE CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES	81
2. 1 Da Educação Rural para a Educação do Campo	82
2.2 O I Encontro sobre Educação no Meio Rural no Amazonas: <i>o professor enfrenta lama, barrancos e banzeiros</i>	93
2.3 O Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM): na tessitura das críticas e das articulações	103
2.4 A atuação do MEB no Amazonas: <i>educação popular, ajuris e conscientização</i>	107
2.5 Atuação do NEPE/UFAM na educação popular	116
2.6 <i>Escritos</i> sobre Educação do Campo no Amazonas	124
3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRANHADA NAS RAIZES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E NAS TERRITORIALIDADES DAS ÁGUAS, DAS TERRAS E DAS FLORESTAS.....	128
3.1 Raízes dos movimentos sociais e sindicais populares de luta pela terra.....	128
3.2 Territórios e territorialidades das terras, das águas e das florestas como referência para discutir a História da Educação do Campo	136
3.3 O Movimento Ribeirinho do Amazonas: em defesa das águas, das terras e das florestas e de uma educação a partir da realidade de vida, do trabalho, da história e da cultura.....	142
3.3.1 <i>O apoio da CPT: a singularidade na totalidade</i>	145
3.3.2 <i>Debates sobre educação e identidade ribeirinha</i>	151
3.3.3 <i>O GRANAV e diálogos com a Educação do Campo em Parintins (AM)</i>	156
4. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS COLETIVOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS: DESAFIOS E PROTAGONISMO	161
4.1 Movimento Sindical e a FETAGRI: <i>a formação é mais política</i>	163
4.2 Articulações INCRA/PRONERA com UFAM e UEA: a Educação do Campo como política pública.....	167
4.2.1 <i>A alfabetização e o Ensino Fundamental nos assentamentos do Amazonas</i>	169
4.2.2 <i>Formação docente e o voo das borboletas</i>	177

4.3 A atuação da UFAM, UEA e IFAM na formação continuada de professores do Campo.....	181
4.4. Ações de Educação do Campo no Amazonas.....	189
4.5 O protagonismo da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos	194
4.6 SEMED/Manaus e as ações para viabilizar a Educação do Campo	206
4.7 O Comitê Estadual de Educação do Campo: articulações e desafios	213
4.8 História de participação dos sujeitos coletivos: desafios e protagonismos.....	216
5. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E TERRITORIAL	224
5.1 Diversidade sociocultural e territorial: <i>não foi colocado às crianças pra amar as tranças, os trançados, os cipós</i>	226
5.2 Multifuncionalidade da agricultura familiar nos territórios das águas, das terras e das florestas: tecendo uma base conceitual de Educação do Campo do Amazonas.....	237
NOS CAMINHOS DESSE RIO, MUITA HISTÓRIA PRA CONTAR: CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA DA HISTÓRIA ARTICULADA ÀS TERRITORIALIDADES	248
ANEXOS	271

APRESENTAÇÃO

Nos caminhos desse rio, muita história pra contar, navegar nessa canoa é ter um mundo pra se entranhar, cada canto esconde um conto, cada homem e mulher tem a fé, a força, a história pra contar pra quem quiser (música Caminhos de Rio, de Raízes Caboclas).

O encontro com a Educação do Campo está articulado aos caminhos que percorri na minha história de vida pessoal e profissional e às lembranças que guardo como filha e neta de trabalhadores e trabalhadoras rurais, participantes de um processo histórico cheio de contradições, de singularidades e de perspectivas coletivas. Trago *a fé, a força e a história* construídas nos caminhos da territorialidade amazônica.

Nasci no município de Santarém (PA), numa comunidade chamada *Colônia Novo Império*, no Km 36 da rodovia Santarém/Curuá-Una. *Colônia*, termo tão comum entre nós, moradores daquele território, que não lembro algum dia ousar questionar: por que Colônia? Quem eram os colonos de Santarém? Diziam, na cidade, que ser da colônia era ser do mato, era ser gente matuta. Aliada a essa visão preconceituosa disseminada de Norte a Sul do Brasil, o termo *colônia* trazia mais uma vez à institucionalização de processos de colonização de trabalhadores e trabalhadoras rurais e de seus territórios por meio de processos autoritários de controle social durante o regime militar (SANTOS, 1985).

Ao nascer nesse território, tornei-me parte de um coletivo de agricultores rurais que viam a riqueza material e imaterial da floresta, tornei-me, também, filha da floresta. Sempre digo que carrego no coração a memória da floresta, porque foi por meio dela que vi o mundo. Ela nos trouxe cantos de pássaros, contatos com ervas, cascas, óleos, flores, raízes e frutos. Ela nos trouxe os igarapés e o terreno para morar e para fazer a roça. Aprendi a amar a floresta com a intensidade que minha mãe e minhas avós a amavam, com a intensidade do cuidado. Aprendi a respeitar a floresta, porque dela os mais velhos extraíam o que precisavam para fazer as benzições, as puxações e as rezas, formas de cuidar da saúde do corpo e do espírito.

Para as crianças do tempo presente resta pouco dessa floresta. Elas não têm mais a oportunidade de conhecer tatus, veados, cutias, antas, peixes-boi, pacas, jabutis, macacos, cobras, mucuras, preguiças, nambus, bacuraus, corujas, jacus, araras, rolinhas, papagaios, jacarés, porco do mato da forma que eu conheci. Muitos desses animais desapareceram, porque quase toda a floresta da *Colônia Novo Império* foi derrubada e substituída pela plantação de soja e pela agropecuária que se expandiu rapidamente nas últimas décadas naquele território.

Mas a floresta que cantava pra mim toda noite e trazia o sol toda manhã continua pulsando na forma de esperança, esperança que até hoje alimenta minha avó materna que continua lá, na *Colônia* Novo Império, sempre pronta para compartilhar suas *memórias de velha*, fazendo uma alusão ao trabalho de Bosi (1983), para quem o exercício de lembrar, para os *velhos*, é uma forma de trabalhar. Eles são guardiões do tempo, mas a sociedade capitalista não só os explora, na condição de pessoas que trabalham, como as espolia do direito de lembrar e de aconselhar.

Muitas vezes na infância e na adolescência acompanhei o trabalho dos mais velhos na roça e nas colheitas dos grãos e dos frutos. Quase tudo era produzido no terreno dos meus avós, onde também morava minha família. Eles produziam feijão, café, mel, rapadura, arroz, milho, laranja, banana, mamão, abacate, manga, goiaba, biribá, cupuaçu, pupunha, melancia, coco, tangerina, e extraíam da floresta: uxi, açai, buriti, piquiá, castanha do Pará, babaçu, mucajá do mato, tucumã e pajurá.

Nesse campo da produção, o trabalho na casa de farinha marcou muito minha vida, porque reunia a todos indistintamente, crianças, jovens e idosos, para descascar a mandioca; serrá-la; prensar a massa serrada para retirar o tucupi; peneirar a massa para escaldar no forno, e, em seguida, peneirá-la novamente para dar o formato mais consistente para a torrefação, e assim, ensacar a farinha depois de pronta. Cada um tinha seu papel definido no processo de produção da farinha e de seus derivados. Não se produzia só a farinha, mas o beiju-cica, a farinha de tapioca, a massa de tapioca e o tarubá, uma bebida de origem indígena extraída da mandioca sevada e submetida a processo de fermentação.

Essas experiências de produção da vida de trabalhadores e trabalhadoras do campo estão imersas em processos de contradições e exploração. Produzir tudo o que se necessitava para o alimento da família e garantir a venda do excedente na feira não era fácil. Os recursos eram escassos. Não havia qualquer logística de produção que pensasse na dignidade do ser humano. O transporte dos produtos era feito em caminhões ou *paus de araras*. As crianças, como eu, viajavam em cima das sacas de farinha agarradas à fé dos adultos. As estradas eram cheias de buracos e a feira do produtor rural tinha estrutura precária para a venda dos produtos.

Aliado a isso, o trabalho na roça exigia muito esforço dos trabalhadores e das trabalhadoras. Todo o sistema utilizado era manual. Eles faziam a derrubada da capoeira ou da mata. A queimada. A coivara. O preparo do solo. O plantio. E a roçagem constante, utilizando basicamente enxada, terçado e foice. Hoje, o terreno dos meus avós não produz da forma que produzia, seja porque, com o processo de modernização da economia e os avanços

da tecnologia, cresceu a produção agrícola em larga escala, marginalizando a produção de agricultores familiares seja porque este mesmo processo, fundado num pensamento urbanocêntrico (HAGE, 2005), expulsou muitos trabalhadores daquele território para a cidade.

Meus avós maternos e alguns de seus filhos nunca aceitaram viver na cidade. Moram na *Colônia* Novo Império até hoje e enfrentam, dia a dia, o desafio de ter um terreno com “pedaços” de floresta invadida e ambicionada pelo latifúndio que a cerca. Diferente deles, minha família fez outro caminho. Foi buscar outro *mundo pra se entranhar*, foi se entranhar na cidade de Santarém (PA). A vida ficou mais difícil. Fomos morar pagando aluguel. Para sustentar a família, meu pai foi trabalhar numa serraria e, quatro meses depois, se tornou vendedor ambulante. No início dessa mudança, minha mãe ficava conosco, em casa, mas depois conseguiu trabalho numa empresa que extraía filé de peixe para exportação e passamos a ficar na casa de parentes que haviam migrado para a cidade antes de nós.

Depois desta mudança, a estrada (Santarém/Curuá-Una) que nos levava para a cidade em caminhões ou *paus de araras*, nas frias e arriscadas madrugadas, se tornou um caminho altaneiro porque sempre nos permitia retornar para a *Colônia* de tempos em tempos, inclusive no tempo em os *paus de araras* foram substituídos pelos ônibus.

A estrada da vida e do tempo que liga território urbano e território rural, que relaciona as pessoas a múltiplos conhecimentos, me permitiu um dos meus maiores encontros - com a Escola! Escola que funcionava na casa do professor Raimundo, no bairro da Interventoria, em Santarém. Desse encontro, senti o desejo de aprender a ler, de viajar pelas palavras e números. Estudar se tornou um prazer, um compromisso, uma possibilidade de se *entranhar* em diversos caminhos do conhecimento e da alma humana.

Nesse percurso, elucido algumas experiências que vivi na cidade de Santarém (PA), onde estudei e onde foi possível participar da Comunidade Eclesial de Base (CEB), por quase vinte anos e, compreender, somente anos mais tarde, que estava experimentando o chão da educação popular. Foi em Santarém que ingressei na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 1995, para cursar Licenciatura em Pedagogia e obter formação profissional docente de base freireana.

Com essa formação profissional, tive a oportunidade de trabalhar como coordenadora pedagógica na Sociedade de Estudos e Aproveitamento dos Recursos da Amazônia (SEARA), entidade fundada por Clara Takaki Brandão, em Santarém. Foram cinco anos (2000-2005) que pude percorrer alguns caminhos da participação política e cidadã em defesa da criança e do adolescente. O trabalho de educação popular e de educação nutricional da SEARA junto às

crianças desnutridas de famílias de baixa renda me instigou a estudar e fazer especialização na área de Psicologia Educacional pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Nesse processo, deparei-me com o desejo de mergulhar em novos estudos e práticas profissionais.

Retornei aos estudos sistemáticos para concorrer à vaga de professora substituta no Curso de Pedagogia, da UFPA (hoje UFOPA), Campus de Santarém. Com a aprovação nesse concurso, vivi dois anos de aprendizagens e experiências com a docência no ensino superior. Experiência que me deu base para concorrer, em 2007, a uma vaga de professora efetiva no Curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), Unidade Acadêmica da UFAM, localizada no município de Parintins, no estado do Amazonas. É nesta universidade que atuo como professora das disciplinas: Educação do Campo, História da Educação e Filosofia da Educação, principalmente. Por meio desse trabalho na UFAM, entrei em contato com os estudos sobre a Educação do Campo, principalmente, por meio das obras de Hage (2005), Arroyo (2011) e Caldart (2004).

Estive no processo de implantação da Unidade Acadêmica de Parintins, em 2007, como professora recém-contratada, e lembro-me de que uma das premissas desta Unidade era estabelecer diálogos com os movimentos sociais e organizações governamentais para conhecer as demandas locais e desenvolver as ações de extensão e de pesquisa de forma interdisciplinar.

Ainda em 2007, ocorreu um evento com várias organizações e movimentos sociais para contribuir com a elaboração do *Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável* de Parintins (AM). Uma parte deste evento foi sediada nas dependências do ICSEZ/UFAM, e tive a oportunidade de participar juntamente com outros professores e técnicos desse Instituto. Na ocasião, as lideranças apresentaram as demandas voltadas para o território rural como transporte, produção, formação, saúde, educação, dentre outros.

Diante da demanda de *formação* apresentada pelas lideranças, um grupo de professores dos cursos de Pedagogia e Serviço Social articulou esforços para propor um projeto interdisciplinar com ações de extensão e de pesquisa, mas, sem recursos, o projeto não pode se concretizar. Então, o grupo apresentou um projeto de extensão denominado *Formação de Lideranças Comunitárias*, vinculado ao Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE/UFAM) que ficou sob minha coordenação.

As atividades foram desenvolvidas na Região Zé Açu que é constituída por onze comunidades rurais-ribeirinhas, próximas a cidade de Parintins (AM). A extensão envolveu discentes dos cursos de Pedagogia, Administração e Zootecnia. Além desse, outros projetos foram desenvolvidos com foco na formação de lideranças ambientais e na elaboração de

projetos educativos em territórios ribeirinhos. Como resultado foi possível uma aproximação da academia com a realidade dos territórios rurais locais, com reflexão sobre formação dos acadêmicos tendo como base a realidade do campo, o estabelecimento de trocas de experiências e diálogos com as lideranças desses territórios, e o contato com a realidade das escolas do campo de Parintins (AM).

Entre os anos de 2007 e 2008, o Projeto Pedagógico de Curso - PPC do Curso de Pedagogia do ICSEZ estava sendo reformulado e, como proposta para compreender a realidade dos povos do campo na formação dos acadêmicos, foi sugerida a inserção da disciplina Educação do Campo como obrigatória na matriz curricular do curso.

A aprovação dessa disciplina, embora com limitações e desafios, representou uma contribuição importante na formação dos discentes de Pedagogia, uma vez que ao concluírem a licenciatura, geralmente, atuam na docência nos territórios de Várzea ou Terra Firme do município de Parintins e/ou de outros municípios do Amazonas.

Desde então, tenho dialogado com a realidade da Educação do Campo em Parintins e no Amazonas por meio de projetos de pesquisa, de extensão, e de outras atividades, como a Prática de Campo na Casa Familiar Rural (CFR), de Boa Vista do Ramos (AM), realizada com os acadêmicos de Pedagogia, em 2012. Esse diálogo, também, se deu no Mestrado em Educação pela UFAM (2008-2010), por meio da pesquisa sobre a “Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas”, estudo que resultou na publicação, em 2015, do livro “Identidade Cultural Ribeirinha e práticas pedagógicas” (VASCONCELOS, ALBARADO, 2015).

O compromisso com a disciplina Educação do Campo, as atividades para além da sala de aula, os constantes questionamentos no decurso das aulas, as leituras para ministrar as disciplinas na graduação, a realização de atividades de pesquisa e as orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área da Educação do Campo e da diversidade cultural amazônica, instigaram-me a conhecer cada vez mais a realidade das escolas do campo no Amazonas.

Em 2014, a aprovação no doutorado pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UFPA) possibilitou outro importante encontro, o contato com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), referência nas pesquisas em Educação do Campo, no contexto Amazônico e no Brasil. Esse Grupo de pesquisa tem contribuído para enriquecer o diálogo com a realidade dos povos do campo no Amazonas e na Amazônia e, me instigado a compreender as distintas identidades socioculturais e territoriais que nos aproximam historicamente.

Esse rico diálogo com as aprendizagens na docência me permitiu retornar para o campo com um novo olhar e viver novos processos de escuta. Da realidade de *colônia* fui afetada (no sentido apresentado por Favret-Saada, 2005, enquanto mobilização ou modificação do próprio estoque de imagens) pela realidade ribeirinha do Amazonas, *entranhei-me* nos caminhos dos rios de várzeas e de terras-firmes.

Experimentei realidades distintas, marcadas por encontros dialógicos de conhecimentos científicos, populares, pedagógicos, filosóficos que me fizeram lançar novos olhares sobre o território rural, e *nos caminhos desse rio, há muita história para contar*. Não só para contar, mas para registrar, problematizar, estudar, analisar e construir conhecimentos que contribuam com a Educação do Campo no Amazonas em suas especificidades e historicidade.

INTRODUÇÃO

Nesta tese afirmamos, a partir de fontes orais e escritas, que a construção da história da Educação do Campo no Amazonas tem raízes na pedagogia da história e dos movimentos dos povos de territórios das águas, das terras e das florestas e da diversidade sociocultural desses povos, articulada à diversidade do mundo do trabalho e ao protagonismo de sujeitos coletivos do campo que vem aprofundando o debate sobre a Educação do Campo no Amazonas em suas especificidades e historicidade. Esse protagonismo tem contribuído para afirmar a Educação do Campo numa práxis ético-política de formação humana e de resistência diante dos conflitos que envolvem as questões dos territórios no Amazonas.

Essa construção, fundamentada na perspectiva histórica e dialógica, forneceu instrumentos analíticos para compreendermos a educação dos povos do campo do Amazonas e a participação de sujeitos coletivos do campo, desde a década de 1980 aos primeiros quinze anos do século XXI, para afirmarmos uma versão da História da Educação do Campo. Nas décadas de 1980 e 1990, a educação desses povos tinha como referência a Educação Rural, ao passo que neste mesmo recorte temporal diversos sujeitos coletivos se *entranhavam* na construção de luta em defesa dos territórios das águas, das terras e das florestas, territórios de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas. Nesse processo, esses sujeitos coletivos estavam construindo experiências de Educação Popular, uma das estratégias coletivas fundamentais para a construção da Educação do Campo no Amazonas e no Brasil.

De maneira geral, a Educação do Campo ainda está situada nas margens da escrita da História da Educação, carecendo de maiores estudos e preocupações teóricas no campo historiográfico. Essa preocupação contribuiu para a definição do objeto deste estudo que é a construção da História da Educação do Campo no Amazonas.

Registrar e analisar as experiências de participação de sujeitos coletivos é uma das múltiplas formas de contribuir com o avanço de estudos nessa área e evidenciar como ocorre a construção histórica da Educação do Campo nos estados e municípios do país, assim como fazer o enfrentamento à realidade de exclusão social e fortalecer as identidades coletivas e a cultura dos povos do campo, principalmente, neste tempo de globalização, onde as memórias e histórias de movimentos sociais e de organizações populares são negadas, ameaçadas ou invisibilizadas.

Diante disso, partimos do seguinte problema: a construção da história da Educação do Campo no Amazonas a partir das experiências de participação de sujeitos coletivos do

campo, no período de 1980 a 2015, dialoga com a diversidade sociocultural dos povos do campo e com as territorialidades das águas, das terras e das florestas?

Este estudo foi referenciado pelas seguintes questões: quais evidências históricas sobre a educação dos povos do campo no Amazonas contribuíram com a construção da história da Educação do Campo? Que experiências os movimentos sociais e sindicais, organizações populares e instituições públicas revelaram sobre a Educação do Campo no Amazonas? Como a Educação do Campo no Amazonas se articula à diversidade sociocultural e territorial dos povos do campo?

Quanto aos objetivos, o estudo analisou a construção da história da Educação do Campo no Amazonas a partir das experiências de participação de sujeitos coletivos do campo em diálogo com a diversidade sociocultural dos povos do campo e com as territorialidades das águas, das terras e das florestas, no período de 1980 a 2015. Assim como, desvelou evidências históricas sobre a educação dos povos do campo do Amazonas que contribuíram com a construção da História da Educação do Campo; examinou as experiências de participantes de movimentos sociais e sindicais, de organizações populares e de instituições públicas sobre a Educação do Campo no Amazonas e as contribuições destes sujeitos coletivos para a construção da História da Educação do Campo no Amazonas; e discutiu como a Educação do Campo no Amazonas se articula à diversidade sociocultural e territorial dos povos do campo.

As vozes de sujeitos do campo serviram de referência para produzir conhecimentos históricos. Isso porque, são vozes das memórias de sujeitos que experimentaram determinada realidade e foram envolvidos por determinadas linhas do tempo decorrentes da relação entre passado e presente. Esse processo de escuta e de análise dos relatos orais foi articulado ao diálogo epistemológico que deu densidade teórica para este estudo, juntamente com as fontes escritas.

O encontro com as vozes dos sujeitos do campo significa, também, um encontro dialógico com uma epistemologia que nasce do oprimido (FREIRE, 1987), da periferia do mundo (DUSSEL, 1980, 1994, 2012) e que assume uma posição ético-política de resistência ao sistema capitalista opressor e excludente para defender uma escola, onde o trabalho e a cultura sejam princípios educativos (GRAMSCI, 1982), e onde a luta da classe trabalhadora, em seus processos históricos, sejam contribuições para a formação crítica dos sujeitos.

A Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004), enquanto um dos fundamentos da Educação do Campo, nasce das experiências do movimento social de trabalhadores e trabalhadoras sem terra, de sujeitos oprimidos, impedidos de lançarem suas sementes e

cultivarem seus saberes e dignidades. A luta popular pela terra movimentou o mundo, a América Latina, o Brasil; e demarca uma *nova forma de pensar* a vida, as sementes, a agricultura, a alimentação, a floresta, as águas, as nascentes e os saberes e os sabores. É um novo território de saberes que se impõe e se expõe diante da filosofia capitalista.

Esse pensamento/movimento está marcado pelo diálogo crítico, enquanto referência de uma educação e de uma filosofia que pretendem ser libertadoras e prenes de sentido humano, ético e político (FREIRE, 1987, 1996; BAKHTIN, 2006; DUSSEL, 1980, 2012).

O processo dialógico construído pelos movimentos do campo marca um amplo movimento histórico nascido das lutas de base do cotidiano e das experiências culturais e produtivas dos povos do campo. Os estudos de processos históricos da educação podem lançar mão da contribuição de sujeitos reais em situações de enfrentamento à opressão social, e cujas experiências podem estar inter-relacionadas na luta pela formação de uma consciência de classe (THOMPSON, 1981, 2012). É necessário interrogar a realidade social, política e cultural, e as experiências humanas para compreender a história, inclusive a história da educação nas suas várias dimensões.

Estudar as experiências de participação dos sujeitos coletivos em prol da escola do campo contribui com os estudos de História da Educação, no sentido amplo. E, no sentido restrito pode demonstrar evidências do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo com suas múltiplas formas de pensar e experimentar determinada realidade social, como a que se apresenta neste estudo sobre a construção da História da Educação do Campo no Amazonas.

Com base em autores que desenvolveram estudos nas décadas de 1980 e 1990 (WEIGEL, 1983; BRANDÃO, 1984; CHAVES, 1990; SPÍNOLA, 1997) encontramos elementos que problematizam, de certa forma, a educação dos povos do campo amazonense. São trabalhos que criticam as contradições de uma educação a serviço das demandas do sistema capitalista e cujos fundamentos curriculares e pedagógicos não respeitam nem valorizam os saberes tradicionais, produtivos, culturais e sociais desses povos.

Essas problematizações apontaram para a necessidade de discussões sobre as questões do território e das territorialidades no contexto rural do Amazonas, como apontam os trabalhos de Maybury-Lewis (1997); Witkoski (2007); Fraxe (2004); Noda, Noda e Martins (2006); Pereira (2014); Cruz (2007); Almeida (2013), Raffestin (1993); Saquet (2009); Haesbaert e Limonad (2007) e Fernandes (2008a, 2008b). Dessa forma, deparamo-nos com o instigante diálogo entre as categorias terra, água e floresta, como referência política e identitária para a construção da História da Educação do Campo no Amazonas.

As discussões sobre a Educação do Campo no Amazonas nasceram articuladas aos debates no âmbito nacional e à execução de políticas públicas por meio de instituições públicas, em parceria com movimentos sociais e sindicais e organizações populares. Estudiosos da educação dos povos do campo (CALDART, 2004; HAGE, 2005; SOUZA, 2006; PIRES, 2012; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011; CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, CALAZANS, 1993; RIBEIRO, 2010) revelam as contradições sociais de uma realidade marcada por situações de descaso, imposições e desrespeito às necessidades socioeconômicas, culturais e identitárias dos povos do campo, com reflexos negativos na estrutura das escolas, no processo ensino-aprendizagem dos estudantes do campo e na qualificação docente.

A educação dos sujeitos do campo não passava de uma prática domesticadora e passiva (FREIRE, 1987), uma prática assistencialista para ensinar as primeiras letras a sujeitos que precisavam se ajustar às transformações demandadas pelo sistema capitalista, ou seja, aos processos modernizantes de industrialização e de urbanização (HAGE, 2005).

Até a década de 1930, 2/3 da população brasileira situava-se no campo (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981). Essa porcentagem entrou em decadência a partir da disseminação do modo de produção capitalista no campo. Entretanto, esse sistema não deu conta de atender às necessidades de urbanização com qualidade de vida para todos, intensificando a marginalização nos territórios rurais e urbanos.

A marginalização nos territórios rurais é ainda mais severa, porque os povos desses territórios enfrentam o preconceito, a negação cultural, a expulsão de suas terras, águas e florestas, e a ausência de políticas públicas. São submetidos a formas de viver comprometidas com as necessidades do mercado e não com as suas necessidades e as necessidades da sua comunidade, como apontou o estudo de Chaves (1990), no Amazonas. Esses processos de marginalização nas comunidades rurais do Amazonas, também foram apontados nos estudos de Brandão (1984), sobre a realidade da Casa de Escola.

O enfrentamento à esse contexto ocorre a partir da mobilização de movimentos sociais (Ligas Camponesas e Movimentos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais), de órgãos da sociedade civil organizada (sindicatos e associações) e da influência de intelectuais que denunciavam as mazelas vividas no campo, como por exemplo, os intelectuais: Paulo Freire, Julieta Calazans, José Martins, Miguel Arroyo, Salomão Hage, Rosely Caldart, Mônica Molina, Bernardes Fernandes, Marlene Ribeiro e Antônia Souza.

Nas últimas décadas do século passado, efetivou-se um intenso movimento de enfrentamento à realidade de marginalização no campo. Esse movimento foi gestado desde

as décadas de 1950 (SOUZA, 2006) quando trabalhadores dos territórios rurais e urbanos passaram a denunciar as precárias condições sociais em que viviam. Na década de 1990, a partir da realização de encontros, seminários e conferências, por sujeitos coletivos como os Centros Familiares de Formação em Alternância (CFFA), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), nasce o Movimento por uma Educação do Campo.

Para Pires (2012, p. 93), “além dos movimentos sociais, compunham o Movimento por uma Educação do Campo organizações não governamentais e representantes das universidades e de órgãos públicos”. Por meio desse movimento se almeja o fortalecimento da cultura e dos valores dos povos do campo, como parte de um projeto de emancipação social e política do Brasil.

De acordo com a Declaração de 2002 (BRASÍLIA, 2002), a *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo* reconhece a caminhada dos Movimentos Sociais do Campo, os avanços da legislação educacional, e a necessidade de se contribuir com a inclusão das *Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo* na construção dos planos municipais e estaduais de educação.

Nasce e se enraíza nesse movimento de participação política e cidadã um esforço coletivo para superar o modelo de escola compensatória e assistencialista, precária e estigmatizada no campo, com o projeto de construir uma educação que dialogue com as múltiplas territorialidades do campo, com a memória coletiva dos povos do campo e com as estratégias de emancipação.

As experiências de sujeitos coletivos revelam especificidades e a polifonia de discursos silenciados pelo poder dominante que há séculos avança sobre a diversidade que nasce das terras, das florestas, das águas, e dos povos do campo de forma geral. Haveremos de ter cuidado com o *mal absoluto* que tenta erradicar a pluralidade humana da face da terra, que nega a dignidade humana e as necessidades, atividades e pensamentos próprios da condição humana (ARENDDT, 2010).

O papel da História, como possibilidade de construção da educação libertadora, é pedagógico, comprometido com a consolidação de uma consciência de pertencimento a organizações e movimentos sociais, etnias, dentre outros. A construção de uma consciência de pertencimento coletivo, também, se revela em diversos momentos da história da educação no Brasil como possibilidade de visibilizar às diferentes vozes de sujeitos coletivos que reivindicaram transformações na educação brasileira, como grupos que lutaram e lutam pela educação especial, indígena, quilombola, e, no caso deste estudo, pela Educação do Campo.

Nesse processo, elucidamos a interface entre História e História da Educação no Brasil (SAVIANI, LOMBARDI e SANFELICE, 2006), impulsionada, sobretudo, por estudiosos que se dedicam a investigar o papel das instituições de ensino e dos diferentes processos educativos no movimento da história (SAVIANI, 2008; LOPES; OLIVEIRA, 2001; FREITAG, 1979). A História da Educação do Campo dialoga com esses fundamentos, assim como com os estudos sobre História da Educação na Amazônia (COLARES, 2011; SILVA, 1985).

O Movimento de Educação do Campo no Brasil tem aspectos históricos gerais, mas também específicos que dizem respeito às experiências construídas em cada estado ou município do país, com formas diferenciadas de participação dos sujeitos em diálogo com suas distintas territorialidades, as quais geram identidades distintas.

E, à guisa de introdução, ressaltamos que este estudo está dividido em cinco capítulos. No primeiro, explicitamos o percurso teórico-metodológico, com destaque para as perspectivas histórica e a perspectiva dialógica, para investigação qualitativa e para a metodologia de história oral temática, um dos caminhos para a produção de conhecimento histórico (PORTELLI, 2010; THOMPSON, 2002; MEIHY, 1996; MEIHY; RIBEIRO, 2011; DELGADO, 2010; ALBERTI, 2004). Apresentamos os sujeitos coletivos e individuais participantes das entrevistas e as fontes documentais (GIL, 2007; CHIZZOTTI, 2008; ANDRADE, 2007; CELLARD, 2012). O Amazonas, em sua diversidade sociocultural e territorial, é apresentado como *locus* deste estudo, cuja escala envolve Manaus, Parintins e Boa Vista do Ramos, conforme apresentamos na imagem 03 (três) deste capítulo. A coleta de dados ocorreu no período de fevereiro a outubro de 2016, e em maio de 2017, junto aos movimentos sociais e sindicais, a organizações populares, e a instituições públicas localizados nos três municípios citados acima.

No segundo capítulo, com base em fontes escritas sobre a educação dos povos do campo no Amazonas, problematizamos a perspectiva da Educação Rural nas décadas de 1980 e 1990 e como ela se reproduz no início do século XXI, evidenciamos os processos de resistência no Amazonas, principalmente, de movimentos sociais e organizações populares que ocorreram na perspectiva da educação popular. Articulamos esse debate ao contexto de mudanças e mobilizações em nível nacional e à conquista de um marco legal na Educação do Campo. Também, apresentamos uma reflexão sobre as produções de teses e dissertações que problematizam a educação dos povos do campo e indicam evidências de que os sujeitos coletivos vem construindo a Educação do Campo.

No terceiro, examinamos as contribuições dos movimentos sociais populares para a História da Educação do Campo no Amazonas e no Brasil. Nesse capítulo, trazemos para o debate a articulação terra, água e floresta, nascida do Movimento Ribeirinho do Amazonas, apoiado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), como uma das referências para a construção da História da Educação do Campo no Amazonas em diálogo com as territorialidades das águas, das terras e das florestas.

No quarto, por meio de relatos e fontes documentais, analisamos a atuação dos sujeitos coletivo na construção da Educação do Campo no Amazonas a partir do século XXI. As experiências desses sujeitos demonstram formas de protagonismo, de articulações e de resistências que se configuram em aprendizagens para prática educativa das escolas do campo do Amazonas.

E, no quinto, nos detivemos às análises e discussões de relatos dos participantes da pesquisa que apontam para uma perspectiva dialógica entre história e diversidade sociocultural e territorial, enquanto síntese da construção da História da Educação do Campo no Amazonas.

1. CAMINHOS DA HISTÓRIA PARA PRODUZIR CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este estudo se entranhou na abordagem qualitativa (MINAYO, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2008), que por seu desenvolvimento científico “recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais” (CHIZZOTTI, 2008, p.28).

A abordagem qualitativa contribui para o aprofundamento de estudos sobre os fenômenos humanos, interações e processos sociais a partir das determinações e transformações sociais. Também, contribui para os estudos relacionados aos significados das ações, experiências, vivências e relações humanas que não são possíveis de serem capturadas pelas pesquisas de natureza quantitativa (MINAYO, 2010), fundadas nos pressupostos da experimentação, mensuração e neutralidade científica.

Nas pesquisas qualitativas, o pesquisador é influenciado por questões ético-políticas e pela realidade social. Entretanto, cresce “a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social e os pesquisadores [...] não pretenderam e nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade” (CHIZZOTTI, 2008, p.58).

A realização de estudos nessa abordagem contribui para o desenvolvimento da criatividade, do diálogo e do pensamento crítico decorrente do contato com as complexas relações sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais, com as quais se deparam os estudos nas áreas das ciências humanas e sociais. Chizzotti (2008) afirma que há uma diversidade de tendências que se fundamentam na abordagem qualitativa. E, pelo fato dessa abordagem recobrir diferentes orientações filosóficas, as pesquisas podem recorrer a diferentes recursos e a diferentes métodos de pesquisa como a história de vida, a etnografia, a pesquisa participante e a pesquisa-ação.

Com base nessa abordagem, a perspectiva dialógica e a perspectiva histórica destacam-se como referências teóricas para aprofundar as discussões neste estudo. A perspectiva dialógica teve como referência os estudos de Freire (1987, 1996, 2001) e Bakhtin (2006) por compreenderem a realidade em seus processos dialógicos. A perspectiva histórica teve como referência Thompson (1981) e estudos sobre a experiência como caminho para a construção do conhecimento histórico, Gramsci (1978) e Freire (2001) com estudo sobre a história como possibilidade e Le Goff (2003) com estudos sobre a escrita da história e sua relação com a memória. Essas duas perspectivas nos conduziram na forma de interpretar,

escrever/registrar e analisar as evidências para a construção da história na área da Educação do Campo no Amazonas.

1.1 A Perspectiva Dialógica e o desvelamento crítico da realidade sócio-histórica

A produção de conhecimentos na perspectiva dialógica significa assumir um posicionamento de desvelamento crítico da realidade sócio-histórica investigada e compreender o ser humano como sujeito inserido no tempo e no espaço como partícipe consciente.

O diálogo é uma categoria mergulhada na complexa teia das relações sociais e marcada pelas condições objetivas da realidade (FREIRE, 1987). O diálogo é uma resposta político-pedagógica diante das imposições sociais, é uma escolha política e ideológica de construção de uma educação libertadora e de uma educação ético-política, que passa pelos processos de escuta, convencimento, discussões e enfrentamentos.

Nessa teia, a linguagem não é neutra, mas formada de sentidos e significados que assumem posturas ideológicas diante do mundo e das classes sociais (BAKHTIN, 2006). O diálogo apresenta-se enquanto uma construção do ser social em suas múltiplas relações cotidianas e experiências prático-discursivas.

O diálogo é, portanto, ação da linguagem humana e se constitui da palavra que, para Bakhtin (2006, p. 58), é signo ideológico, uma arena de conflitos, “o produto da interação viva das forças sociais”. Compreendemos que, nessa arena de conflito, o dialógico pode pender contra o silêncio imposto aos trabalhadores e trabalhadoras e contra a negação de direitos sociais e políticos, assumindo posturas ideológicas diferentes do que anseia a classe dominante, uma vez que esta “tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (BAKHTIN, 2006, p. 38).

A compreensão da *linguagem*, da *palavra* e do *diálogo* nos remete a algumas aproximações entre Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, ambos compreendem estes termos não restritos aos fenômenos interiores, próprios do psiquismo humano ou aos aspectos fisiológicos. A linguagem para eles é produto das relações sociais; é signo que forma a consciência. É um fenômeno não da psique humana, mas um fenômeno humano social.

Na tese de Edite Marques de Moura intitulada “Paulo Freire e Bakhtin: um diálogo possível”, defendida em 2011, encontramos a discussão de categorias como *linguagem*, *palavra*, *consciência*, *diálogo* e *dialogismo* que aproxima esses dois autores. Para Moura

(2011, p.144) “a exemplo de Bakhtin, a linguagem na perspectiva freireana tem as dimensões social e material, ou seja, atividade e sistema inter-relacionam-se”.

A palavra, o diálogo, e, portanto, a linguagem não é neutra. É política, é ideológica e é contraditória. Está mergulhada nos sentidos construídos social e culturalmente. A linguagem tem relação com os condicionantes sócio-históricos da realidade social, “é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições” (BARROS, 1997, p. 37).

É nessa perspectiva da linguagem que a consciência é construída, e para chegar à consciência transitiva crítica, conforme defende Freire (1987), faz-se necessário o diálogo e o encontro de consciências. Para Bakhtin (2006, p. 34-35) “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais [...] A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social”.

E, como nem sempre, essa lógica da comunicação ideológica se coloca a favor da escuta dos oprimidos e da afirmação de valores ético-políticos, enquanto ações ético-críticas transformadoras e constituintes de uma práxis da libertação (DUSSEL, 2012), é preciso compreender que na arena das forças políticas e ideológicas haverá a pretensa construção de consciências ingênuas ou a idealização de vivências que se adaptem/ajustem à realidade de opressão.

A consciência que os sujeitos coletivos populares ensejam é de superação da consciência ingênua para a construção de experiências de organização popular e de lutas coletivas que contribuem para a formação de consciência crítica, de consciência de classe popular que se afirma capaz de lutar por uma ética da libertação, signatária de genuínas formas de resistência ao modelo de exploração capitalista.

O diálogo que forma consciência crítica é um diálogo transformador. Para Freire (1987, p. 44), a palavra também pode transformar o mundo, porque quando

tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar também seus elementos constitutivos [...] duas dimensões; ação e reflexão [...] Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira, seja transformar o mundo.

Para Freire (1987) e Bakhtin (2006) a palavra não é neutra, pode manter ou transformar a realidade. A palavra que não transforma – aliena e acomoda, principalmente as classes populares. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 37). O domínio da palavra nas artes, na cultura, na economia, na história, no direito, na tecnologia é o domínio do poder ideológico e material, e, dessa forma, pode regular as relações humanas.

Essa multidão de signos ideológicos não é monovalente como pretendem as classes dominantes, mas pluralente. “O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Essa pluralência social do signo ideológico é um traço da maior importância” (BAKHTIN, 2006, p. 37). Isso, também, leva a compreender o signo como um fenômeno humano fundamentado na dialeticidade, na não neutralidade e na não-unicidade de sentido e de significado.

Nessa perspectiva, o diálogo como um processo dialético é articulado com o mundo social, ou seja, é mediatizado pelo mundo. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45). O diálogo não é neutro, funcional, mas resultado de uma produção histórico-social.

O estudo de Moura (2011, p.47) indica que dentre os princípios filosóficos da teoria freireana adotados para a construção da Pedagogia do Oprimido está à defesa da “construção do conhecimento como resultado das relações travadas com a realidade, cuja materialização se dá pela linguagem; esta instituída, socializada/socializadora por meio do(s) diálogo(os)”.

Diante disso, é necessário que a educação seja compreendida em sua natureza dialógica (FREIRE, 1996), ou seja, como um ato de criação, onde a palavra pode produzir um pensamento crítico e problematizador diante da realidade de manipulação ideológica, política e ética. A manipulação ética ocorre por meio da imposição de uma ética reformista e de uma moral utilitarista (DUSSEL, 2012), cujos valores e atitudes se ajustam ao sistema vigente e suplantam valores que têm como princípio a vida em sua condição concreta.

No jogo de sentidos e significados para a manipulação ética, ganham voz e vez palavras como individualismo, competitividade, flexibilidade, seletividade, funcionalidade, que dia a dia vão se ajustando nos parâmetros de normalidade. E assim, valores que deveriam ser matrizes geradoras da vida em sua condição material, contraditoriamente, vão transformando-se em matrizes geradoras de opressão e morte.

As palavras coletividade, solidariedade, respeito, alteridade, cujas raízes estão fincadas na defesa da vida não podem ser silenciadas. Nesse sentido, é preciso que os povos se

expressem. Expressem suas culturas e identidades. Expressem seu contexto sócio-histórico no texto da vida para transformá-la. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 44). O silenciamento é a reprodução do poder dominante, espelhado no período colonial, em que o ser era um *não ser*, sem voz, transformado em objeto, coisificado.

A educação dialógica contribui para romper com as formas de silenciamento, não podendo ser feita “pelo poder que silencia, mas somente dentro dos movimentos sociais populares, dentro dos sindicatos, dentro dos partidos populares não-populistas” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 93).

A educação dialógica está fundamentada em diferentes formas de participação dos diferentes grupos sociais nas instâncias decisórias da sociedade. Instâncias, cujos canais de escuta das vozes foram construídos historicamente. Ressaltamos que a participação na teoria freireana é o processo de dizer a palavra e fazer a escuta, palavra que é mediatizada pelo mundo. Para Freire (2001, p. 37) a participação é o “exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder”.

Também destacamos que, para Bakhtin (2006, p. 125), é importante compreender o diálogo além do seu sentido estrito, formal, “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”.

A realidade dialógica envolve toda enunciação. Logo, torna-se uma importante categoria de compreensão não só de textos literários, mas de diversos fenômenos histórico-sociais, das mais diversas áreas do conhecimento, porque apresenta vozes e consciências num processo de comunicação interativa e intersubjetiva, que se articula à perspectiva histórica.

1.2 A Perspectiva Histórica: experiência, memória e contribuições para a Educação

No percurso de construção do conhecimento histórico, as experiências dos sujeitos contribuem para compreender como estes respondem aos acontecimentos da realidade social e à maneira como essas experiências são apreendidas para a produção deste conhecimento. “A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16).

A produção da experiência, do pensamento e do conhecimento está inter-relacionada e gera reflexões a respeito da realidade. As mudanças na estrutura social ou no ser social

impactam sobre as experiências, dando origem ao que Thompson (1981, p. 16) chama de *experiência modificada*; e “essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados”.

Os sujeitos sociais e históricos das classes populares criaram e criam maneiras de responder aos acontecimentos da realidade social que os oprime, não esperam dos intelectuais os caminhos e as formulações teóricas para agir, participar, tomar decisões, refletir. Experimentam a realidade e agem sobre ela, entretanto, ao se encontrarem/confrontarem com os intelectuais orgânicos se fortalecem, criam novas experiências, que, inclusive, contribuem para emergirem políticas públicas.

Categorias de pensamento como Educação Popular (SOUZA, 1995, FREIRE, 1987), Pedagogia da Libertação (FREIRE, 1987; DUSSEL, 1980), Pedagogia do Movimento (CALDART, 2004) nasceram do “chão” das experiências dos movimentos populares que lutam por uma nova sociedade. São categorias de caráter praxiológico e que explicam a História como possibilidade (GRAMSCI, 1978). Freire (2001, p. 17) corrobora com esta compreensão sobre a História quando afirma que “significa a recusa a qualquer explicação determinista, fatalista da História”. Nessa perspectiva, homens e mulheres se assumem como sujeitos, capazes de reinventar o mundo para que seja mais humano e solidário, e isso só pode ocorrer numa direção ética e estética (FREIRE, 2001).

Observamos que é possível construir concepção de mundo de uma maneira crítica e coerente, e dessa forma, participar ativamente na produção da história do mundo (GRAMSCI, 1978) como forma de resistir às imposições mecanicistas do mundo exterior. Mas para isso é preciso ter consciência daquilo que se é, ou seja, é preciso ter consciência da nossa historicidade (GRAMSCI, 1978) seja como sujeito individual, seja como sujeito coletivo, e principalmente, seja como classe trabalhadora, que precisa construir força hegemônica por meio de estratégias políticas, culturais, éticas e ideológicas para se mobilizar contra o capitalismo e o estado burguês (GRUPPI, 1978). Para Gramsci (1978, p. 21), a compreensão crítica de si mesmo é obtida “através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real”.

Na perspectiva histórica, as experiências de luta dos sujeitos coletivos revelam uma concepção acerca do real e são evidências para investigações na área da história. Gadotti, Freire e Guimarães (1995) nos falam sobre essas evidências quando se reportam às experiências do povo brasileiro com a campanha pelas Diretas Já, da década de 1980, “ela não

foi feita nos seminários de filosofia da educação, de ciências sociais aplicadas à educação, dentro da universidade: foi feita no espaço da cidade [...] Foi um ato político” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p.25).

Dessa forma, a História não se explica somente por noções teóricas e por conceitos. Estes surgem “de engajamentos empíricos e por mais abstratos que sejam os procedimentos de sua auto-interrogação, esta deve ser remetida a um compromisso com as propriedades determinadas da evidência” (THOMPSON, 1981, p. 53-34).

A construção do conhecimento histórico depende das indagações feitas às evidências, ou seja, aos fatos do passado (THOMPSON, 1981). Percorrer as ações humanas no passado é possível porque o sujeito que indaga está situado no tempo presente. As perguntas são feitas a partir do presente. É desse ponto de partida que se analisam ou se examinam a existência do real e de fatos que podem ser objeto de conhecimento histórico. Aliado a essa condição de indagar o passado a partir do presente, situamos a defesa de Le Goff (2003, p.105) de que a história é uma ciência exatamente porque necessita “de técnicas, de métodos e de ser ensinada”.

Uma importante reflexão conceitual que remete o campo historiográfico à diversificação de fontes e à compreensão da articulação entre passado e presente deve-se à Bloch (2001), para quem a História é a ciência dos homens no tempo, ou seja, estuda a ação ou comportamento humano no tempo. Para Bloch (2001, p. 67) “não há senão uma ciência dos homens no tempo e que incessantemente tem necessidade de unir o estudo dos mortos ao dos vivos”. Essa compreensão rompe com a ideia de História como a ciência do passado. Homens e mulheres, sujeitos individuais ou sujeitos coletivos, são produtores de ações e de relações que dão origem às modificações sociais, culturais e econômicas possíveis de serem observadas, analisadas a partir das indagações do tempo presente.

A História representa uma interação entre passado e presente “é aquilo a que se chamou função social do passado ou da história” (LE GOFF, 2003, p. 26). Cabe à História sistematizar, classificar e agrupar os fatos do passado em função das necessidades do tempo presente (LE GOFF, 2003). Há uma relação de solidariedade entre passado e presente, em que os vínculos de inteligibilidade se dão em duplo sentido, pois a “incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não se menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (BLOCH, 2001, p. 65).

A exposição analítica é o conhecimento teórico nascido das fontes e fatos históricos, das diversas dimensões das experiências humanas. Mas além do estudo de fatos singulares e isolados, a história passou a abranger estruturas globais sujeitas às regularidades dos

fenômenos (THOMPSON, 1981), que envolve questões políticas, econômicas e sociais. Isso se deve a contribuição do materialismo histórico e da *École des Annales*, uma vez que, ainda, que se estudem fatos isolados do todo, “o objeto real continua unitário. O passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano” (THOMPSON, 1981, p.50).

Importantes estudos têm contribuído para o fazer/pensar a história e as transformações das sociedades a partir das classes subalternas e a circularidade das culturas, que inclusive ampliam e validam o uso de diferentes fontes para a produção do conhecimento histórico. Como exemplo, citamos o estudo de Ginzburg (1987) sobre Menocchio, um moleiro de Friuli, perseguido pela Santa Inquisição, em 1587. Esse moleiro foi perseguido porque disseminava ideias e aspirações que contrariavam a fé cristã. A história desse julgamento chama atenção de Ginzburg (1987) pela insistência desse moleiro em pensar por si próprio e dizer o que pensava sobre o mundo, a origem da vida, a religião e o cristianismo. As importantes contribuições desse estudo influenciaram a metodologia de trabalho de pesquisa em História, no que diz respeito às fontes indiretas, e a articulação entre o particular e o contexto.

Nesse processo, o conhecimento é revelado a partir do diálogo com determinados *fatos*. Para Thompson (1981), ainda que se saiba que os *fatos* têm cargas ideológicas, nem por isso deixarão de ser pré-requisito para a construção desse conhecimento. Isso porque

[...] os fatos não revelarão nada por si mesmos, o historiador terá que trabalhar arduamente para permitir que eles encontrem ‘suas próprias vozes’ [...] não a voz do historiador, e sim a sua (dos fatos) própria voz [...] Os fatos não podem ‘falar’ enquanto não tiverem sido interrogados (THOMPSON, 1981, p. 40).

O estudo da história não pretende apresentar fatos exatos ou verdades inquestionáveis, ainda que a objetividade seja parte intrínseca de quem produz ciência. Os fatos não são neutros, são ideológicos, políticos, sujeitos às modificações no tempo, mas não às modificações arbitrárias. A mesma crítica se aplica a noção de documento “que não é um material bruto, objetivo e inocente, mas exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro” (LE GOFF, 2003, p. 9-10).

Ao estudioso da história da educação, que não é historiador de ofício, cabe cada vez mais aprender a indagar os fatos da educação, a buscar as evidências históricas do fenômeno educativo nas sociedades ou junto aos sujeitos coletivos em determinado tempo/espaço. É possível questionarmos as práticas de ensino, os rituais escolares, o papel das instituições educativas no contexto social, porque isso pode dar evidência para a construção de

conhecimentos da área da História da Educação. Essa busca é uma contribuição necessária para uma produção dialógica entre Educação e História.

Esse diálogo entre História e História da Educação tem aumentado sobremaneira desde as últimas décadas do século XX, instigada por intelectuais que analisam a contribuição da história das instituições de ensino, dos diferentes processos educativos e mudanças nas legislações (STEPHANOU; BASTOS, 2008, 2006, 2005), bem como por aqueles que estudam as relações entre passado e presente na educação, problematizando as transformações e permanências dessa prática no desenvolvimento das sociedades e do comportamento humano. Nesse campo, também, têm crescido pesquisas sobre histórias de vida de formação de professores (SOUZA, 2007) e histórias de vida de leitores.

Necessárias e importantes articulações podem ser feitas entre História e Educação, contribuindo, inclusive, para enriquecer o debate acadêmico e político sobre a escola, as culturas, as experiências e as lutas de classe a partir das contribuições de Thompson (1981), e sobre a articulação entre história e memória na educação a partir dos estudos de Le Goff (2003). E, dessa forma, contribuir com o desvelamento da realidade escolar no contexto social e político do qual os sujeitos da educação fazem parte, analisando os fatos no intuito de alcançar a verdade, não a verdade absoluta ou inquestionável, porém a mais próxima do real.

Os estudos na área da história tem intensificado sua articulação com a memória, até porque “não há oposição, mas, sim alteridade entre memória e História, e a construção da identidade e a representação do passado as aproxima” (DELGADO, 2010, p. 42). Neste estudo, ainda que tenhamos focado a construção da história da Educação do Campo a partir das experiências, teceremos algumas considerações sobre a memória, pelos diálogos que estabelece com a história oral, metodologia adotada neste estudo.

Para Le Goff (2003), a memória como propriedade de conservar informações exerce funções psíquicas que possibilitam a atualização de informações ou impressões passadas. O estudo da memória envolve processos de evocação de fatos ou acontecimentos que de uma forma ou de outra podem estar a serviço de poderes constituídos.

[...] Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 2003, p.422).

Além de estar passiva a processos de manipulação “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE

GOFF, 2003, p. 426). A memória exerce um importante papel no desenvolvimento das sociedades, na valorização de suas identidades e culturas, mas, também, para o exercício do poder e domínio. “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 471).

Diante desses estudos, inferimos que a memória é criação, narração de fatos, arte de lembrar e fazer reminiscência, prisão ideológica e liberdade de viver num só tempo, tempos distintos. É uma das experiências mais concretas das condições objetivas da humanidade que pode ser alcançada através do tempo. E quanto mais coletiva mais próxima ao real estará.

Um dos trabalhos importantes sobre a memória coletiva, na perspectiva sociológica, é do sociólogo Halbwachs (2003). Ele explica que os processos de recordações individuais estão relacionados com os quadros sociais da memória, uma vez que “se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo” (HALBWACHS, 2003, p. 69).

Observamos que a memória apresenta múltiplas dimensões, dentre elas a individual e a coletiva, que dialogam entre si como forma de produzir conhecimento. Os sujeitos apresentam visões particulares atinentes a processo coletivos.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós [...] porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWACHS, 2003, p. 30).

A memória individual é também uma memória coletiva de determinados eventos ou acontecimentos experimentados por diferentes sujeitos. Logo, as lembranças só podem ser reconstituídas “a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros” (HALBWACHS, 2003, p. 39), enquanto membros de uma determinada sociedade ou grupo.

O desafio para estudos envolvendo a História e suas articulações com outras áreas ou categoria de compreensão da realidade, é como contribuir com o processo dialógico e pedagógico do presente com o passado, no sentido de compreender as transformações e permanências da sociedade e do ser humano. E, um dos caminhos para essa interlocução é a história oral temática, que se dá na perspectiva de que o passado é atualizado no presente, a

partir das problematizações que este tempo apresenta, seja por meio da memória, seja por meio do relato de experiências que podem ser transformados em documentos de análise.

1.3 História Oral Temática e a produção de conhecimentos históricos

O trabalho metodológico da história oral é entendido como um meio, um procedimento para a construção do conhecimento histórico, ou seja, para o diálogo com outra versão de fonte histórica produzida, não restrita ao documento escrito (DELGADO, 2010; MEIHY; RIBEIRO, 2011; THOMPSON, 2002; PORTELLI, 2010; ALBERTI, 2004), ainda que com esse possa estabelecer articulações.

Meihy e Ribeiro (2011) defendem que a produção da história oral não está restrita à produção de fontes em situações de vazios documentais, mas baseia-se na necessidade de mostrar outros lados da questão histórica investigada, de buscar outras visões e novas versões do fato investigado. “A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões” (DELGADO, 2010, p. 15).

Aliado a essa conceituação, destacamos que para Thompson (2002, p. 9) a história oral é a “interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”. Nesse processo, “o relato da história não é um fim em si mesmo” (PORTELLI, 2010, p. 20). Também, visa à produção de outros textos como vídeos e textos escritos.

O recorte temporal de estudos envolvendo história oral é feito dentro da contemporaneidade, uma vez os sujeitos partícipes das entrevistas precisam ter vivido as experiências relatadas. Para Delgado (2010), os registros orais envolvem processos como contar e traduzir sob a forma de palavras os registros da memória no tempo.

A história oral pode contribuir para registrar processos não apresentados em outras formas de documentos que vão além da versão oficial e para estabelecer diálogos com as lembranças e experiências, principalmente “daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas, porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos” (THOMPSON, 2002, p. 16-17).

Sharpe (2011) lembra que, desde os tempos clássicos, a História se ocupou com o relato dos grandes feitos. Mas foi a partir da contribuição de autores como Edward Palmer Thompson (1981) que esses tipos de relatos começaram a mudar. Thompson (2012), ao

explorar experiências históricas de homens e mulheres cuja existência é frequentemente ignorada, contribuiu para que o estudo da História elaborasse novos métodos e técnicas de análise.

Nessa mesma direção, Sharpe (2011, p. 52) destaca também a abordagem dos *Annales*, cuja contribuição tem sido “a demonstração de como compor o contexto dentro do qual poderia ser escrita a história vista de baixo”. A eficácia dessa escrita, não está no isolamento, mas na sua articulação com o contexto, uma vez que:

a história das pessoas comuns, mesmo quando estão envolvidos aspectos explicitamente políticos de sua experiência passada, não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social. [...] Ignorar este ponto, ao se tratar da história vista de baixo ou de qualquer tipo de história social, é arriscar a emergência de uma intensa fragmentação da escrita da história [...] (SHARPE, 2011, p. 54-55).

A metodologia da história oral surge nesse contexto, ou seja, à revelia de uma História positivista, mecanicista, oficial e limitada aos grandes feitos humanos. Essa metodologia nos instiga a pensar em uma multiplicidade de memórias em disputa (ALBERTI, 2004), que não se restringe à posição dicotômica entre história da elite e história de baixo. Pollak (1989), também, infere que há situações em que as “memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória” (POLLAK, 1989, p. 5). Isso ocorre porque o poder dominante não controla sobremaneira as reivindicações dos grupos minoritários da sociedade civil ao mesmo tempo que os tabus guardados pela memória oficial caem (POLLAK, 1989).

A história oral oferece várias possibilidades para a construção da história numa perspectiva dialógica, democrática e interdisciplinar, porque os meios utilizados para registrar lembranças e experiências, e analisar a história não estão estritos aos domínios da História como ciência e aos historiadores de ofício.

Há entidades que têm centros de memórias como sindicatos, associações, e instituições públicas. Segundo Alberti (2016), na fundação Getúlio Vargas funciona um dos centros de referência nos estudos de história oral - Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil (CPDOC). No meio acadêmico, esta metodologia de pesquisa dialoga com várias áreas do conhecimento.

Paul Thompson (2002) chama atenção para a utilização desse método por seu caráter interdisciplinar fundamentado, inclusive, nos trabalhos que desenvolveu em contato com as áreas de sociologia, antropologia, psicologia e estudos sobre trabalhos sociais e áreas de desenvolvimento. A história oral “é um método que sempre foi essencialmente

interdisciplinar, um caminho cruzado entre sociólogos, antropólogos, historiadores, estudantes de literatura e cultura, e assim por diante” (THOMPSON, 2002, p. 10).

Nas palavras de Thompson (2002), a história oral transcende as fronteiras disciplinares. Isso nos dá respaldo acadêmico para a construção deste estudo por meio desta metodologia. E, também, o fato de que, a Educação, como área de pesquisa, dialoga com diferentes áreas do conhecimento humano.

Dentre os diferentes gêneros da história oral apresentados por Meihy e Ribeiro (2011) que podem ser História oral de vida, História oral testemunhal, História oral temática e Tradição oral, optamos por trabalhar com a História oral temática. Este gênero refere-se “a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados” (DELGADO, 2010, p. 22). Ao compor elemento específico vinculado a um projeto de pesquisa, a história oral temática forneceu “elementos, informações, versões e interpretações sobre temas específicos” (DELGADO, 2010, p. 22) para este estudo sobre a história de construção da Educação do Campo no Amazonas.

A história oral temática é a que mais se aproxima dos trabalhos analíticos em diferentes áreas do conhecimento científico (MEIHY; RIBEIRO, 2011), como as ciências sociais e humanas, e as ciências da educação e, na maioria das vezes, dialoga com outros documentos, ou seja, pode equiparar “o uso da documentação oral ao das fontes escritas. A subjetividade perde parte de sua consistência, nesses casos.” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.88).

Para Meihy e Ribeiro (2011), pode ocorrer uma articulação com outros documentos, em que o resultado das entrevistas é transformado em mais um documento para o estudo do tema em questão. Dessa forma, este estudo alia o uso de fontes orais com o uso de fontes escritas sobre o assunto como relatórios, legislações, jornais, estatísticas, fotografias, divulgação escrita em folders e na internet.

O recorte temporal deste estudo abrange o período de 1980 a 2015. É neste período que procedemos à análise de acontecimentos marcantes para a atuação dos sujeitos coletivos na Educação do Campo. Em 1980 destacaram-se importantes lutas sociais no Brasil, cujas preocupações se voltaram para as questões da terra e a situação da educação dos povos do campo. No Amazonas, destacamos a luta do Movimento Ribeirinhos em defesa das águas, das terras e das florestas, e as lutas do NEPE/UFAM e do Movimento Educação de Base (MEB) com fundamentos na Educação Popular. A atuação de diferentes sujeitos coletivos se intensificou nos primeiros quinze anos do século XXI, com resultados legais e teórico-

práticos, e, no campo das políticas públicas, como fruto das lutas e experiências de movimentos sociais e sindicais do campo brasileiro, com reflexos no Amazonas.

1.4 Fontes orais e fontes documentais, escolha dos participantes e análise de dados

A coleta de fontes orais ocorreu por meio de entrevista, na forma de diálogo entre a pesquisadora e os participantes/entrevistados. Um face a face que requereu o estabelecimento de confiança, respeito, preparação do ambiente e consideração aos momentos de silêncio e esquecimento, conforme as orientações de Delgado (2010) e de Meihy e Ribeiro (2011).

A dimensão dialógica da história oral não ocorre apenas no encontro das possibilidades de versões da história, mas também da relação entre participante e entrevistadora. “A ‘entre/vista’, afinal, é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo” (PORTELLI, 2010, p.20).

O diálogo construído por meio da história oral instigou os participantes a acessarem aspectos de suas experiências pessoais, coletivas, profissionais, espaciais, políticas ou sindicais que, geralmente, não são contados no cotidiano de suas relações e convivências.

Logo, deparamos-nos com uma metodologia de produção científica fundada no diálogo que lida com estruturas significativas e criativas da arte de construir a história. Nesse movimento aquele que conta ou relata lembranças e experiências se torna parte da história: é personagem que fala na primeira pessoa, não é impessoal, é protagonista (PORTELLI, 1997).

O acesso às fontes orais ocorreu por meio das entrevistas gravadas em áudio que foram prescindidas pela elaboração de roteiro com questões abertas sobre o tema e assinatura de termo de aceite dos participantes. A gravação, que é “fonte, matriz material, geradora de outras etapas” da pesquisa (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 21), possibilitou a etapa de materialidade textual às entrevistas. As gravações foram feitas em locais previamente acordados com os participantes da entrevista, com o tempo médio de quarenta minutos de gravação, mas houve flexibilidade em conformidade com as necessidades apresentadas pelos participantes.

As entrevistas foram transcritas seguindo as orientações de Meihy e Ribeiro (2011) quanto à textualidade do documento gerado pela entrevista, no que se refere a “passagem do estado de linguagem oral para o estado de linguagem escrito” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.20). Para esses autores, a entrevista transformada em documento proporciona confiança e maior segurança para referenciar as análises do que somente a gravação da entrevista. Dessa

forma, as entrevistas passaram pela etapa de transcrição e de textualização, constituindo-se em documento para o trabalho de análise que fizemos neste estudo.

Outra questão importante apresentada por Meihy e Ribeiro (2011) refere-se à autorização dos participantes para os diferentes usos do texto produzido a partir das entrevistas (MEIHY; RIBEIRO, 2011), ou seja, para fins de análise científica, para divulgação e para publicação. Os participantes, que concordaram, assinaram o termo de autorização para o uso das entrevistas.

Outro instrumento importante que acompanhou a coleta de dados foi o Caderno de Campo, no qual fizemos o registro de informações complementares sobre as entrevistas, a reação dos entrevistados e demais dados não possíveis de serem gravados. Também registramos nesse caderno as visitas às entidades e organizações, e a descrição do percurso entre Parintins, Manaus e Boa Vista do Ramos para realização das atividades de campo.

Destacamos que a coleta das fontes orais, por meio das entrevistas, foi antecedida pelo levantamento de pesquisas sobre o tema, cujas leituras indicaram a recorrência de trabalhos produzidos por Borges (2012, 2013, 2015) com quem mantivemos o primeiro contato em 2015 para dialogarmos sobre a Educação do Campo no Amazonas e sobre os diferentes sujeitos coletivos que têm participado desse processo.

Ela nos indicou participantes de movimentos sociais, organizações populares e entidades públicas que têm desenvolvido atividades na área da Educação do Campo no Amazonas. Em fevereiro de 2016, iniciamos o contato com esses participantes, e assim conseguimos chegar à realização das entrevistas, e à formação de uma teia de participantes/entrevistados, cuja apresentação será feita no próximo item.

Cada participante, ao expor suas ideias, contribuições e experiências de participação na Educação do Campo nos indicou outros participantes para a consolidação deste estudo, contribuindo para que, na construção desta história, outros participantes não fossem esquecidos ou silenciados em suas trajetórias individuais e coletivas referentes a determinado movimento ou instituição. Delgado (2010), afirma que é comum que determinado entrevistado sugira outros sujeitos ou fontes documentais a serem acessadas, ou podem dispor de documentos de grande utilidade para a pesquisa.

Essa forma de escolha dos participantes seguiu a orientação de Meihy e Ribeiro (2011) que orienta partir do “ponto zero”, ou seja, da primeira pessoa a ser entrevistada para a formação de uma rede de colaboradores. Realizamos quinze entrevistas, mas em função da delimitação do estudo trabalhamos com a análise de 09 (nove) destas.

Desses 09 (nove) participantes das entrevistas, 01 (um) será identificado por pseudônimo e 08 (oito) por seus nomes próprios, uma vez que nos autorizaram a divulgar, além do conteúdo de seus relatos, a respectiva identificação, conforme termos de autorização em anexo (Anexos A, B, C, D, E, F, G e H).

No item 1.5 apresentamos como os participantes deste estudo que nos autorizaram a divulgar seus nomes se envolveram com as discussões sobre Educação do Campo no Amazonas a partir do trabalho de base junto aos movimentos sociais, sindicais e/ou organizações populares e órgãos públicos. Reconhecemos que há um número importante de sujeitos individuais e coletivos que estão envolvidos com a Educação do Campo nos municípios amazonenses, mas as limitações do estudo tanto pela natureza metodológica (história oral temática) quanto pelo tempo para o processo de transcrição, de textualização e de análise que cada entrevista exige, não foi possível envolver um quantitativo maior de participantes.

Mas aliado a isso, procuramos garantir não somente a quantidade dos entrevistados “mas sim a posição do entrevistado no grupo, o significado de sua experiência” (ALBERTI, 2004, p. 31). Essa forma de seleção considerou as formas significativas de participação e interação dos entrevistados nas ocorrências ou situações ligadas ao tema.

Seguimos também a contribuição de Thompson (2002) que aponta para uma abordagem mais flexível como possibilidade às estratégias de amostragem. Ele fala da possibilidade de ‘amostragem estratégica’ ou intencional, “em que o plano de amostragem desenvolve-se em resposta aos achados das primeiras entrevistas” (THOMPSON, 2002, p. 16).

Essa flexibilidade que prima mais pela dimensão qualitativa no processo de seleção contribuiu para o estabelecimento dos seguintes critérios de inclusão dos participantes: a) participação direta em movimentos sociais e sindicais do campo, ou em organizações da sociedade civil, ou em órgãos públicos como universidades e órgãos gestores de ensino que estão envolvidos com o processo histórico da Educação do Campo no Amazonas; b) participação nesse processo entre o período de 1980 e os primeiros quinze anos do século XXI, por no mínimo 05 (cinco) anos, na condição de liderança ou de participante direto das ações de Educação do Campo.

Os relatos orais transcritos e textualizados dos participantes também compõem o corpus documental, e foram analisados juntamente com os demais documentos coletados em algumas das entidades e/ou organizações investigadas, conforme a permissão destas por meio de termos de anuência (Anexos J, K, L, M). A etapa de coleta das fontes documentais também

ocorreu durante o ano de 2016, as quais foram descritas e organizadas em ficha de documento, identificadas por numeração, data da coleta, ano em que o documento foi produzido e breve descrição deste.

Na CPT/AM, coletamos relatórios, folders, fotografias e tabelas; no Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE/UFAM) tivemos acesso a relatórios sobre eventos e programas desenvolvidos juntos aos povos do campo, resoluções e fotografias, assim como cartilhas e informativos diversos, inclusive sobre o MEB/AM; e no INCRA/AM, coletamos documentos como relatórios e anais de eventos. Também acessamos documentos disponibilizados ao público por meio digital na internet como relatórios e reportagens.

Com as transformações no campo da História, a noção de documento deixou de se restringir os registros oficiais e passou a ter uma noção mais globalizante “pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano” (CELLARD, 2012, p. 296-297).

Para Andrade (2007), os documentos envolvem questões teórico-metodológicas que perpassam pela compreensão da concepção, da ampliação e da utilização desses documentos, demonstrando que houve um alargamento do conceito dessa fonte histórica. Dessa forma, o estabelecimento do diálogo entre o passado e o presente se dá por meio da documentação e do lugar sócio-institucional de elaboração do conhecimento.

Para a etapa de análise, utilizamos a técnica de triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987, MINAYO, 2010; MINAYO; GÓMEZ, 2003; DUARTE, 2009) que exigiu leitura minuciosa, organização e seleção dos materiais coletados por meio de descrição, registro, aproximação e confronto de dados. Essa técnica abrange, segundo Triviños (1987, p. 138), a máxima “amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais.”

Para Marcondes e Brisola (2014, p. 203), a análise de dados por meio da Triangulação “prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo.” As autoras destacam três elementos importantes para proceder à análise - dados empíricos, diálogo com os autores e a análise da conjuntura.

Neste estudo, consideramos como dados empíricos as fontes orais e as fontes documentais. A análise por meio da triangulação permitiu a interpretação desses dados de forma articulada às perspectivas histórica e dialógica da realidade.

Gomes (2010) compreende a análise articulada à interpretação e não como algo separado desta. O trabalho de análise de dados envolve o estabelecimento de categorias no sentido de classificar ou de agrupar determinadas ideias ou expressões acerca do estudo desenvolvido. Essa categorização foi obtida por meio de formulações teóricas que são categorias mais abstratas e por meio do trabalho de campo que se refere às categorias empíricas, concretas. Numa perspectiva dialética, a análise pressupõe a articulação entre teoria e prática, concreto e abstrato, diferente da perspectiva dualista que analisa a partir da oposição de elementos, práticas ou teoria e não a partir do diálogo ou da articulação.

O diálogo entre as diferentes vozes presentes nessas fontes e o referencial teórico foi instrumento balizador para a construção dessa categorização para analisar a construção História da Educação do Campo no Amazonas.

As categorias de análise que nos ajudaram a pensar este estudo são: Diálogo (FREIRE, 1987, 1996; BAKHTIN, 2006, 2011), Experiência (THOMPSON, 1981), Território/Territorialidade (RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT; LIMONAD, 2007; SAQUET, 2009, ALMEIDA, 2013), Movimentos Sociais (TOURAINÉ, 2006; ARROYO, 2003; CALDART, 2001), Educação do Campo (CALAZANS, 1993; CALDART, 2004; HAGE, 2005; SOUZA, 2006; RIBEIRO, 2010; ARROYO, 2011) e Educação Popular (SOUZA, 1995; FREIRE, 2001, FEITOZA, 2008). As discussões teóricas sobre cada uma dessas categorias estão situadas ao longo da tese como forma de síntese ou de argumento para as análises.

As experiências dos participantes, sujeitos coletivos e individuais, estão mergulhadas em um determinado contexto histórico, e, portanto, não refletem vozes neutras, mas fazem parte de uma teia de ações/pensamentos políticos, cujas evidências históricas podem marcar intencionalidades e incompletudes no tempo e no espaço. É o que evidenciamos nos relatos abaixo, os quais foram extraídos das entrevistas textualizadas de cada participante.

1.5 Com a palavra, os participantes da pesquisa

1.5.1 Heloísa Borges

Eu sou amazonense, nascida em Manaus. Esta cidade tem uma característica, que é a urbanização. Isso pra mim é uma coisa que marca! Porque eu tive toda uma formação escolar,

acadêmica, pra eu estar na cidade de Manaus discutindo algumas questões ligadas ao mundo do trabalho produtivo, ligadas às discussões urbanas.

Eu digo isso, porque quando eu terminei o Curso de Pedagogia, que naquela época formava o pedagogo técnico, então, sou orientadora educacional, fiz uma Especialização em Educação de Jovens e Adultos porque já era professora da SEMED e atuava com a Educação de Jovens e Adultos. E muitos desses alunos da Educação de Jovens e Adultos voltavam à escola porque precisavam arranjar trabalho ou porque estavam em alguma fábrica ou em algum outro local de trabalho que precisavam ter a escolaridade.

Isso me chamou a atenção e aí também perguntava: “quem era esse sujeito da Educação de Jovens e Adultos?” Muitos deles vinham das comunidades, de determinados municípios, de vários municípios do Amazonas em busca de trabalho, ou seja, se presenciava o êxodo rural: eles vinham atrás desse trabalho. E onde era o local de trabalho que eles estavam atrás? Era a fábrica, era a Zona Franca [de Manaus], eram as indústrias, eram os comércios. Então, isso me chamou atenção, ao ponto de eu fazer o meu Mestrado discutindo políticas da EJA e a discussão deles no mundo do trabalho ligado à questão da qualidade total.

Estou dizendo isso porque sou uma mulher urbana, nascida e criada aqui, tem esse olhar e vê o migrante, não é? O migrante em busca de trabalho. Isso, em 1997, ano que ingresso no Mestrado. Então, aquilo dali, me empolgou muito porque eu era muito envolvida nas discussões políticas, até porque eu sou militante política, me chamou muita atenção, por causa do mundo do trabalho, reestruturação produtiva, qualidade total, toyotismo, neoliberalismo, então, assim... uma viagem nessa discussão [...]

Nesse processo de discussão, eu vou parar em Roraima, Boa Vista-Roraima, onde fui trabalhar na Universidade Federal de Roraima. E, quando cheguei lá, me deparei com o mundo do campo. Um lugar onde você não vê fábricas. Você só tem serviço público e atividades ligadas à agricultura. Eu me deparei com a discussão da agricultura. Então, eu saio do mundo urbano para um mundo rural.

Naquela época, ainda havia uma discussão em que a base rural estava presente ali. No mesmo período em que cheguei a Boa Vista-Roraima, vai um assessor do PRONERA Nacional lá e propõe à Universidade a realização de um curso de alfabetização pelo PRONERA, isso em 1999. Como eu era especialista em Educação de Jovens e Adultos e estava fazendo o mestrado discutindo a questão da EJA no mundo do trabalho, a professora que era Pró-Reitora de Extensão me convidou pra que eu fosse compor uma equipe de três professores pra nós pensarmos um projeto para alfabetizar 600 agricultores em área de assentamento.

É assim que começa a minha discussão com a Educação do Campo. E eu tinha a vida toda discutido a realidade do mundo do trabalho urbano. Conhecia Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo, vários locais, mas eu nunca tinha me percebido que no Norte nós somos floresta, como diz o Salomão, floresta, água, rios, nós somos igarapés. Então, nós temos uma variedade imensa, somos extrativistas, somos pescadores, somos meeiros, somos assentados, nós somos índios, nós somos quilombolas.

Foi Roraima que me chamou atenção pra isso. Quando eu comecei a escrever o projeto junto com a equipe, fui me deparando com essa nova realidade de Roraima e por quê? Porque Roraima é um Estado composto da migração, da busca pelo trabalho, só que não mais a busca pelo trabalho na indústria, mas a busca do trabalho no campo, ou seja, na terra, no pasto. Lá, tem essa ligação muito forte com a agricultura.

Então, é ali, que começa a minha busca para entender a Educação do Campo. Nisso, a gente participa de encontros, seminário nacional e começa a fazer uma leitura sobre a Educação do Campo. E aí vem a busca de saber identificar o quê que é educação rural e o quê que é Educação do Campo, porque na época tinham poucas discussões sobre isso, mas que se intensificaram no período de 1999 pra 2000 nos encontros nacionais, na conferência de criação do PRONERA.

A gente vai estudando sobre a Educação do Campo nessa perspectiva política de formação de sujeito *no* e *do* campo. Essa coisa *no* e *do* campo é muito marcante pra mim, porque era no que eu me pegava [...] Não é urbano? Não é campo? E o quê que é campo? Pra mim a discussão da Educação do Campo me traz, como militante, uma perspectiva de continuar uma luta social sem o vínculo mais partidário, entendeu? Isso não quer dizer que eu não tenha minha opção partidária, eu continuo tendo minha posição partidária, mas não é mais a militância partidária é a militância na educação, no seguimento que tem toda uma organização. Aí é que você vai perceber o MST, a reorganização da CONTAG. Começa, então, a enveredar pra uma discussão de consolidação, de pensar a educação através da política, viabilizando matrizes pedagógicas tendo haver com a própria realidade do sujeito e se aproximando, inclusive, de Paulo Freire.

Assim a gente começa. Então, pra mim, falar de Educação do Campo é falar de concepção de projeto de sociedade. Nisso Caldart, Mônica Molina, o próprio Arroyo são muito felizes quando deixam bem claro isso. Não dá pra você falar da Educação do Campo sem pensar estratégias que levem a uma mudança na sociedade e, é nesse sentido, que eu me acho, me sinto bastante a vontade dentro da Educação do Campo, porque pra mim não tem sentido estar atuando como professora universitária, como formadora de professores, como

pesquisadora da área, que não me permita pensar um novo. E, eu acho que dentro da Educação do Campo isso é algo presente e... é algo construído coletivamente que faz com que você, ao fazer essa reflexão, esses estudos e essa ação, que eu chamo de práxis, lhe possibilita um crescimento também. Então, você ensina e aprende.

A educação do campo no Amazonas pra mim é um desafio. Depois que avaliei que era melhor voltar para Manaus, pro Amazonas, ingressei na UEA com o objetivo de levar a Educação do Campo [...] Lá, nós criamos um grupo de pesquisa de formação de professores, que tinha uma linha na formação de professores do campo. Nós elaboramos vários livros, escrevemos, pesquisamos [...] Lá, então, a gente montou esse grupo, eu, Evandro Ghedin juntamente com outros professores, mas, principalmente, nós dois, porque havia uma rotatividade de professores.

Alguns professores entravam e saíam quando viam que a Educação do Campo exigia além do pensar, além da sala de aula, porque Educação do Campo não é só sala de aula, é escrever, é dar aula, é pesquisar, é ir à comunidade, é estar com o aluno. Isso exige muito de quem está nesse processo.

Na UEA nós construímos esse grupo que se manteve durante os nove anos que estive lá. E, depois eu vim pra UFAM.

1.5.2 Graça Passos

Eu sou Graça Passos. Sou pedagoga no Campus IFAM, Zona Leste de Manaus. Atualmente, estou na Reitoria do IFAM porque fui convidada [...] para coordenar e responder pelo Núcleo Sistêmico de Políticas de Educação do Campo que foi criado, na Pró-Reitora do Ensino. E aqui quando a gente fala de Educação do Campo, leia-se - educação profissional e tecnológica do campo, que é a experiência, o *métier* dos Institutos Federais de todo Brasil, que é trabalhar com a educação profissional e tecnológica.

E devido às atividades que já venho desenvolvendo nessa área de Educação do Campo desde a década de 1990, o professor Antônio Neto conversou comigo indagando se era possível iniciar esse grupo. Aceitei o convite e tenho uma carga horária aqui, na Reitoria. Na Zona Leste assumi uma coordenação da Educação do Campo, mas tive que sair. Entreguei pra outra pessoa, a professora Cristiane que está assumindo lá a Coordenação da Educação do Campo, porque nós tivemos concurso público na Zona Leste para a Educação do Campo. Novidade, mas era algo que a gente já reivindicava da Reitoria do IFAM. Reivindicávamos

um educador com perfil pra trabalhar na Educação do Campo. Tivemos o concurso em 2014. E aí a pessoa que foi a primeira colocada assumiu.

Mas eu diria que eu não estou desvinculada daquele trabalho da Zona Leste. Eu estou muito junta àquele local e ali também tem muitas memórias. Foi onde tudo começou. Ali, na Zona Leste, enquanto Escola Agrotécnica! Foi um espaço que eu me sentir conduzida pra ter essa inserção, pra trabalhar com as pessoas do campo.

A minha aproximação do campo tem uma coisa muito orgânica porque sou do campo. Sou do município de Autazes [AM] e meus pais são de lá mesmo, são nativos, nasceram lá, tiveram os filhos. Fiquei até uma certa idade nesse lugar. Depois com o falecimento de meu pai, minha mãe nos trouxe, eu e meus irmãos, para a cidade. Nós migramos pra cidade.

Por que nós migramos? Porque lá não tinha escola na época! E é muito marcante na minha vida, porque minha primeira professora é a minha mãe. Ela que me ensinou as primeiras letras e aí chegou o momento em que não tinha mais escola. E ela veio pra Manaus. Vendeu tudo que tinha. Então, minha ligação com o campo é muito forte por conta disso, porque faz parte das origens, sou organicamente ligada a esse espaço do campo, da floresta, da água. Isso está muito dentro de mim, próximo de mim, eu respiro isso, na verdade [...].

A minha formação profissional tem uma ligação muito orgânica com as minhas origens. Eu sou pedagoga de formação, tenho formação em filosofia. Passei 10 anos ministrando aula no Estado. E, quando eu trabalhava no estado, antes de vim para a Escola Agrotécnica, eu trabalhava com essas concepções já muito freireana, educação popular, a educação de jovens e adultos. Sempre me liguei a isso. Eu nunca me separei disso. Faz parte desse momento histórico. Eu também fiz o magistério e técnico em contabilidade. Tenho dois cursos de nível médio técnico.

E aí, com essa ligação forte com a educação popular, na verdade, eu acabo me inserindo, muito mais rápido nos movimentos. Eu me sinto com o sentimento de pertencimento, que faço parte. Porque a gente sempre esteve organicamente ligada ao movimento social mesmo: movimentos dos agricultores, dos pescadores e de tantos outros, sindicatos e tudo mais. Isso profissionalmente e organicamente que me dá esse tom, de me sentir no meu lugar, com sentimento de pertencimento.

O meu envolvimento com a Casa Familiar Rural foi bem emocionante! [...] Em 1994, fiz o concurso pra pedagoga para a Escola Agrotécnica Federal de Manaus, que [...] agora é o Campus Zona Leste. Aí, fui aprovada. Era uma vaga aqui pro Amazonas. E, eu comecei a trabalhar em janeiro de 1995. E, quando foi outubro de 1995, veio um convite lá do movimento pela sobrevivência da Transamazônica, que é um movimento muito forte. Nessa

época era Movimento pela Sobrevivência da Transamazônica. Esse movimento atuava junto com a CPT, MST, os atingidos por barragens e, com o Laboratório Agroecológico da Transamazônica, que já tinha nesse tempo - o LAET, com a Universidade Federal do Pará, UFPA.

O convite era para participar de um curso de formação na Pedagogia da Alternância, em cinco dias, com carga horária de 40h, mas acho que era 50h, pois estudávamos à noite também. E eu fui participar deste encontro! No final, seria a inauguração da primeira Casa Familiar Rural.

Este curso ocorreu no município de Altamira-PA. Aí, eu me deparei realmente com a Pedagogia da Alternância. E aí, eu me encantei desde o primeiro momento, porque, quando eu cheguei lá, vi que o aprendizado era de todos. Eu vi as pessoas do movimento falando a sua história, se colocando como sujeitos de fato e de direito naquele momento e, eu fiquei realmente encantada. Eu comecei a participar, a fazer parte daquele momento, não é?

Não era apenas uma espectadora ali. Isso é uma prática dentro das Casas Familiares Rurais. Qualquer pessoa que visita, se sente sujeito ali dentro. Você não é um mero espectador. Você passa a fazer alguma coisa. Eu não estou falando das tarefas, mas de se envolver. [...] acompanhei todos os instrumentos pedagógicos. Tinham pessoas de todas as regiões do Brasil, ali, auxiliando, complementando, trabalhando todos os instrumentos e tudo mais. Eu achei muito linda a ficha pedagógica onde foi trabalhado, “onde vivemos”. Ela foi sendo construída durante toda a formação. Se pegar essa ficha hoje, você tem uma leitura do que era a transamazônica quando tinha apenas a monocultura da pimenta do reino e do cacau, hoje tem muito mais, é muito mais rico o sistema.

Quando conclui, - “olha Graça, é o seguinte tu já concluístes a segunda semana, tu já tens uma noção aqui dentro, mas falta uma parte importantíssima, que é a visita às famílias, outro instrumento pedagógico” [...] Essa semana acrescentou muito, porque a gente visitou 30 famílias dos 30 jovens. Na Casa Familiar Rural é sempre assim: são 30 estudantes, são 30 famílias, porque se trabalha com família, existe uma interação grande, a família sempre presente.

Fomos trabalhar em equipe e olhar todas as realidades, uma coisa... assim ... bem impressionante! De tudo que eu já vi na minha vida. Então, essa é a minha escola, eu digo que meus primeiros professores, da Pedagogia da Alternância é o povo de lá, do Pará. Eu tenho um carinho enorme pelo Leônidas Martins, pelo Pierre Gilly que iniciou esse trabalho lá [fala com ternura].

Todo o movimento, todo aquele movimento rico trabalhando em prol das pessoas que viviam um processo de exclusão muito grande naquela época. *E, a partir daí começa a minha caminhada.*

1.5.3 Ana Grijó

Eu nasci no município de Anori, no Amazonas. Sou a oitava filha, dos 14 que meus pais Nila Pereira dos Santos e Pedro Grijó tiveram. Migrei para Manaus com 17 anos de idade sob os cuidados da minha professora primária D. Maurícia Rodrigues Pinheiro, mulher corajosa e fantástica. Acreditava muito nela e juntas terminamos escrevendo uma nova história, mas não tão diferente da maioria da juventude que migra para as cidades grandes.

Fiz minha primeira experiência em Educação Popular mais ou menos uns três meses depois que cheguei em Manaus. Minha professora me apresentou às irmãs Doroteia que faziam a primeira experiência comunitária no Bairro da Betânia por meio de uma escola popular para meninas e, paralelamente, um trabalho comunitário com os adultos. Um dia me convidaram para morar com elas para fazer uma experiência para novas vocações. Diante das minhas condições objetivas, considerei razoável aceitar. Lá, fui ser catequista, participava da equipe de evangelização e, posteriormente, coordenava as reuniões. Foi nesta experiência que descobri a importância de cuidar da comunidade. Fui alfabetizadora. Quando sai da casa das irmãs, fui morar no Bairro São Lázaro, onde continuei participando dos trabalhos comunitários, de Clube de Jovens, junto com uma das irmãs.

Foi neste período que conheci um sociólogo chamado Samuel Spener que fez sociologia em Belém, do Pará. Estava com a sociologia à flor da pele. Foi o Diretor da minha escola e coordenava os trabalhos comunitários de São Lázaro. Então, tinham muitos debates e politização. Uma parte dos jovens chegou à conclusão de partir para uma organização política no Bairro. Eram os anos 1980. Final da Ditadura Militar. O povo todo nas ruas, Diretas Já, Constituinte, Sindicatos retomando as ações políticas.

Já havia dado início às discussões sobre a Associação, mas foi nos anos de 1982 que pensamos em criar um projeto de Educação Popular como uma forma de nascer uma organização comunitária. Imaginávamos, logo após o projeto, criar a Associação dos Moradores, mas o PC do B se antecipou e criou a Associação. Aí, tivemos que entrar e nos associar. Mas com o projeto Raio de Luz como programa da Associação. Então, organizamos a Associação dos Moradores de 1985 a 2001 [...].

Nos primeiros anos, e, como previsto no projeto de Educação Popular Raio de Luz, realizamos, com o apoio do projeto Rondon, pesquisa sócio econômica para diagnosticar a realidade populacional dos moradores. Após esse momento, outros projetos foram se construindo de acordo com a realidade. Criamos a Escola Raio de Luz de pré-escolar e EJA, em convênio com a SEMED-Manaus, com a Fundação Educar e, por último, com a UFAM por meio de convênios com o MOBRAL [...].

Mas meus dois empregos que se alinhavam às experiências comunitárias foi o MEB e o MOBRAL. No MEB, novamente trabalhava com o Samuel, onde fomos demitidos sumariamente por conta da Ditadura Militar, pois o MEB de Manaus foi considerado de esquerda. Demitida, fui convidada para ir para o MOBRAL, pois, nestas alturas, já havia reunido muitas experiências na Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Mas, paralelo ao meu trabalho, as atividades na associação dos moradores também iam acontecendo. Eram debates para todos os lados.

Extinto o MOBRAL, e, posteriormente, a Fundação Educar, foi o tempo que conheci o NEPE/UFAM, onde fui trabalhar num trabalho que era a minha própria vida ao chegar na UFAM. Minha chegada à UFAM foi num período de greve, me sindicalizei e já entrei na greve. Foi um período de muita participação nas greves, professores, alunos e técnicos, íamos para as assembleias e atos no Centro da cidade.

Fui logo me identificando com a luta universitária. Agora a luta era com os alunos da Pedagogia, como técnica e também como membro do NEPE que foi fundado durante uma greve e revolucionava a FACED. Como aluna de Pedagogia, fui do movimento estudantil, fiz parte do Centro Acadêmico. Como representante de assuntos estudantis, ajudamos em uma das eleições do Diretório Central dos Estudantes [DCE].

Particpei muito anos do sindicato como filiada e participante nos comandos durante as assembleias, posteriormente nos comandos de greve. E, a partir de mais ou menos 2010, um grupo me chamou para fazer parte de um grupo político dentro do sindicato chamado Vamos à Luta, uma oposição às Centrais Sindicais que não correspondiam com os interesses dos trabalhadores.

Então, antes mesmo de vir para a universidade, eu já conhecia o NEPE porque eu trabalhava na Fundação Educar. Quando trabalhei na Fundação, eu era presidente da Associação do Bairro de São Lázaro. E, aí, eu tinha um envolvimento na comunidade, já era militante também do movimento social no bairro [...].

Quando fui remanejada para o NEPE, em 1991, eu já comecei a fazer parte da equipe dos projetos. Nesse processo, eu terminei, inclusive, sendo a coordenadora do NEPE, por três

mandatos. Eu não tinha nem terminado a graduação. Isso até gerou algumas... muitas questões, muitas perguntas, porque eu não era formada e já estava no núcleo de pesquisa.

Os que não eram do NEPE começaram a fazer resistência, mas continuei fazendo meu trabalho [...] As duas coordenadoras do início, também, tiveram de ir embora: a Marlene e a Cidúlia. Acho que foi a Ronney que ficou na coordenação, depois eu fiquei, e, depois, a Lilane. Muitas pessoas coordenaram. Mas, eu fiquei com três mandatos, não direto, fiquei dois seguidos, depois mais um. Sei que a gente fez todo esse processo.

Então, durante estar aqui, pra mim o NEPE foi aquilo que eu esperava, o que eu queria, que eu já vinha fazendo, mas não tinha muito fundamento. No NEPE, eu encontrei um campo de fundamentação, os autores. Eu já conhecia desde a Fundação Educar, Paulo Freire, mesmo sendo um projeto da Ditadura Militar, mas dentro dela [da Fundação] a gente fazia nosso trabalho, a gente lia os autores, os democráticos. O Paulo Freire estava no auge, mesmo sendo exilado, mas a gente lia um pouco clandestinamente e seguia, não dava pra gente seguir tudo, mas a gente seguia também o trabalho baseado nele para fundamentar nossa participação no processo de educação de jovens e adultos.

Aqui [no NEPE] a gente foi aprofundar muito mais, com outras publicações dele [de Paulo Freire] e outros autores. Eu participava de todas as discussões dentro da universidade. Logo em seguida ao ano em que entrei no NEPE, fiz vestibular. Eu fui bastante motivada e desafiada pelo pessoal do NEPE. E, aí fiz e passei pra Pedagogia. Então, assim, foi a minha vida, foi me levando para o lado da educação. Sempre eu estive envolvida com a educação e, no final, eu fiz o vestibular e passei para pedagogia. Aí, fui cursar universidade trabalhando no NEPE. Tinha esse apoio para terminar os estudos. Trabalhava de manhã e estudava à tarde [...].

Em 2001, a proposta do INCRA foi trazida pra cá, pro Amazonas, porque estava aprovada essa possibilidade pelo INCRA, porque o Movimento Sem Terra iniciou, mas depois houve as discussões, vamos dizer... acadêmicas, e as universidades sugeriram os projetos. E, pra fazer isso, teria que oficializar. Então, pra isso o INCRA teria que assumir. Isso foi no Brasil todo.

Aí, o INCRA assume esse projeto denominado de PRONERA, porque que vem lá do encontro do ENERA. Primeiro foi ENERA - Encontro Nacional de Educação pela Reforma Agrária, para poder sair o PRONERA. Aí, depois desse encontro, pensou no PRONERA que era o projeto de educação nas áreas de assentamentos em cada Estado. Em cada lugar, o INCRA assumiu a coordenação dos trabalhos. Mas tinha o critério que só poderia ser feito em parceria com as universidades.

Então, vieram com a gente. Aí, foi um desafio pra fazer. Mas fizemos o projeto, eu, a Ana Cristina e a Ronney. Ana Cristina ficou como coordenadora, e, eu, na equipe pedagógica e com as bolsistas [...].

Eu também me apaixonei pela Educação do Campo. Fiquei encantada, porque eu sou bastante rural, campesina [fala com alegria]. Eu nasci no campo, no sítio. Minha origem é da floresta e, aí, quando eu conheci o projeto... Porque a gente sabe que a Educação do Campo ela é uma ideologia de contra ponto, uma ideologia para que ... é a educação popular! A Educação do Campo é a educação popular no campo.

1.5.4 Auriédia Marques

Eu sou Auriédia e há alguns anos atrás, na verdade desde 1987, quando fui morar no interior do Amazonas, num município chamado Anori [AM], já existia todo um movimento de preservação de lagos na época. E a gente acabou unindo vários municípios pra fazer essa articulação.

Então, como a gente era, do que eles chamavam de Prelazia de Coari [AM], a gente acabou unindo os municípios de Anori [AM], Anomã [AM] e Beruri [AM]. E ali a gente constituía um grupo que se chamava Grupo de Preservação de Lagos que, na verdade, naquele momento, era a luta dos ribeirinhos. Juntava-se ali Tefé, onde era muito forte essa organização. Também começando pelos anos 1980, mas vindo desde os anos 1970 na verdade, Itacoatiara [AM], onde também era muito forte o movimento. E a gente acabou entrando nesse processo, se organizando [...].

Eu, meus pais somos do interior, somos de Anori [AM]. Meu pai e minha mãe já são falecidos. Eles trabalharam lá também na época da borracha. Meu pai dizia que quando eu tinha um mês de vida, a gente veio embora pra Manaus [AM]. Nós éramos três irmãos, quando eles vieram.

Passamos um longo tempo aqui [em Manaus]. Quando eu voltei pro interior já tinha a idade de 13 pra 14 anos. Nessa volta, eu conheço as irmãs franciscanas, freiras religiosas, daí nós moramos lá uns três anos. Meus pais foram embora de novo, aliás minha mãe, porque meu pai ficou trabalhando aqui [em Manaus] pra ir logo em seguida, mas ele arranjou um trabalho fixo e lá não tinha trabalho. A essa altura, nós somos 10 irmãos, lá em casa. Daí, meu pai decidiu chamar a família de volta.

Nessa chamada da família de volta, eu fiquei morando com as irmãs pra uma experiência. Aí essa experiência pra freira durou muitos anos da minha vida. Eu fiquei na

congregação acho que até uns 10 anos atrás, por aí. Depois, eu fui morar no Distrito Federal fazendo já a formação, continuando a experiência pra vida religiosa, depois morei dois anos no Rio Grande do Sul.

Daí, eu voltei pra cá. Eu fiquei morando aqui em Manaus por 03 anos, que foi quando eu voltei pro interior já como missão religiosa. Lá, no interior, nós [do Convento] temos duas casas que é uma em Anori [AM] e outra em Beruri [AM], as duas casas de irmãs. E, eu fui pra lá, foi mais por esse ano de 1986, 1987. Nessa morada no interior é que a gente acabou fazendo essa articulação exatamente por causa do trabalho com a CPT, aí depois disso *a CPT nunca mais saiu de mim e eu nunca mais saí da CPT e continuo apoiando alguns trabalhos [...]*.

Então, por conta disso, eu fui morar no interior. Em 1993, eu vim embora pra Manaus, fiz a faculdade de Ciências Sociais na UFAM, terminei a faculdade e voltei pro interior de novo continuando os mesmos trabalhos, incentivo, sempre trabalhando nessa área de ribeirinhos, direitos humanos e a CPT sempre ligada aí. Quando terminei a faculdade, fui embora pra lá, pra Anori, onde trabalhei e fiquei mais uns 03 ou 04 anos. Aí, eu vim embora pra Manaus. Em outra época, fui morar no sul, também morei no Rio de Janeiro. Mas depois de seis meses, eu vim pra cá [Manaus], isso em 2003.

Foi nessa época que eu pedi licença da vida religiosa. Daí, em 2003, eu assumi a coordenação da CPT e fiquei até 2011 na coordenação, que aliás nem poderia, porque quando eu assumi a coordenação da CPT era para um mandato de 02 anos. E eu fiquei os 02 anos, quando terminaram esses 02 anos mudou a legislação; no novo regimento da CPT, a coordenação seria de 03 anos, só que eu nunca quis mais do que 02 anos, mas não tem jeito, e acabei ficando os 03 anos. Eu nem poderia mais ficar na coordenação porque pelo regimento só pode exercer 02 mandatos, mas que a gente chegou numa situação tão difícil no final [...] Entrei na CPT pra ficar os 02 anos que acabou durando 08 anos.

A minha intenção era continuar estudando. Eu fiz Ciências Sociais, depois fiz especialização em Antropologia na Amazônia, e esses foram meus estudos acadêmicos. Fora disso era só o trabalho, o movimento, o trabalho [...] Tu nunca tens tempo pra nada!

Passou o tempo, quando eu saí de lá [da CPT] em 2011, em 2012 eu prestei prova para a pós-graduação do Mestrado em Antropologia Social. Defendi agora [...] depois de muito tempo. Trabalhei conflitos agrários no sul do município de Lábrea [AM], com os enfrentamentos [...] Na dissertação, eu faço uma etnografia, mas eu centrei mais um pouco nos conflitos agrários com extrativismo no sul do município de Lábrea, eu acho que ficou interessante. Estudei uma realidade que eu acho que só pela CPT a gente chegaria lá. O nome

da dissertação é *A Face Oculta do Conflito*, porque são problemáticas de alguma forma desconhecidas.

Eu tenho uma cadeira de professora pelo município e agora eu estou dentro da Secretaria tentando colaborar em duas áreas, ensino religioso que foi pra onde eu prestei o concurso, assessorando o currículo enquanto ensino religioso, e, também pra colaborar na construção dessa proposta [pedagógicas pras escolas do campo de Manaus].

1.5.5 Fernando Carvalho

Quanto ao meu envolvimento no movimento, digo que eu comecei a minha militância nos movimentos populares, movimentos sociais exatamente pela Igreja Católica. Foi a Igreja que me motivou. Hoje, eu tenho 58 anos de idade, nasci na Região do Paraná de Parintins [AM], mas hoje moro na Comunidade do Laguinho do Perpétuo Socorro.

E, mais uma vez eu repito, agradeço ao Padre Emanuel do Carmo que me incentivou. Ele foi uma pessoa que me apoiou muito para que eu participasse. Participei de muitos treinamentos, de muitos cursos existentes na época, de curso de formação de liderança. E aliado a isso destaco a minha própria vivência na comunidade, eu sempre participei de movimentos da própria Igreja Católica. E, eu pude contribuir um pouco com os movimentos, com as comunidades, com as pessoas.

Então, na década de 1990 foi possível, já com as dificuldades existentes em relação à depredação dos nossos lagos, dos nossos rios, dos nossos igarapés, participar do movimento desde quando surgiu a ideia de se formar exatamente o GRANAV, de juntar as pessoas. Nessa época, eu deveria ter uns 20 ou 22 anos [...].

Então, a gente já trabalhou em comunidades, coordenação de comunidades, participou de movimentos, sindicatos, do Conselho dos Assentados da Gleba Vila Amazônia, dos encontros de ribeirinhos. Participei da CPT, muitas e muitas vezes da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, que na época funcionava aqui na Diocese de Parintins. A gente também fez parte da CPT de Parintins.

A gente sempre esteve engajado na luta, porque a gente sempre acreditou que é possível o homem mudar sua história, não deixar que os outros mudem, mas contribuir. E nós temos essa condição. Fizemos isso, e, graças a Deus, conseguimos alguns avanços. Eu até diria o seguinte: hoje a gente milita nas comunidades rurais e a gente vê um problema seríssimo, que é exatamente esse: o modelo [de educação] que foi implantado há alguns anos atrás não está mais sendo bom pras comunidades.

A gente tem que buscar novas alternativas pra viver em comunidade, porque, a partir do momento que você busca conhecimento, você tem condições de transformar sua comunidade e, se você tem uma comunidade sólida, sadia, com pessoas realmente formadas, você tem condições também de buscar uma formação. Então, eu acho que uma comunidade complementa a outra, e todas as nossas comunidades estão precisando exatamente disso. A gente vê claramente que hoje tem muitas pessoas nas comunidades com formação, mas é essa formação que é trazida lá de fora, imposta, não é a formação que a gente precisa na área rural.

Nós estamos perdendo a nossa identidade, estamos perdendo o companheirismo, estamos perdendo a amizade até de parentes, porque o individualismo passa a tomar conta das pessoas. A gente começa a perder os valores existentes de tudo aquilo que temos, de tudo aquilo que a terra pode proporcionar pra gente. A gente começa a se alimentar, por exemplo, de coisas industrializadas ao invés de valorizar aquilo que a terra nos dá todos os dias, quer dizer, então esses valores é o que a gente precisa rever. E isso só através de uma educação, da Educação do Campo pensando a nossa realidade, valorizando aquilo que temos. Nós gostamos muito de valorizar aquilo que é dos outros e não aquilo que temos [...].

Eu participei do movimento de ribeirinhos, participamos em Coari, participamos mais em Manaus. Mas aqui mesmo em Parintins nós tivemos vários treinamentos. Foram algumas experiências interessantes, por exemplo, o GRANAV teve algumas ações ao longo de sua história com várias repercussões [...].

1.5.6 Maria do Rosário

Eu sou do município de Manicoré [AM] e nós fomos pra Borba [AM] na década de 1970. Chegavam os barquinhos do interior cheios de feijão, que era o feijão de praia, o branco, o preto, o manteiguinha, tudo produzido nas nossas várzeas. Em Borba, tinha um bairro longe chamado de Colônia, que hoje é centro, tinham os lugares, os avanços, as escolas, eu estudei naquele bairro numa escola chamada Álvaro Maia [...] Quando eu saía da aula, a rua era cheia de café secando. Não comprava café. Tinham um pessoal no canavial que se reunia, fazia aquele açúcar que ficava melado no saco. Aquelas abelhas comendo, muita abelha, tinha muito mel de abelha. Tinha tudo, porque tinha alimento pros bichinhos [...].

Eu fui criada assim, entre a cidade e a zona rural de Manicoré. O meu avô tinha um barquinho e ele dava pro meu pai andar com a gente, só que às vezes meu pai bebia muito e ele se aborrecia lá na cidade e ia embora. Nós íamos embora pro sítio da minha avó, quando

não nós íamos pra fazenda da madrinha da minha mãe que tinha escola e lá nós estudávamos. A professora era a madrinha da minha mãe. Aí a gente estudava, participava de tudo ali.

Lembro do paiol, ali que eles armazenavam castanha, armazenavam seu jerimum, armazenavam sua batata doce, aí armazenavam suas carnes de caça no paneiro, seus peixes seco, o tempo que fosse preciso. Eu lembro que quando nós chegávamos lá na nossa avó e era tempo de puxirum, era muita gente [...]. Ali se conversava sobre tudo, não destruíam o meio ambiente, mas também fumava, tinha o tabaco, tudo saía dali. Para mim o puxirum, é cultural, é coisa nossa, negócio que deveria ser reavivado [...].

Eu e meu marido moramos no Assentamento Juma. Lá, nosso assentamento é ribeirinho, não é de BR. Porque aqui no Estado do Amazonas é só regularização fundiária, nós fomos regularizados pela Reforma Agrária pelo fato de a gente já viver lá. É beira de rio. Do ramal onde a gente fica até a minha casa são 4h e meia de canoa para chegar lá, e de outro ramal são 4 horas [...]. No nosso lote, fazemos experiências com o extrativismo, nós estudamos muito, pesquisamos para produzir aquilo que é da nossa cultura local.

E, como meu marido é gaúcho, eles acham muito estranho que ele não desmatou tudo aquilo lá pra ele fazer grandes plantios de grãos, mas não é essa a nossa metodologia. Ele veio do Rio Grande do Sul e viu uma destruição em massa lá. Lá, não tem mais mata, floresta. No começo, o pessoal não acreditou, nós investimos no extrativismo de uma planta da cultura local, no maracujá do mato, e nós já temos plantio comercial. E temos o mercado. Ninguém acreditou! Era pra escola ter chamado, “vocês vão fazer, como é a técnica para fazer as mudas”, “tantos pais de alunos vão plantar” [...].

A gente vê que a responsabilidade das pessoas com os nossos conhecimentos locais, aqui não existe. Pra elas é assim: “eu vou derrubando, vou fazendo, eu quero é fazer”. Depois o que se acabou, se acabou! Nós plantamos no nosso terreno uma fruta chamada pajurá. Este ano ela está de flor... E, nós deveríamos ter plantado mais, porque na aldeia, onde tinha pajurá pegou fogo, e ele morreu, não tem mais pajurá esse ano... [2016] Outra planta da mata que nós investimos no plantio foi o mari cheiroso, aquele amarelinho, mas tem o roxinho também. Nesse ano foram plantados 600 pés.

Nós queremos tudo isso, porque nós também precisamos de tudo isso, mas nós queremos o conhecimento local, queremos o aprendizado para usufruir dessas coisas, porque senão todos os que têm o mínimo de conhecimento quando eles desaparecerem daqui, isso tudo nosso também desaparece junto. E a nossa história vai embora junto. Por que eu te falo isso? Eu te falo isso, porque dentro da nossa família mesmo... eu venho de pai e mãe de agricultores, de todas as gerações até chegar na minha mãe que saiu da roça pra estudar e que

fugiu com meu pai e eu nasci em 1968 e que se acabou ali. Aí, eu vejo a diferença dos irmãos da mamãe que ficaram na zona rural.

Quando este governo [do PT] começou, todos os filhos dos meus tios conseguiram uma ênfase na educação, vieram e fizeram seus cursos em Manaus, fizeram suas faculdades. Voltaram pra lá e estão lá no mesmo local onde sempre viveram. Aí, eu vejo: a gente já fez uns percursos maiores, diferentes pra chegar, mas a terra ela não saiu da nossa veia, porque eu e minha outra irmã voltamos pra terra. Tem outro irmão que também pensa em ter um pedaço de chão pra retomada disso tudo, porque quem vem da terra vai voltar [...].

Neste mandato [na FETAGRI], eu fiquei na secretaria de assuntos sociais, que lida com aposentadoria, educação, criança e adolescência, terceira idade, mulher. É um desafio, mas eu quero [...].

Quanto a minha participação na FETAGRI, acho que fico só mais este mandato. Eu acho que o conhecimento que eu já adquiri aqui, o investimento que fizeram em mim na questão do movimento sindical pra mim tem de ser multiplicado [...] No movimento rural, tu tens de ser agricultor para chegar aqui. E, eu cheguei até aqui através de um sonho, também, nós tínhamos um sonho de chegar nessas comunidades, modificar, plantar..., aí, foi que eu conheci um cara da FETAGRI com essas mesmas ideias. Nós andamos nas comunidades, falamos e já plantamos muita coisa. E, aí, ia ter eleição da FETAGRI e eu estava direto por lá, foi a hora de montar a chapa, a CUT me chamou se eu podia ajudar na construção, eu vim pra construção do projeto.

Quando chegou na hora faltou um delegado para completar o cargo para uma secretaria, na época eu disse “eu só quero se for a secretaria de mulheres”, porque eu via ainda aqui muita distorção e nunca uma mulher tinha assumido a secretaria de mulher na FETAGRI, ganhava e ia embora pros seus sindicatos e não ficavam. Eu falei “eu quero, eu vou assumir”.

Em 2010, ganhamos por um voto [...] Comecei a participar das reuniões. De cara, já entrei num curso de formação de gênero. Meu pai era vivo na época, e disse “é, mas desde pequena que tu já tens umas ideias muito feministas...” Entrei para o grupo da REAF. Quando cheguei à Secretaria de Mulher em Brasília, eu procurei entrar em tudo onde eu achava que era interessante estar por causa dos debates. Fui para a REAF – Rede de Agricultores Familiares do MERCOSUL que tinha o debate. Neste entrei num grupo de debate sobre a agroecologia, através da Associação Nacional de Agroecologia. Depois comecei a cavar um espaço dentro da Educação do Campo pra conhecer o debate [...].

As ideias sobre Educação do Campo são compartilhadas nas reuniões dos sindicatos, da FETAGRI [...] Sobre um departamento de Educação do Campo, a Federação tem 13

diretores, mas a formação é mais política, e faz muito debate de conhecimentos locais de resgate de identidades, dentro da formação política. Os formadores que vem têm que levar isso pra base, até na questão da formação de gênero [...].

Eu falo de construção para o amanhã. Eu tenho sonhos. Eu sonho com uma escola do extrativismo, com uma universidade onde a gente possa... Nossas essências, nós temos essências aqui no Amazonas, nós temos óleos, quem usufrui? OS OUTROS!!! [...] por isso eu sonho com uma escola do extrativismo, onde ela possa fazer todo um debate. Toda a construção com a parte social. E, as crianças vão poder decidir, “eu quero ser isso, porque eu quero ser isso” Vão conhecer desde a sua base [...].

Desde muito cedo, sempre fui muito curiosa, quis aprender, quis conhecer outros mundos. Com 18 anos, fui pra São Paulo. Trabalhei lá 07 anos. Conheci o movimento sindical lá. No tempo em que Lula era metalúrgico, participei de muitas greves. Mas nunca usei isso para chegar aqui. Quando eu vim de lá eu conheci meu esposo, quando a gente se conheceu que a gente adquiriu esta terra, ele me levou para o sul do país para conhecer o movimento sindical organizado lá. Ele me levou para conhecer vários lugares do sul, porque eu tenho vontade de fazer muitas coisas, sou muito agitada. Ele disse “tu vais conhecer o movimento sindical lá, vais aprender muitas coisas, porque não adianta tu te meteres aqui sem conhecimento”.

Quando nós elegemos o seu Nogueira, que era presidente do sindicato rural em Castanho (AM), ele já via uma possibilidade para me envolver no movimento sindical. Quando foi em 1998, ele disse: “tu vais e quando tu voltares é nisso que tu vais te envolver”. O movimento sindical não é fácil. Tens que abrir mão de muitas coisas. Não dá pra pessoa ser materialista. Se não dorme numa rede ou se é cheio de exigências para comer e andar no salto, não consegue se engajar. Quem só visa o financeiro, não dá passos no caminho da construção social [...].

Eu só vou envelhecer quando eu não tiver mais sonhos, quando eu não pensar mais no meu próximo e *pra mim o movimento sindical está sendo uma escola, nenhuma universidade vai me dá isso*. E eu vou sair daqui com uma construção, não pra ficar debaixo, porque a construção mesmo é política.

1.5.7 Waldileia Cardoso

Então, quando eu vim trabalhar na Divisão de Ensino Fundamental [DEF] que é onde estou agora, nós fomos convidadas para trabalhar com a dimensão da Educação Ambiental em

2013. Naquele momento, eu havia feito uma pós-graduação [em nível de mestrado] em educação ambiental com foco nos projetos ambientais das escolas rurais. Eu mesma chamava escola rural. Fiz um mapeamento dos projetos ambientais dentro das escolas rurais de Manaus.

Quando cheguei aqui, recebi a incumbência pra ficar dentro da Divisão Distrital Rural, dentro da Divisão de Ensino Fundamental que atuava com rendimento das escolas, dificuldades nas disciplinas. Toda parte pedagógica vinha pra Divisão de Ensino Fundamental para fazer um plano de intervenção e levar pra Distrital Rural [...].

Mas essa história começa lá em 2013. Em 2014, nós fizemos a solicitação pra nossa subsecretária de Gestão, através de documento, se era possível organizar uma Coordenação de Educação do Campo na SEMED, por quê? Porque em 2014, com o Pronacampo, o MEC sinalizou a necessidade das secretarias tanto estaduais quanto municipais criarem o Programa Escola da Terra, um curso de extensão, cujo objetivo era trabalhar a identidade da Educação do Campo nas SEMEDs com os professores que trabalhavam em classe multisseriada, mas essa sinalização primeiro veio para o estado, depois que chegou à SEMED/Manaus. Aqui, nós somos a interlocutora deste processo, mas, ativamente, nós estivemos acompanhando desde o lançamento, assinatura de adesão, a escolha dos tutores, a escolha dos professores, a formação em 2014 [...].

Eu fiz minha primeira pós em Educação do Campo na questão ambiental e a segunda pós [em nível *latu sensu*] em Educação do Campo mesmo e minha orientadora foi a professora Graça Passos. E lá a gente estudou o que a gente tem de fazer. A Graça Passos é pioneira no Amazonas na questão da Pedagogia da Alternância, mas pra mim ela é a pessoa no Amazonas da Educação do Campo, da prática e da teoria, porque o que a gente viu lá em Boa Vista do Ramos, eu tive a oportunidade de estar lá no Fórum de Pedagogia da Alternância, e aquilo é Educação do Campo, de verdade [...] E isso foi fortalecendo essa discussão, “tem que ter uma Diretriz”, porque eu lia sobre a Diretriz, os colegas liam, e a gente tem o quê pra nortear?

Sobre meu envolvimento com a Educação do Campo, na verdade, todos nós temos uma história. E, meu envolvimento, o meu desejo de estar nesse meio é bem anterior, se dá lá dos anos 1980. Eu participo de uma instituição internacional e a nossa defesa filosófica, espiritualista é de uma vida simples com pensamento elevado, e a gente só consegue enxergar essa vida simples com pensamento elevado vivendo no meio rural. E pra isso a gente tem trabalhado desde os anos 1980 na organização de projetos de eco-vilas, comunidades alternativas, eu faço parte deste projeto desde os anos 1980. Participamos da elaboração e

construção de uma eco-vila, lá em Caruaru, no interior do Recife que está lá até hoje, e se chama Nova Vrajadhama e, depois, no Rio de Janeiro, em Teresópolis, que se chama Nova Vrajabhumi. Então, são espaço e práticas de Educação, de Yoga, e dessa agroecologia que hoje está tão famosa, não é? Que não era essa a monocultura, mas a diversidade de várias espécies. Esses grupos alternativos já faziam isso há muito tempo antes de virar uma disciplina, de uma área científica, enfim, isso já se fazia. Então, vem daí.

A gente teve a oportunidade de trabalhar com a educação que não é a escolar nessas comunidades, lá na Serra dos Cavalos [...] e no projeto lá em Caruaru. E aí eu casei lá. Meu esposo é daqui. E, aqui, no Amazonas, nós viemos em 1995 tomar conta de uma comunidade chamada Nova Gerikanda, no interior do Rio Amazonas e tive a grata felicidade de ver fotos dessa escola, ontem, ela fica no Lago do Limão, no município de Autazes. Nós instituímos e construímos a escola que se chama escola municipal Bhaktivedanta. E, nós tínhamos uma comunidade alternativa do lado, mas por várias questões a gente teve de fechar e vender o terreno da comunidade, mas a escola ficou como doação para a secretaria de lá, pra SEMED de Autazes. E eu pensei que a escola tinha até se acabado. Esta semana foi um grupo pra lá visitar e vê como estava e me trazer as fotos e a escola está lá mais forte do que nunca. Está mais bonita ainda, cheia de curumins, bem no meio do Lago do Limão. A placa ainda é a placa que nós deixamos. Ela está lá caída no chão, mas eles reformaram a escola. Ela é de madeira, fizeram uma área de convivência, mas a escola está lá.

Então, meu envolvimento vem daí, se dá por fora da SEMED. Quando eu venho pra cá, eu venho como formadora, como professora da Zona Leste. E, quando eu vim, pra DEF, é que eu pude fazer o que eu queria fazer. E a gente tem o projeto do doutorado, que a gente ainda não passou, mas a ideia é trabalhar com a Educação do Campo no Amazonas.

1.5.8 Eraldo Albuquerque

Falando um pouco sobre a minha vida relacionada com a Educação do Campo, olha... ela se dá a partir do envolvimento, a partir da criação do GRANAV e da luta que o GRANAV desenvolve ao longo de sua trajetória com as comunidades. Então, a gente já defendia que a educação das comunidades no território rural ou do campo deveria ser própria, que considerasse a realidade daquele local e que trabalhasse pra que os participantes fossem sujeitos de sua própria história.

Então, a partir dessas ideias nós tivemos, se eu não me engano, em 1998, o primeiro contato com o movimento que defendia essa teoria da Educação do Campo a partir da Casa

Familiar Rural, através da Pedagogia da Alternância, que era defendida pela professora Graça Passos, que veio a Parintins a convite de um estudante da Escola Agrotécnica de Manaus que era membro do GRANAV, que foi o Rineias [...].

Então, a minha ligação com o campo, ela é total, porque a minha vida toda eu vivi aqui no campo. Então, mesmo no período em que eu saí pra cursar Agroecologia na Universidade do Estado do Amazonas, eu nunca deixei de ter essa relação estreita com o campo. Enquanto, eu não estava estudando, eu vinha pra cá [referindo-se a sua comunidade] pra gente está desenvolvendo as atividades aqui nas comunidades, na parte de organização, na parte das atividades agrícolas. Então, é mais fácil me perguntar se eu tive alguma relação fora daqui, porque a minha vida se dá totalmente aqui.

Os relatos acima nos aproximam de participantes da Educação do Campo engajados social e politicamente nas lutas das organizações e dos movimentos sociais dos quais fazem parte, demonstram a existência de uma ligação orgânica com a educação popular, participativa, dialógica, crítica e transformadora. São sujeitos histórico-sociais engajados social e politicamente com os povos do campo.

Essa ligação orgânica, para a maioria, tem como base a própria experiência de vida, por terem nascidos em territórios rurais do Amazonas. Essa experiência se dá de forma articulada às suas trajetórias de vida pessoal, profissional e de militância política junto às organizações e movimentos sociais dos quais fazem parte.

Ao escutar esses relatos, constatamos que há uma polifonia de vozes carregadas de diálogos, de relações e de crítica à realidade social, porque os sujeitos fazem parte de um movimento coletivo e, portanto, guardam uma memória coletiva que se relaciona às suas memórias individuais e às suas identidades.

As experiências por eles relatadas não se restringem a uma linearidade de tempo, mas fazem um movimento plural de tempo/espço para *dizer a sua própria palavra* seja na condição de professora, de sindicalistas, de tecnólogo em agroecologia, de agricultor/a familiar, assentado/a ribeirinho/a, partes de um coletivo que os ensina, os inspira, os marca, os posiciona politicamente e os emociona.

1.6 Os sujeitos coletivos da pesquisa

A ideia de *sujeito coletivo* trabalhada neste texto encontra-se fundamentada em Souza (1995), importante teórico que discute a educação popular. Para ele, os movimentos sociais

surtem do encontro entre intelectuais de visão crítica e pessoas das classes trabalhadoras que experimentam situações de exploração.

Desse encontro, há o confronto de seus pontos de vistas e “se transformam em sujeitos coletivos, expressão de movimentos sociais populares [...] grupos de reflexões, de ações reivindicativas, de escolarização, de ajuda mútua, novas práticas políticas” (SOUZA, 1995, p. 79).

Muito embora alguns sujeitos coletivos selecionados para este trabalho estejam vinculados à instituições públicas os consideramos importantes neste estudo por conta da atuação na área da Educação do Campo, uma vez que, para essa atuação, precisam fazer o processo de escuta dos povos do campo, dialogar com movimentos sociais e sindicais e com organizações populares.

Aliado a isso, no contexto atual o Movimento de Educação do Campo é constituído por movimentos sociais e sindicais, organizações populares, universidades, institutos federais de educação e organizações não governamentais.

Os sujeitos coletivos foram selecionados considerando a abrangência de suas ações no Amazonas, as atividades desenvolvidas e a importância desses sujeitos coletivos para o movimento de Educação do Campo no Estado do Amazonas. Para essa seleção, realizamos um estudo exploratório em teses, dissertações e artigos sobre a Educação do Campo no Amazonas, e, também, contamos com o apoio da professora Heloísa Borges, coordenadora do Comitê Estadual da Educação do Campo que, ao sugerir os primeiros entrevistados, contribuiu com a seleção dos sujeitos coletivos, também.

Os sujeitos coletivos estudados estão na área de abrangência dos municípios de Manaus, Boa Vista do Ramos e Parintins, mas suas ações se expandem para outros municípios do Amazonas em função das atividades que desenvolvem.

No quadro a seguir, apresentamos de forma sucinta cada um deles e sua área de atuação. O detalhamento dessa atuação será feita no capítulo IV, a partir dos relatos orais dos participantes e de fontes documentais.

Quadro 1 - Sujeitos coletivos participantes da pesquisa

N.º	SUJEITOS COLETIVOS	ABRANGÊNCIA (Municípios do AM)	ATUAÇÃO
01	Movimento de Educação de Base (MEB)	Tefé, Manaus, Itacoatiara, Parintins e outros municípios	Educação de jovens e adultos, na perspectiva da educação popular em territórios rurais do Amazonas, por meio de rádios educativas.
02	Movimento Ribeirinho do Amazonas	Manaus, Parintins, Tefé, Itacoatiara, Anori, Beruri, etc.	Defesa dos peixes, das águas, da terra e das florestas. Realização de 21 encontros estaduais, com apoio da CPT, no período de 1983 a 2012.
03	GRANAV	Parintins	Defesa das águas, da floresta, da terra, principalmente, dos ribeirinhos da Ilha do Paraná de Parintins-AM. Preservação e conservação da natureza e lutas pela efetivação da Educação do Campo.
04	Casa Familiar Rural (CFR), Boa Vista do Ramos (AM)	Boa Vista do Ramos	Formação de estudantes do campo com base na Pedagogia da Alternância. Experiência pioneira no Amazonas, fundada em 12 de maio de 2002. Conta com a parceria de várias organizações dentre elas o IFAM, Campus Zona Leste, da cidade de Manaus.
05	FETAGRI/AM	Manaus e outros municípios do Amazonas	Apoio ao movimento sindical do Amazonas, com filiação à CUT e à CONTAG. Parceira de órgãos públicos como UFAM, UEA e INCRA/AM para a implementação de políticas de Educação do Campo no Amazonas.
06	CPT/AM	Manaus e outros municípios do Amazonas	Protagonismo junto aos povos do campo diante dos conflitos agrários por terra, água e floresta. Apoio ao Movimento Ribeirinho em vários municípios amazonenses.
07	INCRA/PRONERA (AM)	Manaus e outros municípios do Amazonas	Educação de Jovens e Adultos em áreas de assentamento. Formação de professores do campo em parceria com a UFAM, a UEA e a FETAGRI.
08	NEPE/FACED/UFAM	Manaus	Desenvolvimento de estudos, pesquisas e assessorias a iniciativas de Educação Popular no Amazonas desde a década de 1990. Coordenou a alfabetização de jovens e adultos assentados (2001-2007) em parceria com o INCRA e a FETAGRI.
09	UEA	Manaus e outros municípios do Amazonas	Atuação na Educação do Campo por meio do Educampo I, da formação de professores do campo, convênio UEA/INCRA/PRONERA, 2004-2008. Criação de Grupo de pesquisa.
10	UFAM/FACED	Manaus e outros municípios do Amazonas	Desenvolvimento de programas de alfabetização de jovens e adultos em áreas de assentamento em parceria com o INCRA/PRONERA, formação de professores por meio do Programa Escola da Terra Curso de Aperfeiçoamento, e curso de Especialização em Educação do Campo.
11	IFAM	Manaus e outros municípios do Amazonas	Curso de Especialização em Educação do Campo nos município de Parintins, Manacapuru e Tefé na modalidade Educação à Distância. Apoio a CFR, de Boa Vista do Ramos, por meio do Campus Manaus Zona-Leste, criação do Núcleo Sistêmico de Políticas de Educação do Campo.
12	SEMED/Manaus	Manaus	Atividades de formação de professores em parceria com as universidades e com a SEDUC/AM, criação de GT Educação do Campo e do Comitê de Educação do Campo para elaboração da Diretriz de Educação do Campo do município de Manaus.

Fonte: A autora (2017).

Destacamos que estes sujeitos coletivos têm criado canais para dialogar entre si como, por exemplo, a criação do Comitê Estadual de Educação do Campo. Os movimentos sociais e sindicais, organizações populares ou instituições públicas, ao desenvolver suas ações na implementação de políticas de Educação do Campo, vão estabelecendo diálogos com os povos do campo dos múltiplos territórios do Amazonas, refletindo a realidade desses territórios a partir da diversidade.

1.7 A diversidade sociocultural e territorial do Amazonas

Diversos estudiosos da cultura amazonense, como Benchimol (2009), Fraxe (2004), Witkoski (2007), evidenciam a diversidade sociocultural e territorial do Amazonas e contribuem com reflexões sobre como este território é marcado por interações culturais, sociais, políticas, ambientais e identitárias decorrentes das experiências acumuladas por indígenas, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e pescadores. Essas interações marcam a vida não só dos povos do campo, mas também dos povos das áreas urbanas do Amazonas.

Compreendemos neste estudo território e territorialidade como categorias que se dão de forma articuladas, muito embora tenham especificidades para fins didáticos, como ressalta Saquet (2009). Essas categorias se relacionam à dinâmica da vida humana em sua totalidade, logo os “territórios e as territorialidades humanas são múltiplos, históricos e relacionais” (SAQUETE, 2009, p. 87).

A noção de território se diferencia da noção de espaço, entretanto, este é fundamental para a apropriação e produção do território. Raffestin (1993, p. 143-144) afirma que

[...] o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível [...] O território, nessa perspectiva, um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder (RAFFESTIN, 1993, p. 143-144).

Dessa forma, compreendemos que abordar noções de território e territorialidades significa abordar noções dinâmicas, em movimento, em construção pelos sujeitos/autores; é no território que eles atuam, trabalham, experimentam o tempo, exercitam o poder. Nesse processo, a territorialidade resulta das relações estabelecidas dentro dos territórios.

O território é produto social e condição. A territorialidade também significa condição e resultado da territorialização. O território é o conteúdo das formas e relações materiais e imateriais, do movimento, e significa apropriação e dominação [...] A territorialidade corresponde ao poder exercido e extrapola as relações políticas envolvendo as relações econômicas e culturais, indivíduos e grupos, redes e

lugares de controle, mesmo que seja temporário, *do e no* espaço geográfico com suas edificações e relações (SAQUET, 2009, p. 90).

Como produto social, o território e a territorialidade estão sujeitos às relações de poder, reflexos das relações materiais e imateriais, estabelecidas dentro dos territórios. Haesbaert e Limonad (2007, p. 11) abordam a construção do território a partir da articulação entre a dimensão material “ligada à esfera político-econômica [e à] imaterial ou simbólica, ligada sobretudo à esfera da cultura e do conjunto de símbolos e valores partilhados por um grupo social”.

Além dessas dimensões, Saquet (2009) defende a multidimensionalidade de território e territorialidade, e suas relações inerentes à vida na natureza e na sociedade. Para Fernandes (2008b, p. 8), essa multidimensionalidade significa compreender o território como totalidade, mas que não é uno, porque formado por unidades territoriais, as quais contem “em si todas as dimensões do desenvolvimento: política, econômica, social, cultural e ambiental. Como os territórios são criações sociais, temos vários tipos de territórios, que estão em constante conflitualidade”.

A discussão sobre território e territorialidade extrapola os eixos disciplinares da Geografia como ciência. Estabelece diálogo com outras áreas do conhecimento, dentre elas a história e a antropologia, por sua natureza multidimensional, de relações de poder, de formação de identidades culturais e de conflitualidades que também atravessam as ciências humanas. O antropólogo Almeida (2013, p. 31-32) estudioso da diversidade e das identidades amazônicas afirma que:

identidades peculiares (seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, quilombolas) correspondem territorialidades específicas. [...] Há um processo de territorialização que é dinâmico e não necessariamente composto de áreas contíguas, que é construído através de ações sucessivas de unidades de mobilização [...] Tal mobilização apóia-se também no repertório de saberes específicos próprios das realidades localizadas (ALMEIDA, 2013, p. 31-32).

É sob a ótica da diversidade sociocultural e territorial que destacamos o Amazonas como *locus* desta pesquisa, não em sua totalidade, mas em parte, como um território de articulações de sujeitos coletivos – movimentos sociais e sindicais, organizações populares, e instituições públicas que lutam com os povos de diferentes territórios. Esses sujeitos experimentam realidades distintas de outras regiões do Brasil porque se mobilizam junto a povos de territorialidades específicas (ALMEIDA, 2013).

São povos que, com suas culturas, resistem às diferentes formas de exploração e negação. Os estudos de Benchimol (2009) dão visibilidade à etnodiversidade histórica e

original dos povos que vivem e viveram no Amazonas. Ele destaca os “aspectos antropológicos e culturais ricos, típicos e diferenciados na linguagem, ritos, magia, usos, costumes, produtos ergológicos, formas próprias de subsistência” (BENCHIMOL, 2009, p.19). A etnodiversidade contribuiu para que os povos das florestas e dos rios adquirissem conhecimentos das ervas e dos poderes das florestas e dos rios. Conhecimentos adquiridos por meio de experiências de contato culturais e territoriais.

Dentre estas experiências, referimo-nos a dos ribeirinhos, para quem os rios, lagos, terras firmes e florestas influenciam as formas produtivas e culturais, assim como as formas de relacionamento com o outro e com o mundo. Além disso, segundo Pereira (2014, p. 25) as “comunidades ribeirinhas da Amazônia passam atualmente por expressivas encruzilhadas históricas e geográficas. Muitas dessas encruzilhadas dizem respeito, certamente, às suas territorialidades”. Encruzilhadas “no que diz respeito às conexões, des-articulações, transformações e resistências/r-existências territoriais” experimentadas pelas comunidades ribeirinhas (PEREIRA, 2014, p.33).

Os ribeirinhos dão significado relacional a tudo que os cerca. Dão significado aos rios, aos lagos, às florestas, às terras-firmes e às várzeas. Marcam seus territórios de forma respeitosa, colhem os frutos, os peixes, fazem as plantações de ciclo curto, mas não exaurem os recursos naturais. “Os ribeirinhos da várzea e da terra firme compreendem o limite existente na extração dos recursos naturais” (SOUZA, 2013, p.76). Entretanto, quando isso ocorre de maneira a afetar o equilíbrio do ambiente, entidades como a cobra grande e o curupira se manifestam para impor seu controle sobre os diferentes ambientes seja de várzea ou de terra-firme (SOUZA, 2013; OLIVEIRA, 2003).

Os ribeirinhos aprenderam na “escola das águas e da terra-firme” o valor do olho d’água, a importância das sementes, o respeito pela mãe d’água e pela mãe do mato. Aprenderam a hora necessária de mudar e deixar suas terras caírem com a força do rio. A “terra geme” quando vai cair, afirmou uma ribeirinha que viajava conosco em uma das atividades de campo.

As várzeas formam solos férteis para a plantação, elas “são produtos dos rios, especialmente daqueles ricos de sedimentos em suspensão [...] Os rios de várzea continuam a fluir sobre essas formações sedimentares, removendo ou adicionando novos sedimentos” (FRAXE; PEREIRA; WITKOSKI, 2007, p.36).

A várzea amazonense é marcada por distintos períodos que interferem na produção local. Existem quatro estações climáticas “no ecossistema de várzea, que regulam o calendário agrícola dos povos ribeirinhos: a enchente (subida das águas), a cheia (nível

máximo das águas), a vazante (descida das águas) e a seca (nível mais baixo das águas)” (FRAXE; PEREIRA; WITKOSKI, 2007, p.15).

Esse calendário corresponde aos regimes: *fluvial* referente à variação no volume das águas dos rios (enchente, cheia, vazante e seca) e *pluvial* referente às águas das chuvas seja no inverno, seja no verão. Em decorrência da sazonalidade do rio Amazonas, as florestas da várzea são resistentes, sobrevivem a uma inundação de seis meses.

Como a força do rio que passa sem parar, os ribeirinhos não param, modernizam-se (PEREIRA, 2014), atualizam seus conhecimentos no contato com outras culturas (NODA; NODA; MARTINS, 2006), se organizam politicamente para afirmar identidades e lutar por seus territórios (ALMEIDA, 2013).

Os ribeirinhos dão circularidade às suas experiências territoriais, num movimento cultural entre as comunidades e as cidades, nas viagens para comprar e vender nas feiras dos centros urbanos, para estudar e se cuidar, nas festas de santos e de santas da igreja católica, e nos cultos das igrejas evangélicas. “A cultura do mundo ribeirinho se espraia pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana” (FRAXE, 2004, p. 303). Nessa relação o coletivo ribeirinho está em constante decurso de transformação.

A cultura ribeirinha ou cabocla ribeirinha está presente na vida de diferentes povos do campo amazonense. Está presente em comunidades indígenas, quilombolas e em áreas de assentamento. Morar nas várzeas, festejar os santos e as santas, experimentar a tríade “escola, igreja e campo de futebol”, pescar e colher não são atividades culturais apenas dos povos ribeirinhos.

Não há uma homogeneidade identitária ou cultural nesse aspecto, e nem deverá haver, porque é na diversidade que as ideias, os territórios e as culturas se encontram no Amazonas. 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. As imagens a seguir revelam traços peculiares da terra-firme e da várzea num contexto ribeirinho.

Imagem 01 - Área de terra-firme do Rio Urubu, em BVR(AM)



Fonte: A autora (2016)

Imagem 02 - Área de várzea do Paraná do Limão, em Parintins (AM)



Fonte: A autora (2016)

Nas imagens 01 (um) e 02 (dois) o rio está no período da cheia, mas na várzea geralmente o rio alcança a porta das casas construídas sobre assoalhos altos. Podemos visualizar na imagem 02 que, além de a casa está sobre assoalho elevado, as hortas também ficam em canteiros suspensos, uma alternativa criativa dos ribeirinhos para lidar com a dinâmica dos rios. Observamos na imagem 1 (um) que, mesmo no período da cheia, o rio não alcança as casas, que ficam em terrenos mais altos e com características diferentes dos terrenos de várzea.

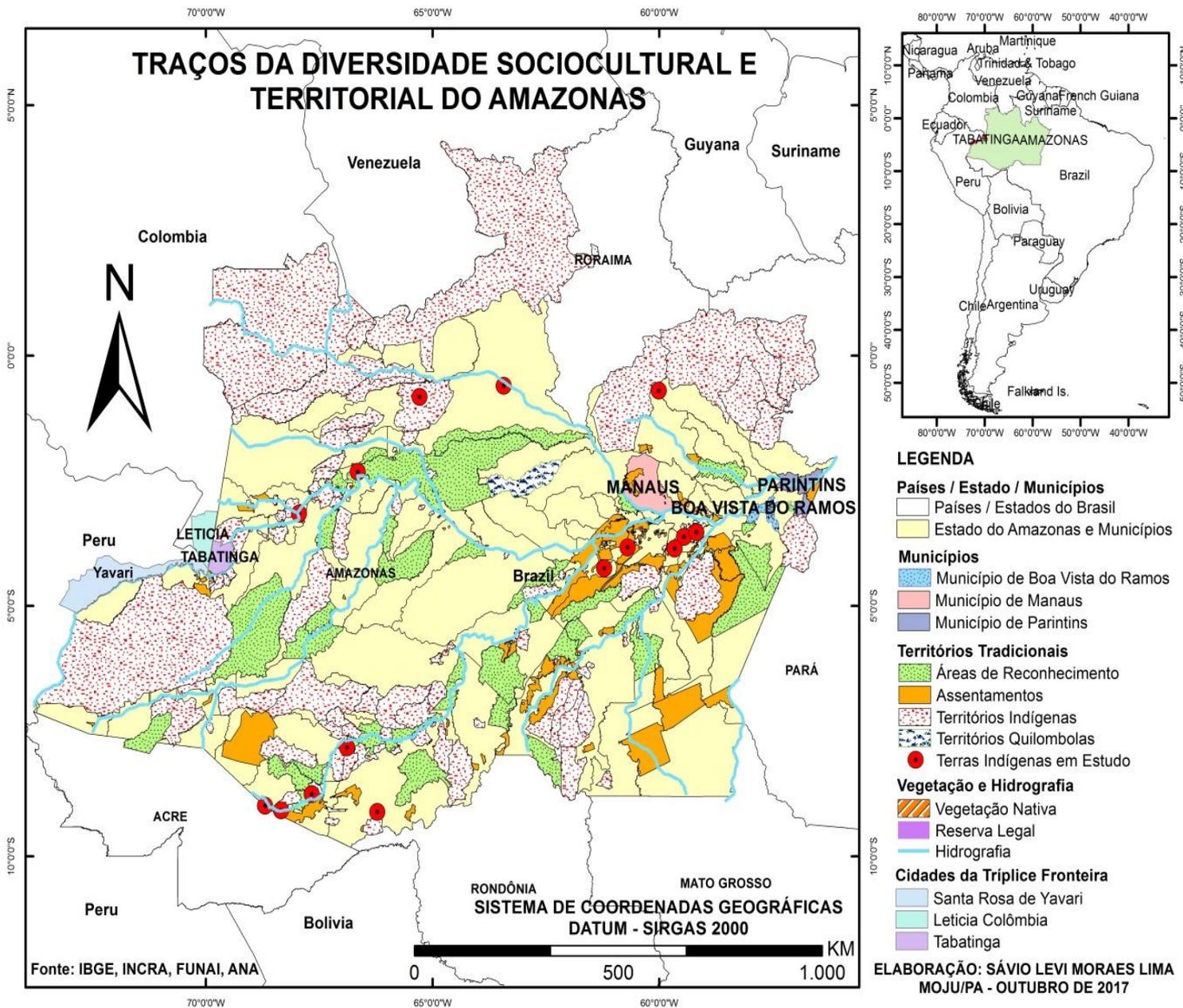
A terra-firme, definida por sua composição de terras secas e altas, também abriga ribeirinhos, indígenas, quilombolas e assentados. Para Souza (2013), o ribeirinho é conhecedor da pobreza do solo da terra-firme, e, para plantar, lança mão de técnicas como a queimada, a *coivara*, e o *aceiro* visando preparar o solo. Para submeter a terra a novos plantios, utiliza a técnica do *pousio* para que a terra possa repousar e fertilizar.

Ainda sobre a terra-firme Souza (2013, p. 82) afirma que há uma “diversidade de vegetais de grande porte, cipós, *campinarana*, sobre solo ácido. Esse solo é enriquecido pela decomposição de toda matéria orgânica, chegando a 30 (trinta) centímetros, caracterizando a autosustentação da grande floresta”.

Podemos identificar a diversidade do Amazonas nos aspectos do território e da territorialidade, na vegetação e na hidrografia, na cultura e na identidade. A cartografia marcada pelos limites que faz com os Estados: Roraima, Pará, Mato Grosso, Rondônia e Acre; pelas relações de tríplice fronteira, envolvendo cidades – Tabatinga, Letícia e Santa Rosa Yavari - situadas entre Brasil, Colômbia e Peru. A relação de tríplice fronteira influencia a língua, a escola, e as relações sócio-históricas e econômicas dos povos dessas cidades.

Apresentamos no mapa a seguir traços dessa diversidade e a escala deste estudo que envolve os municípios de Manaus, Parintins e Boa Vista do Ramos, onde estão situadas as sedes dos sujeitos coletivos deste estudo.

Imagem 03 - Traços da diversidade sociocultural e territorial do Amazonas



Fonte: Elaboração Sávio Levi Moraes Lima (2017)

Aliado a dimensão de relações de fronteiras com diferentes estados do Brasil e com diferentes países da América do Sul, a extensão territorial amazonense é marcada por uma múltipla e densa rede de rios que se interligam a lagos, paranás e furos. O Amazonas é marcado por territórios tradicionais, constituídos por territórios indígenas, territórios quilombolas, assentamentos e áreas de reconhecimento, conforme podemos identificar na imagem acima.

Desses territórios, grande parte, é indígena e de assentamento, o que nos leva a inferir que resultam das pressões dos movimentos indígenas, ribeirinhos e de povos da floresta que

lutam pela preservação e conservação da diversidade humana e da biodiversidade desses territórios. Os povos quilombolas também fizeram e fazem resistência no Amazonas, mas historicamente suas lutas foram e são invisibilizadas, inclusive, no meio acadêmico, o reflexo é visível não apenas no mapa, mas nas situações concretas da vida cotidiana.

Compreender o Amazonas sob a ótica da diversidade sociocultural e territorial, também nos remete aos debates sobre os condicionantes históricos e sociais vividos pelos povos do Amazonas. Ao longo dos anos, diversos autores têm se detido sobre esta questão com o intuito de explicar as causas históricas e sociais que impactam na crescente desigualdade social e econômica vivida no Amazonas que interfere diretamente na vida dos povos do campo e na educação desses povos.

O Amazonas é o maior estado da nação brasileira. Com uma extensão territorial de 1.559.161,682 Km², distribuída em 62 municípios. Está situado ao norte do Brasil e possui uma população de 3.483.985 distribuída da seguinte forma: urbana: 2.755.490 e rural: 728.495 (AMAZONAS, 2016). Manaus, a capital do estado amazonense é uma das cidades mais populosas da Região Norte, com 1.802.525 habitantes (AMAZONAS, 2016).

De acordo com dados históricos descritos por Figueiredo (2001), o atual estado do Amazonas fazia parte da Província do Grão Pará, e, após um lento processo de reivindicação por autonomia junto a esta província e à Assembleia Nacional, a requerida autonomia foi concedida por D. Pedro II, no dia 05 de setembro de 1850. Neste momento, é criada a Província do Amazonas por meio da Lei 1.592, com capital instalada na cidade da Barra do Rio Negro, hoje atual cidade de Manaus. “O primeiro presidente da Província do Amazonas foi o Dr. João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha, um político que havia se destacado nos debates em prol da criação da província” (FIGUEIREDO, 2001, p. 68).

No campo econômico e social, o Amazonas vivenciou processos intensos de aumento de suas riquezas, “mas exigiu um custo social e humano sem precedentes” (FIGUEIREDO, 2001, p. 73). A descoberta e extração da borracha (látex extraído da seringueira) que compreendeu o período de 1870 a 1910 foi denominado de *sistema primário-exportador*, o qual implicou numa elevação na taxa de crescimento do estado, mas faltaram especialização e diversificação da economia. O aumento dessa riqueza ficou concentrado em Manaus e a inovação tecnológica desse período ficou limitada às necessidades da economia da borracha, deixando à mercê de práticas predatórias outros setores da produção, os quais envolviam diretamente os povos do campo.

Com a exploração da borracha, o Amazonas se envolveu diretamente nas exportações internacionais, favorecendo a acumulação de capital para importar bens industrializados.

Nesse caminho, a Inglaterra torna-se uma grande parceira do estado amazonense. “Foram instaladas no Amazonas companhias de navegação, infraestrutura e serviços públicos que possibilitaram a dinamização do mercado exportador de borracha para a Inglaterra” (ARAÚJO, 2004. p. 124). Essa dinamização representou um consumo mundial de 70% da borracha extraída dos seringais amazonenses.

Atendendo aos interesses da acumulação e expansão do capitalismo mundial, o crescimento oriundo do apogeu da borracha favoreceu apenas as capitais Manaus e Belém, as quais contaram com reformas urbanísticas de destaque para a época, com

[...] a construção de prédios suntuosos, modernas instalações portuárias, instalação de energia elétrica, serviço de transporte servido por bondes movidos à eletricidade, instalação de sistemas de abastecimento de água e esgoto e serviço telegráfico ligado por cabo subfluvial com o resto do mundo [...] (FIGUEIREDO, 2001, p.75).

Era interesse da província amazonense e da elite econômica o processo de urbanização de Manaus, e os investimentos nesta direção se deram à custa dos negócios gomíferos. Esse processo se deu aos moldes do mundo europeu e revelou-se extremamente excludente. Isso instigou processos de negação dos habitantes nativos - índios, caboclos e ribeirinhos. A negação não era só física, mas cultural. “No fatal confronto de *modus vivendi* tão diferenciados, a face indígena de Manaus recebia os primeiros golpes de um modelo social que lhe negava o direito de expressão cultural” (SANTOS, 2010, p.188).

Erguem-se em Manaus, ao mesmo tempo, os prédios da Alfândega, do Palácio da Justiça, da Biblioteca Pública, do Mercado Adolpho Lisboa e os lugares da periferia com construções precárias, sem saneamento básico e sem emprego para trabalhadores nordestinos, índios e ribeirinhos que migravam para essa cidade.

Outro fator de impulso da economia, com impactos na vida sociocultural do povo amazonense, foi a criação da Zona Franca de Manaus (ZFM), em 1967, cujas atividades iniciaram em 1970 com finalidade de atrair investimentos externos para o desenvolvimento regional. O governo federal ofereceu benefícios fiscais, efetivados na isenção de vários impostos como o Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU). A Zona Franca funciona com o apoio da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), órgão criado na realidade, para atender aos objetivos de implantação de uma política desenvolvimentista na Amazônia, com expansão do comércio, das indústrias e do setor agropecuário (CRUZ, 2007).

A finalidade da Zona Franca era gerar terreno fértil para a mundialização da economia no país, por meio dos recursos naturais da Amazônia. Mais uma vez o governo reuniu

esforços para atender a um modelo de desenvolvimento dependente - agora dos oligopólios internacionais, para consolidar o capitalismo urbano-industrial. O governo ditatorial não mediu esforços e criou políticas de incentivos fiscais e programas para “desenvolver e ocupar” a Amazônia. Para o Norte, o principal estímulo foi a Zona Franca de Manaus.

Esse processo de ‘integração à economia nacional’ através da exploração da pecuária, colonização dirigida, exploração dos recursos naturais, zona de livre comércio e especulação fundiária, em síntese, realizou-se com o rompimento das fronteiras na Amazônia para o capital internacional (ARAÚJO, 2004, p. 119).

Em pouco tempo, este grande empreendimento atraiu perto de 500 fábricas de diferentes segmentos da produção. “Em 1997, o faturamento bruto da Zona Franca superou a cifra de 15 bilhões de dólares” (FIGUEIREDO, 2001, p. 95). Em contrapartida, houve o acirramento do êxodo rural, desmantelamento da agricultura familiar, incapacidade de o mercado absorver o contingente de mão-de-obra, faltou estrutura e saneamento básico, faltaram escolas e investimentos em saúde pública.

Isso atingiu e atinge diretamente as cidades do Amazonas e os territórios rurais, transformando os habitantes em vítimas de um intenso processo de desestruturação das bases produtivas e expropriação de suas terras. As experiências relacionais com o ambiente de várzeas e de terra-firme são afetadas pelas imposições deste modelo de acumulação capitalista.

A ZFM favoreceu o crescimento do setor industrial em detrimento do setor primário - o extrativismo, a agricultura e a pesca, economia de base amazonense durante décadas. O grande desempenho do Amazonas, com o polo industrial de Manaus, não gerou melhorias de vida para todas as pessoas do estado, “a industrialização no Amazonas através da Zona Franca de Manaus, vai impulsionar uma corrente migratória, do interior do estado para a capital, caracterizando o espaço amazônico como extremamente desigual” (MORÃO, 2006, p.131).

A divisão dos recursos gerados pela Zona Franca se deu de forma desigual. As pessoas das periferias urbanas, os ribeirinhos e os indígenas não foram incluídos nos benefícios gerados por esse polo manauara (CAVALCANTE; WEIGEL, 2013). Como afirmou Araújo (2004) os maiores ganhos ficaram restritos a alguns grupos de poder, ao passo que houve a socialização das perdas sociais entre todos. As degradações ambientais, o aumento da miséria com o êxodo rural, a falta de saneamento básico e o desmantelamento da agricultura de base familiar, isso todos tiveram de assumir.

Para Araújo (2004), no campo educacional, houve a reprodução de representações ideológicas de dominação social para assegurar o poder nas mãos de certos grupos políticos.

A isso se deve o abandono das escolas do campo, a precária política de formação de professores, a implantação de políticas compensatórias no contexto escolar, e internalização de ideias e valores urbanos como referência para as escolas do campo.

A escola para o campo nesse contexto histórico amazonense tem sido uma imitação da escola urbana para formar/forçar as crianças e os jovens para saírem do campo, estudar nas cidades e conseguir trabalho na ZFM. Essa escola não tem atendido às necessidades e expectativas dos povos do campo, os quais continuam sofrendo os impactos negativos da implantação de projetos e de ações de livre comércio desconectados da realidade cultural, produtiva e social de ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, indígenas e de assentados.

A concepção de implantação desses projetos não considera essa realidade porque está fundada em uma racionalidade de desenvolvimento dependente, de ordem e progresso para o acúmulo de capital financeiro das grandes multinacionais, como se essas fossem as únicas detentoras das capacidades humanas produtivas e criativas, seja na produção de alimentos seja na produção de bens de consumo e tecnologia.

A Educação do Campo vem questionar e desafiar essas formas de dependência que limita e empobrece o pensar e a criação de métodos pelos próprios sujeitos do campo. O *participante* Fernando chama atenção sobre isso:

Com a Educação do Campo a gente começa a valorizar aquilo que temos, que nós moramos num estado rico de muita coisa que dá pra se construir, pra se fazer, mas ao mesmo tempo em que nós moramos num estado rico de tudo, principalmente da questão ambiental, de recursos naturais, parece que nós estamos pobres, principalmente de mentalidade, de buscar novos métodos. Então, a gente pensa uma educação que realmente reflita a realidade do homem, reflita a realidade da comunidade, que o próprio homem passe a pensar sua realidade e não deixe que os outros pensem por ele, mas as pessoas que estão lá nas comunidades, lá nos movimentos sociais comecem a instigar sua própria realidade e buscar sua formação junto com a sua identidade lá mesmo de caboclo, de ribeirinho, não aquela identidade imposta pelas pessoas ou pelos livros (Fernando Carvalho, 58 anos, agricultor familiar e coordenador do GRANAV, em 13/09/2016).

A Educação do Campo pode contribuir para que os povos do campo pensem a própria realidade e sejam protagonistas da história, porque são capazes de criar e de inventar tecnologias sociais e produtivas como sempre o fizeram ao longo do tempo, estratégias criadas para viver e conviver sem um pacto com as oligarquias multinacionais. Esses povos são capazes de criar estratégias de *bem viver* que desafiam a lógica limitante da racionalidade técnico-científica (ALBARADO, 2016).

Em parte, neste primeiro capítulo, argumentamos que o desafio para compreender a diversidade sociocultural e territorial deve partir da análise histórica, dialógica, política e

pedagógica das transformações que ocorrem nos territórios rurais. O resultado disso gera interferências no processo de educação dos povos do campo com suas contradições e possibilidades, conforme apresentaremos no próximo capítulo.

2. DA EDUCAÇÃO RURAL PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS E NO BRASIL: ENTRE CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, apresentamos análises de fontes escritas primárias e secundárias – relatórios, cartilhas, resoluções – articuladas ao referencial teórico que nos permitiram mergulhar em alguns dos múltiplos caminhos percorridos no processo de educação dos povos do campo sob a ótica da Educação Rural, nas décadas de 1980 e 1990. A categoria “Educação Rural” ou “Educação para o Meio Rural”, foi tomada como referência tanto para tecer críticas à realidade das escolas do campo, antes do início do século XXI, quanto para compreender que essa concepção encontra-se fundamentada na lógica patronal do latifúndio e na lógica assistencialista do estado, evidenciando aspectos contraditórios da Educação Rural.

No Amazonas, pesquisadores e sujeitos coletivos lançaram mão desse termo para se reportar: a) a realização do I Encontro de Educação sobre o Meio Rural no Amazonas que se dá no contexto nacional e global de problematização da realidade das escolas do campo na década de 1980¹; b) a criação do Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM) que, naquele momento, na década de 1980, foi alvo de muitas críticas no contexto amazonense e; c) a atuação do MEB, implantado no Amazonas em 1963, e que, mesmo com a Ditadura Militar, implantada no Brasil em 1964, continuou atuando em territórios rurais do Amazonas, constituindo-se em um movimento de resistência na área da Educação Popular.

No início do século XXI, movimentos sociais do campo, organizações populares e pesquisadores evidenciaram o surgimento de uma nova categoria - Educação do Campo -, com significado mais complexo e dinâmico, cuja raiz histórica nasce do chão fértil dos Movimentos Sociais do Campo e dos processos de experiências de sujeitos coletivos com a Educação Popular, com a Pedagogia do Oprimido e com os ideais da Pedagogia Socialista.

É sob a referência a essa nova categoria que, também, apresentamos neste capítulo teses e dissertações sobre educação dos povos do campo no Amazonas, escritas a partir da primeira década do século XXI. Em muitos casos, elas evidenciam a realidade da Educação Rural e não da Educação do Campo, mas também indicam um aumento positivo nas atividades de pesquisa sobre essa temática no Amazonas, contribuindo para pensar a historicidade desse processo, cujos reflexos são evidenciados na realização de eventos, debates, encontros, seminários, formação de grupos de pesquisas e de trabalho, que inclusive colocam em evidência o uso do termo Educação do Campo, a partir da primeira década do século XXI.

¹ Esse encontro foi realizado em Manaus, em 1982, e conseguiu reunir várias instituições públicas, movimentos sociais, professores contando, inclusive, com Paulo Freire, como um dos palestrantes.

2. 1 Da Educação Rural para a Educação do Campo

Nos possíveis caminhos de uma história da Educação do Campo, é necessário evidenciar que o termo **educação rural** ou **educação para o meio rural** utilizado intensamente na literatura antes do início do século XXI também serviu a construções de análises críticas que, de uma forma ou de outra, sinalizaram caminhos teóricos que deram, inicialmente, visibilidade aos problemas vividos nas escolas do campo (RANGEL; CARMO, 2011).

Souza (2015, p. 758) situa o início da “produção acadêmico-científica de natureza coletiva” sobre a Educação do Campo a partir de 1990, com as produções do MST. É a partir desse momento que se constitui a Educação do Campo. Sem negar a importância desse fato, que é histórico no contexto educacional brasileiro, gostaríamos de percorrer este caminho (produção acadêmico-científica) uma década antes, com pesquisadores da década de 1980 que problematizaram a realidade das escolas do campo brasileiro, demonstrando a precarização das escolas, a implantação de programas que não consideravam as especificidades dos sujeitos do campo e o discurso ideológico de base assistencialista.

Calazans (1993), Calazans, Castro e Silva (1981), e Brandão (1984) denunciavam a discrepância entre o currículo implantado na escola e a realidade das comunidades, a necessidade de formação docente e a falta de materiais e de infraestrutura adequada ao funcionamento das escolas do campo, desde a década de 1980. Também fizeram críticas às formas de implantação das políticas educacionais destinadas aos povos dos territórios rurais e a situação de abandono a que foram submetidas à maioria das escolas dos territórios rurais, lastro de uma realidade ainda reproduzida no século XXI.

A crítica dos autores era contundente, porque o objetivo da implantação dos programas e das campanhas nacionais para *fixar* o homem rural no seu próprio território e evitar o *êxodo rural*² não gerava superação de desigualdades sociais que resolvesse pelo menos, em parte, os problemas educacionais, sociais, econômicos e culturais existentes, mas era uma questão puramente de alienação ideológica (MAIA, 1982).

Assim, “como uma avalanche, os programas são ‘despejados’ em uma determinada região, simultânea ou sucessivamente, sem que seus efeitos sejam cientificamente avaliados” (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 167). Schütz e Tijiboy (1982), também, analisaram problemas decorrentes de algumas alternativas de educação das escolas do campo.

² A expressão *êxodo rural* não representa a realidade vivida pelos povos do campo, uma vez que esses não escolhem sair de seus territórios. Eles são expulsos e obrigados a submeterem-se às relações de assalariamento (RIBEIRO, 1987).

Essas alternativas funcionavam mais como imposições que opções, uma vez que não tinham formas de oportunizar a participação dos sujeitos do campo nas ações que se destinavam “estavam fundamentadas em valores eminentemente urbanos [...] não tinham presente a cosmovisão do homem do campo” (SCHÜTZ; TIJIBOY, 1982, p. 225).

O estudo de Brandão (1984) indicou que a educação nos territórios rurais do Amazonas funcionava em lugares denominados de *Casa de Escola*, porque as aulas funcionavam nas casas dos professores, os quais eram leigos, e, carregavam sozinhos a responsabilidade com a escolarização das crianças.

Também, criticou a implantação desses programas, como por exemplo, o Programa de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI), que foi projetado para ocorrer em todo o Brasil, mas não gerou os resultados esperados, inclusive no Amazonas. Brandão (1984, p.167) evidenciou três fragilidades sobre os programas:

1ª) nunca eles produziram ou participaram de verdadeiras transformações de sistemas de vida e de trabalho comunitário [...] 2ª) todos eles são provisórios, alguns passageiros, e servem mais à produção de legitimidade da agência (oficial ou não) que os inventa do que a produção real dos benefícios a que se propõem; 3ª) nelas o professor ocupa quase sempre uma posição marginal e, mesmo quando a escola é considerada como o lugar, ou *um* lugar de concentração das ações agenciadas de ‘educação e desenvolvimento’, o seu papel e a sua contribuição são pequenos e instáveis.

Como o surgimento desses programas e alternativas coincidiu com o processo de industrialização, houve urgência em resolver os problemas do campo, em função das condições de vida precária nas cidades causadas pela crescente urbanização sem estrutura, sem planejamento e sem geração de emprego, e não porque os sujeitos do campo fossem percebidos como protagonistas de tais ações.

Além disso, o discurso educacional implantado, desde 1920, no contexto brasileiro, reforçava os interesses oligárquicos. Para Maia (1982, p.27), estavam presentes nesse discurso as orientações do ruralismo pedagógico, no qual se propunha “uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo era promover a ‘fixação’ do homem ao campo”. A base desse pensamento se ajustava à corrente escolanovista e se baseava no princípio da ‘adequação’, ou seja, estava ao lado das forças conservadoras da sociedade. Isso porque a ‘fixação’ do homem ao campo, a ‘exaltação da natureza agrária do brasileiro’ faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses (MAIA, 1982, p. 27).

As expectativas geradas em torno da educação face às condições de vida dos povos do campo desconsideravam as questões sociais, econômicas e história desses povos. O estado, comprometido com as oligarquias, relegava para segundo plano essas questões e contava com o apoio do movimento ruralista que emergiu na sociedade, desde 1930. Esse movimento envolvia políticos e educadores imbuídos de questões político-ideológicas ocultadas pelas questões educacionais. Na realidade, esse movimento estava comprometido com a manutenção do *status quo* e com a reprodução de contradições que naturalizavam graves problemas sociais.

Maia (1982), também, afirma que mesmo com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), de 1945, as escolas das áreas rurais permaneceram imersas em velhos problemas, no que se refere ao baixo rendimento dos estudantes, a baixa qualificação dos professores, a precariedade das instalações escolares, a falta de material pedagógico e de equipamento, os quais também eram decorrentes da opressão do sistema vigente. Nesse agravante, ressalta que o trabalho infantil era visto apenas como um valor cultural (as crianças trabalhavam igual aos adultos, chegavam cansados e com fome as escolas).

Aliado a isso, ela identificou políticas e planos voltados para melhorar a educação nas áreas rurais, mas afirmou que essas estratégias não alteravam a realidade social, porque havia centralização das decisões e a imposição de ações que desconsideravam a cultura local e seguiam os padrões urbanos.

Nesse contexto, os professores não tinham qualificação. Eram mal pagos. Muitos ficavam meses sem receber. No geral, eram eles e as comunidades quem construíam escolas para as redes de ensino. Quando não, as escolas funcionavam, em sua maioria, na casa dos professores.

O poder público usava a comunidade. O “discurso da participação ‘comunitária’, da participação com ‘responsabilidade’ [...] domina a cena educacional na zona urbana e mais ainda, na rural. A ‘Comunidade’ foi a grande descoberta das autoridades” (MAIA, 1982, p. 31). As comunidades eram instigadas a sentirem-se responsáveis pelos problemas educacionais e, de certa forma, convencidas. Assim, sentiam-se culpadas por esses problemas. Mas, na realidade, eram vítimas de um processo excludente e de negação (DUSSEL, 2012).

Para Calazans (1993), os primeiros indícios de visibilidade da educação no meio rural dataram do século XIX, baseados no parâmetro de educação do patronato, que era destinada

aos pobres dos territórios rurais. A perspectiva da política educacional, nessa época, era marcada pela concepção assistencialista³.

Nos anos 1930 do século XX, começaram a surgir modelos de educação rural, baseados em projetos de modernização do campo, patrocinados por organismos de cooperação norte-americana e difundidos por meio do sistema de assistência técnica e extensão rural (RIBEIRO, 2015). É, também, nessa década que o processo de industrialização se acirra no Brasil (LOPES; OLIVEIRA, 2001) como parte do reflexo da mundialização da economia.

Barreiro (2010) fala sobre a celebração de acordos entre Brasil e Estados Unidos da América (EUA), cujas ações se pautavam na ideia de educação, como fator de segurança nacional, intrinsecamente relacionada às exigências de desenvolvimento comunitário-social e econômico do Brasil. Mas o objetivo maior era assegurar aos EUA maior domínio econômico, político e ideológico sobre os países da América Latina. Logo, em 1945, foi firmado um acordo sobre a educação rural entre o Ministério da Agricultura do Brasil e a Inter-American Educational Foundation (INC), no qual se propunha maior aproximação interamericana, por meio de intercâmbio intensivo envolvendo educação, ideias e métodos pedagógicos (BARREIRO, 2010).

Como resultado desse acordo foi criado no país a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), mas isso não gerou avanços que dessem conta de resolver os problemas vividos pelos povos do campo, até porque, além das imposições internacionais, havia a implantação de uma ideologia de escola urbana, ideal de democracia e desenvolvimento. A inculcação dessa ideologia, na realidade, não qualificava os filhos dos agricultores nem para o trabalho no campo, nem para os empregos urbanos (RANGEL; CARMO, 2011).

As ações fundamentadas na ideia de que todos os alunos são iguais se negava historicamente as especificidades dos povos do campo como matriz norteadora de vivências e de produção de conhecimento escolar e cultural podendo ser utilizado para rever organização pedagógica, calendário escolar e currículo.

Os povos do campo não foram consultados sobre as próprias necessidades, não participaram da construção e nem das avaliações das ações educativas dos territórios rurais, as quais foram forjadas em laboratórios, gabinetes, por agentes externos à realidade local ou

³ Esse concepção reforçava as práticas assistenciais às pessoas ou grupos desprovidos de recursos ou em situação de vulnerabilidades social, em detrimento de políticas públicas de superação das desigualdades sociais.

regional, geralmente, com discursos etnocêntricos e autoritários (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981).

Esse distanciamento da realidade local também ocorreu durante a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 9 de maio de 1952, durante o segundo período do governo de Getúlio Vargas, para todo o território nacional. A CNER esteve estruturada

por meio de Missões Rurais, Centros Regionais de Treinamento de Educação de Base, Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais, Centros Sociais de Comunidade, Orientação de Líderes Locais e Centros de Treinamento de Cooperativismo (BARREIRO, 2010, p. 35).

Para que um programa pudesse ser bem sucedido deveria constituir-se como fruto de um longo debate com os povos do campo, inserindo-os no processo de estabelecimento de objetivos, métodos e limitações desses programas (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981). Isso poderia significar participar das decisões e ter respeito às peculiaridades culturais dos sujeitos do campo, assim como decidir se um programa deveria ou não ser implantado em determinada localidade.

Com base na contribuição desses autores, deparamo-nos com a existência de um movimento de análise que evidencia a contradição da categoria “educação rural”, levando-nos a refletir que, assim como esse termo serviu aos projetos desenvolvimentistas e de homogeneização das ideias pedagógicas no Brasil de 1920 a 1980, também serviu como concepção para alguns autores se reportarem à situação da educação dos povos do campo, com a construção de análises críticas referentes às práticas educativas, à precária formação de professores, aos baixos índices de aproveitamento escolar, ao funcionamento precário das escolas, à imposição de conteúdos que desconsiderava a realidade dos trabalhadores do campo, e o desenvolvimento de políticas públicas para os territórios rurais, restritas ao crescimento econômico do país.

Para além de uma mera descrição de precariedades e da busca de referências para a implantação de programas oficiais, o resultado desse movimento de análise crítica apontou para a adoção de discursos ideológicos e práticas homogeneizadoras, com fins determinados, quer para assegurar a hegemonia da classe dominante e a subalternidade da classe trabalhadora no Brasil quer para garantir o poderio das potências econômicas mundiais para a geração de lucros nos domínios da América Latina.

As críticas feitas por esses pesquisadores, também, ajudaram-nos a refletir que mesmo considerando as mudanças históricas referentes à concepção e prática de **educação rural** para

Educação do Campo velhos problemas continuam se reproduzindo nessa nova realidade do século XXI.

A Educação do Campo como categoria de pesquisa como paradigma fundado na práxis ou como movimento político e ideológico, de base histórico-material, se defronta com novos e velhos desafios no campo das políticas públicas e no atendimento às necessidades dos povos do campo.

As políticas públicas de Educação do Campo, criadas a partir do início do século XXI, ainda não se configuram em práticas e concepções capazes de mudar a realidade da maioria das escolas do campo do país. Há que se deve isso? Em parte, isso se deve ao grau de mobilização, organização e participação dos movimentos sociais e organizações populares junto ao poder público e à sociedade como um todo. Nos municípios e estados onde isso ocorre em maior grau se percebe mudanças profundas de práticas e de concepções em prol da Educação do Campo (MAGALHÃES, 2009; SOUZA, 2006). Em parte, isso também se deve aos avanços da hegemonia capitalista no campo e ao processo histórico que requer tempo para construir experiências de transformação social.

É exatamente a partir das mobilizações dos movimentos sociais por terra, por trabalho e por educação que mudanças históricas são construídas. É com razão que se afirma que a Educação do Campo é um movimento histórico de participação de sujeitos coletivos e individuais, nascido dos movimentos sociais populares de luta pela terra e pelos direitos sociais como saúde e educação.

Essas mudanças históricas são gestadas no interior de movimentos (SILVA, 2006) como as Ligas Camponesas, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento dos Atingidos por Barragens, o Movimento de Mulheres Camponesas, a Via Campesina, o Movimento Quilombola, o Movimento Sindical Rural formado pela CONTAG e Sindicatos Rurais, o Movimento indígena e o Movimento Ribeirinho.

Dessa forma, também podemos compreender que as bases do movimento em prol da Educação do Campo foram fincadas em datas mais remotas, quando ocorreram os enfrentamentos políticos e sociais pelo direito à educação, como, por exemplo, à época da atuação do Movimento Educação de Base (RIBEIRO, 2015) que iniciou suas ações no Norte, Nordeste e Centro-Oeste em 1961.

O Movimento da Educação do Campo foi intensificado em nível nacional na década de 1990, cujo marco adotado por pesquisadores e militantes de movimentos sociais populares, foi a realização de eventos, tais como o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, e a I Conferência Nacional por uma Escola Básica do Campo,

em 1998. Esses eventos deram sustentação para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Em 1998, também, se construiu a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, integrada por representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), da Universidade de Brasília (UNB), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Em novembro de 2002, essa articulação nacional promoveu o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, com a participação de vários sujeitos coletivos como movimentos sociais populares, organizações governamentais e não-governamentais (SOUZA, 2006). Nesse início de século, entrou em evidência não só a articulação nacional, mas também as articulações estaduais.

Desde os anos finais da década de 1990, por meio de experiências dos movimentos sociais e sindicais do campo e da produção acadêmico-científica decorrente dessas experiências, tem-se procurado construir uma concepção de Educação do Campo, enquanto movimento histórico e contra-hegemônico, com categorias de análise que visam atender às demandas teórico-práticas do tempo presente. Dentre essas categorias, citamos a categoria trabalho, porque

[...] pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana [...] (CALDART, 2011, p. 101).

Não obstante, construiu-se uma referência de oposição entre as categorias Educação do Campo e Educação Rural. Para Souza (2006), a diferença entre essas categorias está relacionada aos sujeitos. Enquanto que para a Educação Rural o Estado, com suas políticas e ações em diferentes esferas, é o sujeito central, para a Educação do Campo os sujeitos centrais são os movimentos sociais populares do campo.

Para Rangel e Carmo (2011), a categoria educação rural não dá conta, no contexto atual, da complexidade que envolve a educação dos povos do campo, “o conceito de educação rural torna-se insuficiente para comportar a complexidade da educação destinada ao homem do campo” (RANGEL; CARMO, 2011, p. 212). Para Fernandes (2008a, p. 41), os projetos da educação rural são externos ao campesinato, ao passo que os projetos da Educação do Campo nascem “das experiências camponesas de resistência em seus territórios”.

Dessa importante contribuição sobre a Educação do Campo, refletimos que não há como educar e aprender sem participar, sem considerar a realidade identitária e cultural dos povos do campo, sem conhecer os problemas dos sujeitos dos diversos territórios camponeses; sem vincular escola, vida, terra, floresta, água e trabalho. E isso significa uma tentativa de superar um dos principais problemas apontados pelos autores que criticam, desde a década de 1980, a educação dos povos do campo.

A partir da década de 1990, vimos crescer na literatura vários trabalhos sobre a Educação do Campo, constituindo-se como numa base coletiva de produção acadêmica. A academia foi forçada a reconhecer a histórica trajetória de lutas, enfrentamentos, *empates*, proposições de políticas e de práticas pedagógicas construídas pelos movimentos sociais e sindicais do campo. Entretanto, a categoria Educação do Campo apresenta-se como um conceito complexo, em construção (CALDART, 2008). Este conceito é parte da construção de

[...] paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário [...] tem raiz na materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere [...] é um conceito em movimento como todos os conceitos [...] (CALDART, 2008, p. 70).

Para Caldart (2008), é importante compreender que a Educação do Campo experimenta três momentos distintos, mas simultâneos. O primeiro é negatividade que denuncia e faz resistências às formas de opressão que expulsam os sujeitos do campo de suas terras, águas e florestas, que os trata como inferiores e atrasados. O segundo é positividade, porque combina práticas e propostas concretas para sair da situação de opressão e, por fim, é superação enquanto projeto/utopia, porque defende outra concepção de campo, de sociedade, de escola, fundamentado na perspectiva da transformação social e da emancipação humana.

Com base nas demandas apresentadas por esses movimentos sociais do campo, foram construídas políticas públicas para direcionar o funcionamento das escolas do campo, possibilitar a construção de projetos e programas com a viabilização de recursos públicos, visando à qualidade de vida dos povos do campo, por meio do acesso à educação básica e superior. Afirmamos que, a partir da atuação dos movimentos sociais e sindicais, houve um reconhecimento legal e social das necessidades dos povos do campo e de sua diversidade.

Aliado a esse reconhecimento, construíram-se coletivamente diálogos com as teorias pedagógicas que fundamentam a Educação do Campo. Essas teorias estão mergulhadas na “tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social” (CALDART, 2004, p. 20). As teorias principais são: Pedagogia Socialista, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Movimento. A primeira

traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico [...] A segunda [é] decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire [...] E a terceira referência pedagógica [...] dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo (CALDART, 2004, p. 21).

Para a Pedagogia do Movimento as experiências dos movimentos sociais produzem matrizes pedagógicas capazes de interferir, de alguma forma, no contexto da sociedade atual. Dar visibilidade a essas experiências é dar visibilidade a experiências pedagógicas importantes para a educação, enquanto uma construção histórica da sociedade.

Como parte dessa construção, referenciamos os movimentos que se fortaleceram nas décadas de 1950 e 1960, porque deixaram experiências pioneiras nas formas de enfrentamento político e ético ao sistema latifundiário instalado no Brasil e, depois, com a instalação da ditadura militar essas formas de enfrentamento gestaram novas práticas educativas. As experiências construídas coletivamente a partir da década de 1990 resultaram em conquistas legais e avanços nos direitos sociais.

Souza (2015) destaca as importantes conquistas que ocorram no país na década de 1990, visando à superação das desigualdades sociais no campo. No bojo dessas conquistas, está a consolidação de uma frente política decorrente das experiências dos movimentos sociais e organizações populares do campo, as parcerias com universidades, a produção de livros e coletâneas, as lutas sindicais e as influências desses movimentos nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e nas diretrizes da Educação do Campo, de 2002. “As diretrizes operacionais da educação básica para as escolas do campo, de 2002, vieram a ser o documento pioneiro no reconhecimento normativo e legal da educação do campo” (SOUZA, 2015, p. 755).

Nesse processo, destacamos a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004. Uma das bandeiras de luta dessa conferência foi a reivindicação de cursos superiores e de pós-graduação no campo. Têm ocorrido eventos nas esferas estaduais e municipais, ou seja, como argumenta Souza (2015), tem ocorrido a organização de espaços públicos em prol da Educação do Campo, os quais inclusive têm contribuído para a construção de uma agenda política e normativa da Educação do Campo.

Citamos brevemente as principais leis e resoluções voltadas para a Educação do Campo a partir de 2002, com base no trabalho de Hage (2015, p. 9), para quem, atualmente,

“encontra-se em andamento a institucionalização das práticas e princípios pedagógicos da Educação do Campo, tanto no sistema federal, como nos estaduais e municipais”.

Quadro 2 - Amparo normativo da Educação do Campo no Brasil a partir do século XXI

DOCUMENTO LEGAL	CONTEÚDO
Resoluções CNE/CEB Nº 01/2002	Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo
Resoluções CNE/CEB Nº 02/2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
Resoluções CNE/CEB Nº 04/2010	Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo
Parecer CNE/CEB Nº 1/2006	Reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância
Decreto Nº 7.352/2010	Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
Portaria MEC Nº 86, 01 de Fevereiro de 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais
Lei Nº 12.695/2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do PDDE; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.
Edital Nº 02/2012 da SESU/SETEC/SECADI/MEC	Fomenta a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo
Lei nº 12.960/ 2014 Presidência República	Altera o art. 28 da LDB para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Resolução/CD/FNDE Nº 32, de 2 de agosto de 2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE a escolas públicas [...] localizadas no campo que tenham estudantes matriculados nas escolas de educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.

Fonte: A autora (2017).

Esse aparato legal, além de regulamentar a Educação do Campo no país como política pública, procura garantir a destinação de recursos para efetivação dessa política, com implicações no processo de valorização da identidade, dos saberes e da cultura dos povos do campo em articulação com os movimentos e organizações sociais e populares do campo.

Referências à identidade dos povos do campo e das escolas do campo são evidenciadas na Resolução de 2002 que dispõe sobre Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Essa resolução, também, apresenta

referências à diversidade de culturas, de saberes e de ambientes presentes nos territórios rurais.

O Art. 27 da Resolução nº 04/2010 (BRASIL, 2010) reconhece a Educação do Campo enquanto uma modalidade da educação básica que requer investimento do poder público para seu desenvolvimento a favor dos povos do campo em suas especificidades, articulada às outras modalidades de educação.

Esse marco normativo engloba políticas desde a educação básica à formação superior, ao passo que também visibiliza problemas que não são superados por meio de normatizações. Os movimentos sociais do campo pressionaram o poder público para garantir a efetivação de políticas públicas, atuaram como protagonistas. Mas o Estado burocratiza as ações e centraliza as decisões por meio de processos de regulação (HAGE; CRUZ, 2017) e isso interfere na autonomia e no processo de escuta desses movimentos.

O Movimento e as Articulações de Educação do Campo têm compartilhado um acúmulo de conhecimentos e saberes produzidos no âmbito dos seminários, encontros, círculos, diálogos e fóruns que têm ajudado a fortalecer os fundamentos teórico-práticos e metodológicos da Educação do Campo.

Na teia desses eventos e organizações, também, consideramos importante citar:

a) a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em agosto de 2010, por sujeitos coletivos como os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades e institutos federais de educação. Esse Fórum se constituiu como espaço de diálogo entre movimentos sociais e poder público, para debater propostas de ações voltadas para implantação, fortalecimento e consolidação de políticas públicas de Educação do Campo, a partir da diversidade dos povos do campo. E, um desses canais de interlocução tem se dado com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O FONEC tem discutido a garantia de políticas públicas estratégicas para a construção de um projeto contra-hegemônico de campo (HAGE; CRUZ, 2017).

b) o II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária que ocorreu em Luziânia (GO), no período de 21 a 25 de setembro de 2015, culminou com a divulgação de um importante documento denominado - Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária (2015), o qual apresenta questões sobre quem são os sujeitos do campo e pelo que lutam, ao mesmo tempo em que afirma a Reforma Agrária Popular, o projeto de agricultura familiar, a democratização da terra, a universalização do direito à escola pública de qualidade social e por um projeto social emancipatório para o país.

O Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária apresentam um retrato da realidade social, econômica e política do país, pontuando diversos problemas, dentre eles a denúncia do modelo econômico que transforma tudo em negócio e mercadoria e que faz a apropriação privada dos recursos naturais, da água, dos minerais e da biodiversidade (MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA, 2015).

A legislação existe para assegurar o cumprimento dos objetivos da Educação do Campo, em atenção à diversidade, à cultura, à história e à identidade dos povos do campo. Mas o cumprimento desses objetivos, de fato, depende das formas de colaboração dos entes Federados, cuja regulamentação dar-se-á no âmbito de cada estado ou município. A Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 assevera que “§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária” (BRASIL, 2008).

Como o Amazonas tem vivido esse processo político e ideológico no âmbito da Educação Rural e da Educação do Campo? Quais são os referenciais históricos da educação dos povos do campo construídos nas décadas de 1980 e 1990? E como eles dialogam com a primeira década do século XXI? Essas e outras questões que elucidam essa realidade serão discutidas e analisadas nos próximos itens deste capítulo.

2.2 O I Encontro sobre Educação no Meio Rural no Amazonas: *o professor enfrenta lama, barrancos e banzeiros*

Identificamos inicialmente o registro do I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas, em uma revista do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 1983, em um artigo escrito por Weigel (1983). Esse artigo tratava do “Resultado do I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas” (REEMRAM), realizado nos dias 5, 6 e 7 de maio de 1982, em Manaus.

Em outro momento, na pesquisa de campo de 2016, identificamos a versão datilografada desse relatório na íntegra, nos arquivos do NEPE/UFAM. Nele consta a transcrição das palestras e os relatos dos professores que participaram do evento. Entre os palestrantes estavam presentes representantes dos órgãos oficiais de ensino e o professor Paulo Freire, que proferiu palestra no dia 06 de maio de 1982, com o tema “O significado da escola para a população rural”.

Foi a primeira vez que a Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, por meio do Departamento de Administração e Planejamento da Faculdade de

Educação, promoveu um encontro sobre essa temática. Estiveram presentes neste evento mais de duzentos participantes dentre eles professores da universidade e professores do ensino fundamental (antigo ensino de 1º grau) de comunidades rurais, especialistas da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUC/AM) e pessoas envolvidas com: a SUDHÉVEA⁴, o PROMUNICÍPIO⁵, o Instituto de Educação Rural; o Projeto Rondon, o ICOTI⁶, a SEMEC, a EMATER/AM, o ITERAM, o MOBREAL, a SESAU, a Igreja Católica, assim como instituições de outros estados como a IESAE/RJ, a FIDENE/RS (WEIGEL, 1983). O objetivo do encontro foi

reunir pessoas e instituições ligadas ao tema, para debater e analisar a educação no meio rural do Estado [...] Também visou privilegiar o saber e as necessidades sentidas pelo professor do interior, abrindo-lhe um espaço onde pudessem relatar suas experiências e, desse modo, fossem levantados subsídios que viessem a orientar a ação a ser delineada nos programas de atuação junto ao meio rural (WEIGEL, 1983, p. 120).

Consideramos a realização desse I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas um marco histórico para os estudos sobre a educação dos povos do campo no Amazonas, porque apresentou discussões acerca da realidade amazônica divulgada em órgão de repercussão nacional - como o INEP, ocorreu em parceria com diversos órgãos públicos, e, principalmente, porque apresentou problemáticas enfrentadas pelos professores que, em alguns aspectos, diferem daquelas divulgadas pelos diagnósticos oficiais, como por exemplo, a problemática que se refere à valorização e à remuneração dos professores.

No REEMRAM (1982), identificamos vozes de professores e de outros sujeitos do campo que levantaram questionamentos sobre os assuntos que mais lhes causavam preocupação e indignação. Quanto à valorização e à remuneração dos professores, essas foram evidenciadas como bastante precárias, uma vez que havia professores que ficavam meses sem receber seus vencimentos. O relato do professor Diogo, extraído do REEMRAM (1982, p.26), expressa que:

O professor não ganha o suficiente para se manter [...] o professor rural enfrenta lama, barrancos, banheiros e passamos de dois, três e até quatro meses sem receber o nosso salário e, quando recebemos, é apenas uma gratificação. Não somos visados

⁴ Este projeto visava o atendimento escolar em áreas de exploração da borracha. Ele foi implantado em 16 municípios do Amazonas (COELHO, 2017).

⁵ Este programa foi lançado pelo MEC, em 1975, com o objetivo de prestar assistência técnica e financeira para os municípios investirem no ensino de 1º grau (atual ensino fundamental). Em 1978 atendeu sete municípios do Amazonas (COELHO, 2017).

⁶ A atuação deste instituto, enquanto um órgão do estado do Amazonas, de concepção assistencialista, ao fundar associações e clubes de mães, gerou impactos negativos na organização sindical dos trabalhadores rurais (RIBEIRO, 1987)

pelas autoridades competentes. Nunca tive carteira assinada e tenho vinte e sete anos de magistério.

Esse relato ou denúncia significa a necessidade de se opor à reprodução de um modelo assistencialista ou missionário de educação, principalmente, nos territórios rurais, que exclui o professor leigo de qualquer carreira profissional. Ele enfrentava as adversidades do ambiente - *lama, barranco e banzeiro* - não para exercer uma profissão, mas para cumprir uma missão. Nessa época, predominava o pensamento de que o magistério deveria ser exercido como missão para civilizar analfabetos (ALMEIDA, 2005) e, principalmente, àqueles que moravam nas áreas mais distantes dos centros urbanos, onde as ações do estado eram praticamente nulas.

Esse primeiro encontro de educação no meio rural apresenta a preocupação de diferentes entidades em ouvir os professores para, de fato, entender a realidade das escolas e dos sujeitos do campo. Para Weigel (1983, p. 121), é necessário “ouvir e envolver as pessoas dessa área no trabalho de organização e de execução das atividades para o meio rural [...] Quando os técnicos consultam as populações, fazem-no apenas para legitimar as decisões de cima”. O conhecimento trabalhado não está ligado à realidade dos estudantes (FREIRE, 1982).

Essa realidade representa a reprodução de um sistema que expulsa os trabalhadores do campo de suas terras, águas e florestas. E, dessa forma, constrói uma educação marginalizada com professores desvalorizados no seu *ethos* profissional.

As formas de assistencialismo e desconexão com a base cultural e social dos sujeitos do campo é uma tentativa de silenciar as vozes desses sujeitos diante de suas demandas para que não cobrem do poder público políticas eficientes e nem se tornem partícipes de projetos populares de construção democrática e cidadã. Como afirmou Maia (1982), a *comunidade* foi o grande achado do estado, porque podia justificar sua base assistencialista e silenciar os comunitários. Os professores se ressentem de não saber a quem recorrer para falar sobre suas demandas. O relato da professora Carmélia, extraído do REEMRAM (1982, p. 34-35), assevera

[...] o fato é que nós não sabemos a quem diretamente se dirigir, se vai um não sabe, se vai a outro não tem uma resposta. E, aqui, neste exato momento, queremos saber a quem e com quem poderemos falar para saber a nossa realidade. Como poderemos fazer e a quem cabe a nomeação dos professores da Zona Rural [...].

Outro trecho do professor Diogo, também, corrobora com o pensamento acima chamando atenção que “para o professor da área rural, qualquer resposta serve. Talvez, é uma forma de fazer este professor calar a boca” (REEMRAM, 1982, p. 35).

Brandão⁷ (1984, p. 136) analisa nos relatos contidos no relatório deste I Encontro que os professores leigos das Casas de Escolas e Grupos Escolares se reconhecem nesses lugares como estranhos e são tratados como inferiores quando precisam de algum atendimento ou assistências das Delegacias ou secretarias de ensino. “Tratados com pressa, de lado e a uma calculada distância burocrática, não porque vieram de longe pelo rio, mas porque na verdade são considerados como gente de uma espécie profissional inferior: mais leigos do que professores”.

Outro problema vivido pelos professores na década de 1980 diz respeito à falta de formação docente inicial e à rotatividade de professores que se deslocavam da cidade para lecionar no território rural. Os poucos que se dispunham a trabalhar nesse território logo abandonavam as escolas por uma série de fatores. O prof. Diogo afirma que o professor “poderia ter trabalhado o ano inteiro, volta pra cidade e, não quer mais. É muito difícil. Só dá certo mesmo se é pessoa dali. Outro tipo de professor que vem de fora não dá, não” (REEMRAM, 1982, p.42).

Além desses problemas de formação e rotatividade, a instabilidade na carreira repercutia nas formas de participação do professorado nos rumos da profissão, participação que se tornava limitada ao ponto de interferir na liberdade de expressão dos professores. A admissão docente, via processo de indicação, sofria interferência político-partidária, significando um elemento de negação à participação docente nas decisões da comunidade e na própria carreira.

Nesses casos, a solução era o silêncio. Este problema também foi identificado nos estudos de Hage (2005) realizados no início do século XXI, sobre a realidade escolas multisseriadas, especificamente, a respeito do trabalho docente. O autor constatou que o professorado tem “pouca autonomia em face das questões políticas que envolvem o poder local e interfere nas dinâmicas das secretarias de educação, submetendo os professores a uma grande rotatividade (mudança constante de escola) em função de sua instabilidade no emprego” (HAGE, 2005, p.50).

⁷ Brandão teve acesso ao Relatório do I Encontro sobre Educação no Meio Rural no Amazonas, cuja análise está inserida no livro *Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural*, que escreveu a partir de etnografia realizada em escolas de comunidades rurais do Amazonas.

Em relato, extraído do REEMRAM (1982, p. 31), a professora Mariza afirma que: “Na minha comunidade há influência de políticos, mas a gente é desprezado quando a gente se manifesta. Agora eu sou do tipo de pessoa que fico na minha, sabe? Não me manifesto, fico na minha, bem caladinha”. Outro professor também atesta “Na minha área se não aderir ao partido, poderá ser ‘cortado’ (...) muitos professores leigos vivem como artistas, não são nem de um lado nem de outro, para viver bem” (REEMRAM, 1982, p. 33). Esses professores enfrentavam problemas ligados ao cerceamento de sua liberdade de expressão e eram porta-vozes de uma educação civilizadora, cujos princípios não se aplicavam a eles próprios (BRANDÃO, 1984; ALMEIDA, 2005).

A carreira docente continua apresentando inúmeras fragilidades tais como, a rotatividade, os salários precários, a insegurança diante dos cenários políticos que não asseguram a realização de concursos públicos para as escolas dos territórios rurais. Além desses problemas que se reproduzem no contexto atual, muitos professores se queixavam da intensa desarticulação entre conteúdos vividos e os conteúdos exigidos pela escola. Vejamos o seguinte relato, extraído do REEMRAM (1982, p. 44):

Já na escola ... a escola, inclusive, nem valoriza tanto o trabalho da agricultura, devia até ter ... não sei mas eu acho que no lugar do conteúdo de Comunicação e Expressão devia ser era a parte de agricultura. O homem vive da agricultura, mas não estuda a agricultura [...] aí, eu vejo uma falha: não estimula o estudo da agricultura. Já depois do homem forçado pelas circunstâncias é que ele começa a fazer cursos; mas cursos assim de três dias, de treinamento, de capacitação de monitores agrícolas. Aí eu vejo que a escola não corresponde à expectativa do futuro.

Esse relato apresenta um dos graves problemas experimentado pelas escolas do campo que se arrasta por séculos: a anulação dos conteúdos culturais da vida, da experiência e da memória dos sujeitos que estudam. Isso significa negar as diferenças (ARROYO, 2013). Os povos do campo vivem da agricultura, mas a escola não insere a discussão da agricultura nos currículos, assim como não insere os problemas agrários, os conflitos por água, por terra e a destruição das florestas que dizem respeito direto à vida desses povos e dos que moram nos territórios urbanos.

Diante dos diversos relatos feitos pelos participantes do evento, de 1982, Weigel (1983, p. 121-122) destaca considerações importantes sobre as demandas das escolas do campo:

[...] urgência de valorizar o professor do interior, através de melhor remuneração e de maior consideração e respeito a sua prática e às suas necessidades;

Valorização da comunidade da zona rural [...] sua ingerência e poder de decisão na organização e na execução de atividades para esta área;

A educação formal e não formal não deve estar circunscrita a simples escolarização, mas ser educação política, econômica, social e religiosa que leve as pessoas a assumirem a sua história e a sua caminhada.

[...] os treinamentos e cursos de formação profissional na área rural estão desvinculados da realidade, por serem **transplantados do contexto citadino**, por relevarem apenas as técnicas e por não conduzirem a uma **participação social**.

[...] O planejamento para a educação na área rural é feito por especialista que moram nas cidades e que não têm, assim, vivência da realidade do interior.

Observamos a preocupação com a vivência de uma prática pedagógica transplantada, moldada ao contexto urbano, a qual não instigava a participação social e política dos sujeitos, nem valorizava as comunidades em sua história e caminhada. De acordo com os estudos de Saviani (2008), na década de 1980, estava em vigência no Brasil o modelo tecnicista de educação que visava acima de tudo o planejamento, a padronização dos conteúdos e a rigidez dos métodos. Diversos programas de educação foram desenhados por especialistas e técnicos que não tinham qualquer conhecimento da realidade para a qual se destinavam as atividades educativas.

A concepção tecnicista de educação tinha como base a neutralidade científica que estava “inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2008, p. 381). O trabalho pedagógico deveria seguir os moldes do trabalho fabril em termos de burocratização, organização de tempos e espaços fragmentados, implantação de modelos, processos de adaptação, controle e a racionalidade da ação pedagógica. Para tanto, deveriam ser construídas instruções e formas de controle eficientes para condicionar os atos e pensamentos humanos a partir dos processos formativos. A disseminação das especializações em nome da produtividade, da neutralidade e da homogeneidade na área pedagógica marcou as formas de ensinar na década de 1980 no campo e na cidade.

O objetivo era alcançar a “padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (SAVIANI, 2008, p. 382).

A problemática da implantação de modelos também foi expressa no REEMRAM (1982), por meio de relatos sobre o transplante de tecnologia e de métodos para os quais professores ou pequenos produtores não tinham condições de utilizar. Havia treinamentos que serviam apenas para habilitar legalmente os professores para continuar no exercício da profissão, mas não ofereciam nenhuma base dialógica de ação-reflexão para o trabalho com

classes multisseriadas, por exemplo. A base era muito mais técnica que política ou pedagógica, respaldada por uma concepção higienista e de valores morais, conforme demonstra Weigel (1983, p. 124) no trecho abaixo.

Levantaram-se sérias dúvidas quanto a realizar um treinamento na capital, retirando por 10 meses o professor de sua comunidade e **internando-o** num Centro de Treinamento. Por 10 meses os professores ficam submetidos a inculcações de valores morais, de higiene, postura física, linguagem ‘erudita’, além dos conteúdos e métodos do currículo de formação pedagógica. Isto tudo permeado por uma rígida disciplina que não distingue idade, sexo ou experiência dos professores vindos do interior. Mesmo que estes tenham uma experiência de trinta anos no magistério.

Esse modelo de formação não comporta a diversidade sociocultural e territorial dos povos do campo amazonense, porque está estritamente ligado à reprodução de “uma concepção urbano-cêntrica de mundo que dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo” (HAGE, 2005, p.55). Essa reprodução é parte de um projeto maior que visa à expansão do sistema capitalista para aumentar a produtividade e lucratividade por meio desse sistema. É parte de um processo de colonização e de massacres do outro na sua forma de ser; processo esse que não é só físico, mas de ideias e de pensamentos (FREIRE, 1987; DUSSEL, 2012).

Muitos projetos e programas educativos serviram e continuam servindo a esse propósito, de submeter a formação humana e a integração de várias áreas à produtividade como adverte (WEIGEL, 1983, p.122)

[...] Os grandes projetos oficiais trazem a educação como uma das áreas a serem trabalhadas, ‘integrada’ a outras áreas como saúde, agricultura, transporte; o que se verificou nesses projetos, porém, é que a educação aí definida caracteriza-se como instrumento para resolver problemas administrativos e burocráticos, visando a alcançar um objetivo maior que é a **produtividade**.

No REEMRAM (1982), também identificamos a transcrição das palestras dos professores e técnicos convidados para apresentar e discutir dados de pesquisa e/ou problemas/soluções de educação dos territórios rurais sob a ótica dos órgãos oficiais de ensino. A seguir discutimos dois dos temas apresentados.

O primeiro abordou a “Síntese do levantamento sobre Programa e Projetos de Educação Rural, no Amazonas, nas três últimas décadas”, de 1950 a 1980. A professora Malena Torino (1982), no dia 06. 05. 1982, apresentou no evento questionamentos sobre a conjuntura de surgimento desses programas. Para ela, os problemas da educação nos territórios rurais, dessas décadas, são vistos sempre de maneira estática “cristalizando o modo

de identificar as deficiências, as necessidades, numa forma aparentemente simplista, mas que na verdade representa uma posição teórica bem definida” (TORINO, 1982, p. 80).

Torino (1982, p. 80) acrescenta ainda que “em nenhum desses programas se analisa a conjuntura de surgimento, os objetivos políticos de interesse do programa, os compromissos de classe do programa e a modalidade de participação popular”. Nos planejamentos educacionais do estado do Amazonas, confirmava-se essa preocupação, uma vez que na década de 1980, o poder público falava muito em planejamento participativo, mas as vozes dos sujeitos do campo não eram ouvidas.

Como um dos exemplos disso, citamos a elaboração do Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI), na década de 1980, no Amazonas, que considerou apenas o posicionamento de prefeitos e técnicos das secretarias. Dos seus gabinetes, pensavam propostas para uma realidade que desconheciam. Não houve uma avaliação dos possíveis impactos do PDRI no Amazonas antes de implantá-lo. O projeto recebeu apoio dos estados porque fazia parte de um pacote de medidas do Governo Federal conveniado com o Banco Mundial para desenvolver a economia do país.

O segundo tema expôs a “Educação no meio rural e contexto sócio-econômico do Amazonas”, no dia 05. 05. 1982. A palestra foi proferida pela professora Ildete da Silva, representante da SEDUC/AM, com objetivo de relacionar os graves problemas educacionais do estado ao contexto socioeconômico, social, cultural.

Para ela, as ações do estado no campo da educação estavam articuladas a um plano maior de desenvolvimento rural no estado. Mais uma vez a discussão sobre o PDRI foi retomada com a defesa de que a implantação desse programa visava,

[...] melhorar as condições de vida e de trabalho das populações de baixa renda, através de um conjunto de ações multissetoriais [...] trata-se de iniciar um processo sócio-econômico, político e cultural com vistas a melhorar as condições de vida da população rural através da sua participação consciente e crítica na análise de seus problemas, de suas necessidades e interesses (DA SILVA, 1982, p.55-56).

Para apoiar o PDRI no estado, houve articulação com o Instituto de Educação Rural do Amazonas. E, a implantação de ações multissetoriais voltadas para a educação envolveu programas como: PROMUNICÍPIO, SUDHEVEA e PRONASEC. “A atuação desses projetos, desde 1978, tem apresentado resultados até certo ponto satisfatórios” (DA SILVA, 1982, p. 55). Destacamos que tais resultados foram bastante questionados pelos participantes do I Encontro sobre Educação no meio Rural do Amazonas.

No Amazonas, o PDRI esteve articulado ao Plano Global do Governo de José Bernardo Lindoso (1979-1983) para quem a oferta da educação escolar não atendia às reais necessidades e peculiaridades da sociedade amazonense. Ele defendia a ideia de que a escola deveria fixar o homem a terra e “exercer o papel de agente de produção e promoção dos meios de vida no meio rural” (MEIRELLES, 2008, p. 87).

Entretanto, a ideia de *fixar o homem* a terra para evitar que migrassem para os centros urbanos atendia aos interesses do *ruralismo pedagógico* que, por traz de um discurso de exaltação dos valores camponeses, veiculava processos de adaptação/adequação à implantação de programas assistenciais e à acomodação diante das práticas de exploração da oligarquia rural (MAIA, 1982).

O uso de recursos do Banco Mundial para criar o PDRI do Amazonas, na época do governador José Bernardo Lindoso (1979-1983), não deu conta de atender à realidade dos sujeitos do campo. Na realidade, ao considerar o relato dos professores citados acima, referente a realidade da educação na década de 1980, o PDRI parece uma carta de intenções sem ações concretamente participativas, conscientes, muito menos críticas.

Nisso incide a crítica de Torino (1982), ao advertir que esse programa continuava externo aos sujeitos, não observava as contradições do processo, porque não escutava os sujeitos, mas sim os técnicos especialistas, cujas proposições eram elaboradas em gabinetes limitadas a dados estatísticos. Havia uma teoria e uma classe representada nesse processo e avançavam em direção à educação, principalmente.

Sabe-se que no momento em que o setor agro-pecuário se acelera, reserva-se a educação um papel dinâmico, com dois objetivos principais: 1º) aumentar a produtividade agrícola através do treinamento de mão-de-obra; 2º) diminuir a migração em direção aos grandes centros urbanos (TORINO, 1982, p. 81).

Os projetos para conter a migração são analisados por Calazans (1993) ao argumentar que, desde a década de 1970, o objetivo de *fixar o homem* a terra era atender a interesses externos e não às reais necessidades dos sujeitos do campo. Fato que historicamente se comprovava em função do fracasso de muitos desses programas de ação educativa nos territórios rurais, sem falar que eram ações decorrentes de acordos internacionais com o Banco Mundial.

Observamos que as vozes dos representantes do sistema de ensino, presentes no I Encontro sobre Educação no Meio Rural, cumpriram seu papel nesse evento. Disseminaram termos como: progresso, produtividade, *fixação à terra*, desenvolvimento, ações multissetoriais, falaram em nome do poder hegemônico e de uma perspectiva ideológica para

a classe de professores e estudantes, no sentido de persuadi-los ao compromisso com o suposto crescimento do Brasil, cujo fundamento era a implantação de grandes projetos de integração capitalista na Amazônia e no Brasil.

Os problemas debatidos durante esse primeiro evento aguçam a ideia de mudança e permanência no tempo histórico (SAVIANI; LOMBARDI; SANFELICE, 2006; LOPES; OLIVEIRA, 2001), uma vez que as mudanças são lentas e nem sempre chegam a ocorrer; há situações que permanecem para além do tempo em que foram criadas. “Podemos argumentar, entretanto, que tantas vezes mudaram os currículos, mudaram os professores, mudaram as leis... e muito do que se foi permanece” (LOPES; OLIVEIRA, 2001, p. 17). A realidade precária vivida em muitas escolas do campo, na primeira década do século XXI, permanece muito semelhante à realidade descrita pelos professores em 1982.

Pouco se avançou para um trabalho coletivo de aprendizagens e partilhas de experiências, saberes e práticas docentes. Ainda não se avançou para um trabalho conjunto e participativo em que a comunidade não é chamada só para ouvir reclamações, mas para ser atuante nas decisões pedagógicas e político-administrativas das escolas e para ter uma participação dialógica, como defendeu Freire (1982) em palestra também proferida nesse I Encontro.

A forma de participação prevista nos programas foi distorcida, não apareceu como “capacidade de decidir sobre seu próprio destino, mas colocando sempre a população rural como objeto de uma ação, de um grupo tecnocrata que se acha proprietário da consciência” (FREIRE, 1982, p. 118). Essa forma de participação objetivava transformar as pessoas em objetos que, enquanto tais, apresentavam suas misérias para outros decidirem o que fazer.

Consideramos que o I Encontro sobre Educação no Meio Rural foi um evento histórico com contribuições para analisar a educação dos povos do campo do Amazonas, por problematizar a realidade das escolas rurais amazonense, apresentando dados que foram além dos oficiais e por evidenciar relatos de professores sobre temas que serão veementemente debatidos na década de 1990, no contexto de criação do Movimento de Educação do Campo: a formação centralizada na perspectiva urbana, o transplante de tecnologias e métodos educacionais de conteúdos urbanos para o contexto rural, ineficiência de materiais e estrutura básica para o funcionamento das escolas e o desrespeito à cultura local.

Os participantes do I Encontro sobre Educação no Meio Rural estabeleceram diálogos com as instituições oficiais de ensino numa tentativa de conhecer e procurar soluções para os problemas das escolas rurais, naquele início da década de 1980. Entretanto, as propostas ali apresentadas não deram sinais de construção de um movimento político e pedagógico de

construção de uma educação do meio rural no Amazonas que mobilizasse os órgãos gestores e a sociedade civil nessa década.

Ainda que este evento não tenha alterado a realidade das escolas rurais contribuiu para que a universidade pública refletisse seu papel junto aos povos dos territórios rurais do Amazonas, como os indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas. Representou, também, uma forma de pressionar o governo da época para repensar suas ações junto às escolas do campo, repensar, por exemplo, a atuação do Instituto de Educação Rural do Amazonas, uma instituição pública do estado que atuou na efetivação de políticas de educação rural na década de 1980 e se estendeu até a década de 1990.

2.3 O Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM): na tessitura das críticas e das articulações

Em resposta à necessidade de implantação de projetos que atendessem à educação rural na década de 1980, no Amazonas, o Governador do Estado, por meio da SEDUC/AM criou o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM), amparado pela Lei 1469, de 1981. Este instituto passou a agregar os projetos que eram executados, de forma isolada, pela SEDUC, desde 1971.

O IERAM funcionou vinculado ao sistema Estadual de Educação e dentro do Plano Global do Governo Lindoso com o objetivo de formar e executar a política do planejamento educacional rural em nível estadual, sub-regional e municipal. Ao mesmo tempo, procurou se articular às demais instituições que executavam ações no meio rural. O IERAM tinha como objetivo “propiciar ao homem rural, dentro do âmbito de sua atuação, condições que lhe permitam a fixação à terra, para minorar os movimentos migratórios, promovendo-lhes o pleno desenvolvimento” (REEMRAM, 1982, p. 56-57).

Ao analisar o documento intitulado *Educação no meio rural: documento histórico de 1981 a 1989* (NEPE, 1989), encontramos referência sobre o processo de criação do IERAM e sua articulação com o PDRI. De acordo com esse documento, em 1980, no estado do Amazonas, houve negociações com financiamentos externos, com vistas à execução de um Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado, envolvendo 07 (sete) municípios do Baixo Amazonas e 17 (dezesete) segmentos do estado. Com esse objetivo, “a SEDUC criou um grupo tarefa, cuja responsabilidade era definir uma estratégia educativa para o ensino rural do Estado nos aspectos da Ed. Formal e não formal” (NEPE, 1989, p. 2).

A proposta foi formulada e englobou ações articuladas nas áreas pedagógica, administrativa e didática. Previa os seguintes subprojetos: estrutura e fortalecimento dos

Órgãos Municipais de Ensino; currículo e materiais de ensino-aprendizagem; capacitação de recursos humanos; expansão e melhoria da rede física; educação não formal; estudos e pesquisas e; administração de projetos. Na fase de elaboração, essa proposta de educação “foi submetida à apreciação da Coordenação Geral do PDRI/SEPROR/CEPA dos demais segmentos e dos auditores do Banco Mundial” (NEPE, 1989, p. 2).

O IERAM funcionou com recursos financeiros do governo do estado e, principalmente, da celebração de convênios com órgãos federais - “MEC, INCRA, SUDAM, Fundação Educar e contrapartida do Banco Mundial para o PDRI” (NEPE, 1989, p. 4).

Outro documento que fez referência ao financiamento do IERAM foi o Relatório Final do Projeto de Iniciação Científica denominado *Educação no Meio Rural: a atuação do IER/AM*, vinculado à Faculdade de Educação/UFAM e executado por Iêda Maria Silva Fernandes (bolsista) e por Ronney da Silva Feitoza (Orientadora). O objetivo deste projeto foi “recolher e catalogar as experiências desenvolvidas pelo IER/AM no decorrer de seus 10 anos de atividades” (FEITOZA; FERNANDES, 1992, p. 5). Esse projeto esteve vinculado ao “Projeto de Dinamização do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais” que recebeu apoio financeiro do CNPq para desenvolver e fortalecer as pesquisas na área da educação no Amazonas.

O Relatório de Iniciação Científica apresentou análises sobre as seguintes ações e projetos desenvolvidos no âmbito do IER/AM: proposta de educação comunitária (1983); avaliação da implantação do calendário escolar agrícola (1984); relatório de implantação do Programa de Ensino Rural do Amazonas (1985); cadastramento e mapeamento da rede física escolar nas áreas rurais do Amazonas; capacitação de professores rurais para o ensino de 1º grau (1987); Projeto Vitória Régia (1988); Alfabetização de Adultos: metodologia (1989); Manual do professor alfabetizador (1991); e Cartilhas: alfabetização 1ª a 4ª série (atual 1º ao 5º ano). Por meio desses projetos, houve a realização de estudos e pesquisas sobre a realidade das escolas dos territórios rurais do Amazonas e cooperação técnica com os municípios para efetivá-los.

Dentre esses projetos e ações, destacamos o Programa de Ensino Rural do Amazonas implantado em sete municípios com o objetivo de *treinar* os professores para o ensino nas áreas rurais, uma vez que até 1987, “41,74% dos professores rurais não haviam concluído a 4ª série do 1º grau e somente 12,17% tinham o 1º grau completo” (CHAGAS, 1998, p. 118). Coordenadores e supervisores desse programa se reuniam em Manaus para discutir estratégias e propostas de formação, e, depois, realizavam os treinamentos com os professores. Nessa década, a formação docente era feita sob a ótica tecnicista do *treinamento*, como um modo

racional e prático para lidar com os problemas educacionais, que valorizava apresentação de projetos técnicos como manuais e cartilhas de alfabetização, com modelos prontos para serem executados pelos professores.

Conforme Feitoza e Fernandes (1992), esse Programa atendeu: 120 professores em Manacapuru; 25 em Itacoatiara; 21 em Coari; 50 em Parintins; 96 professores em Manaquiri; 37 em Humaitá; e 96 em Barreirinha. Ainda que o Programa de Ensino Rural do Amazonas tenha atendido uma demanda muito abaixo das necessidades dos municípios amazonenses, conseguiu dar visibilidade ao grave problema da ausência de qualificação de professores nesse estado.

O Projeto Vitória Régia⁸ visava qualificar os professores leigos dos territórios rurais por meio da rádio. Era composto de 180 programas, com 30 minutos de duração cada um, sendo apresentado de 2^a a 6^a feira, em horários que variavam entre 07h e 17h; as aulas abordavam conteúdos do núcleo comum do ensino fundamental, referente à primeira etapa (correspondente a antiga 1^a, 2^a, 3^a e 4^a série do primeiro grau). Era uma proposta alternativa de formação de professores rurais em exercício. Entretanto, a veiculação do Vitória Régia encontrou limites decorrentes das interferências sonoras e o processo de formação de professores mais uma vez foi prejudicado (FEITOZA; FERNANDES, 1992).

No âmbito do IERAM, também, havia preocupação com a interferência das atividades agrícolas praticadas pelas famílias que alteravam, conforme os fenômenos da cheia e da seca, o funcionamento da escola. A partir do conhecimento da realidade das condições de vida dos trabalhadores do campo foi proposto um Calendário Escolar Agrícola, uma vez que o fenômeno das enchentes impôs alterações nos dias letivos, porque provocava “mobilidade das famílias para a sede do município ou para as áreas de terra-firme” (NEPE, 1989, p. 11) sem falar que as escolas ficavam e ficam submersas. Desde a década de 1980, a orientação do IERAM era que o calendário das escolas de várzea fosse diferente das escolas urbanas e das de terra-firme. A LDB nº 9.394/1996 normatiza o ajuste de funcionamento das escolas de acordo com a realidade agrícola dos povos do campo, a partir de 1996.

O Instituto funcionou com muitas limitações, inclusive, diante das fragilidades de estrutura técnica e administrativa dos municípios. A área de abrangência prevista eram os 61 municípios do estado amazonense. Entretanto, “ao longo de 8 anos de existência do IERAM

⁸ A descrição detalhada desse projeto também se encontra na dissertação de Coelho (1999). Ela discutiu o tema “Educação à Distância: uma alternativa para a formação do professor leigo rural no estado do Amazonas” e analisou os programas implantados nesse estado desde a década de 1970, os quais visavam atender a legislação educacional daquela época, a Lei 5.692/1971.

ainda não foi possível atender aos requerimentos [...] do meio rural, seu alcance funcional atinge até o momento 29 municípios das regiões de mais fácil acesso” (NEPE, 1989, p.5).

A partir de 1991, o IER/AM ou IERAM passou por uma reestruturação organizacional, por meio do Decreto nº 14.078, de 19 de julho de 1991 (Anexo N), que definia o que era essa entidade e qual sua vinculação com o Estado:

Art. 1º - O Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM) é uma entidade autárquica, criada pela Lei nº 1469, de novembro de 1981, com personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira, vinculado à Secretária de Estado da Educação, Cultura e Desporto, com sede em Manaus e jurisdição em todo o território estadual (AMAZONAS, 1991).

No Art. 2º desse Decreto ficou estabelecido que a finalidade do IERAM era de coordenar e avaliar os programas educativos, articulados com os programas de outros setores econômicos e sociais, voltados para o meio rural (AMAZONAS, 1991).

O IERAM exerceu um papel importante no estado no sentido de certificar professores leigos para continuarem exercendo a atividade docente em lugares onde a formação universitária não lograva alcance nos anos de 1980. Alguns fatores limitaram suas ações como a falta de recursos, a ausência de escuta à comunidade sobre as reais necessidades dos professores e estudantes dos territórios rurais.

Entretanto, na tessitura das críticas uma das grandes fragilidades do IERAM foi estar comprometido e articulado com setores econômicos, como o PDRI e o Banco Mundial, que priorizavam a produtividade e o tecnicismo por meio dos programas de educação e não as aspirações e necessidades dos povos do campo.

De acordo com os documentos (relatórios e legislações) analisados nesse item observamos que a falta de qualificação docente foi recorrente quando se tratava da educação rural, nas décadas de 1980 e 1990, aliada ao problema do analfabetismo entre jovens e adultos. Os programas implantados naquele tempo não atenderam às reais necessidades de formação de professores das escolas rurais que, sob o estigma de *serem mais leigo que professores*, encontravam-se submetidos por décadas a processos de desvalorização, inferiorização e invisibilidade nos territórios rurais.

Diferentemente desses programas, nessa época, também, estava em curso no Amazonas atividades realizadas pelo MEB, na área da educação popular que, por ocorrer, predominantemente, em territórios rurais deu visibilidade a realidade escolar do campo.

2.4 A atuação do MEB no Amazonas: *educação popular, ajuris e conscientização*

No documento denominado “MEB em 5 anos” (MEB, 1982)⁹ que corresponde ao período de 1961 a 1966, identificamos a descrição do Decreto nº 50.370 de 21 de março de 1961, pelo qual foi criado um programa de educação de base por meio de Escolas Radiofônicas nas áreas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, naquela época, denominadas áreas *subdesenvolvidas* ou *atrasadas*. Isso porque o discurso dominante legitimava a ideia de *desenvolvimento* como algo natural, ou seja, todos os territórios que se inserissem nos padrões modernizantes e de industrialização alcançariam o desenvolvimento. Na essência desse discurso, predominavam processos ideológicos para garantir a expansão do capital (GÓMEZ, 2002).

Feitoza (2008, p. 204) destaca em sua análise sobre a Educação Popular no Amazonas que a experiência de “utilização de rádio, como instrumento de educação e também de educação de base, é anterior ao MEB, não só em termos de Brasil, mas em termos de América Latina”. O êxito desta atividade no meio popular também foi um fator importante para a criação desse programa, cuja execução ficou sob a responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que criou um movimento educativo denominado de MEB. Este funcionava por meio de Escolas Radiofônicas e envolvia a ação educativa de bispos e de leigos da Igreja católica.

O Decreto presidencial selou uma parceria entre “a Igreja Católica e o Presidente da República, em vista da erradicação do analfabetismo e da pobreza no País” (MEB, 2015, p. 21). O Governo Federal, sob a presidência de Jânio Quadros, “além de conceder canais radiofônicos aos bispos, autorizou, ainda, a contratação de funcionários federais para prestação de serviços no movimento” (COELHO; SILVEIRA, 2013, p. 23).

O MEB contou com a colaboração de vários setores da administração pública federal por meio de convênios para desenvolver suas ações, dentre estes setores destacamos: o Ministério da Educação e Cultura “especialmente pela Campanha Nacional de Educação Rural, pela Campanha Nacional de Educação de Adultos, pela Campanha Nacional de Merenda Escolar, pela Campanha de Erradicação do Analfabetismo e pelo Sistema Radiofônico Nacional” (MEB, 1982, p. 11), o Ministério da Agricultura e o Ministério da Saúde.

O MEB foi além dessas ações governamentais, uma vez que estas não consideravam a realidade das classes populares nos processos de planejamento e de avaliação das políticas,

⁹ Este documento é uma cartilha que pode ser encontrada nos arquivos no NEPE/UFAM.

conforme já indicado por Calazans (1993). Esse Movimento surgiu diante da realidade de exclusão dos povos dos territórios rurais que eram colocados à margem do processo histórico e privados de sua atividade criadora para transformar essa realidade (MEB, 1982). Para a Igreja, o desenvolvimento econômico do Brasil, centrado na industrialização e na tecnocracia, estava ocorrendo em detrimento da dimensão social, da vida do povo mais pobre, principalmente das áreas rurais (FÁVERO, 2006).

O MEB significava uma ação educativa empenhada principalmente no processo de conscientização para que o próprio povo assumisse as transformações da sociedade (MEB, 1982). Os objetivos desse movimento se concentraram em três processos principais: “conscientização, mudança de atitude e instrumentação das comunidades” (MEB, 1982, p. 23).

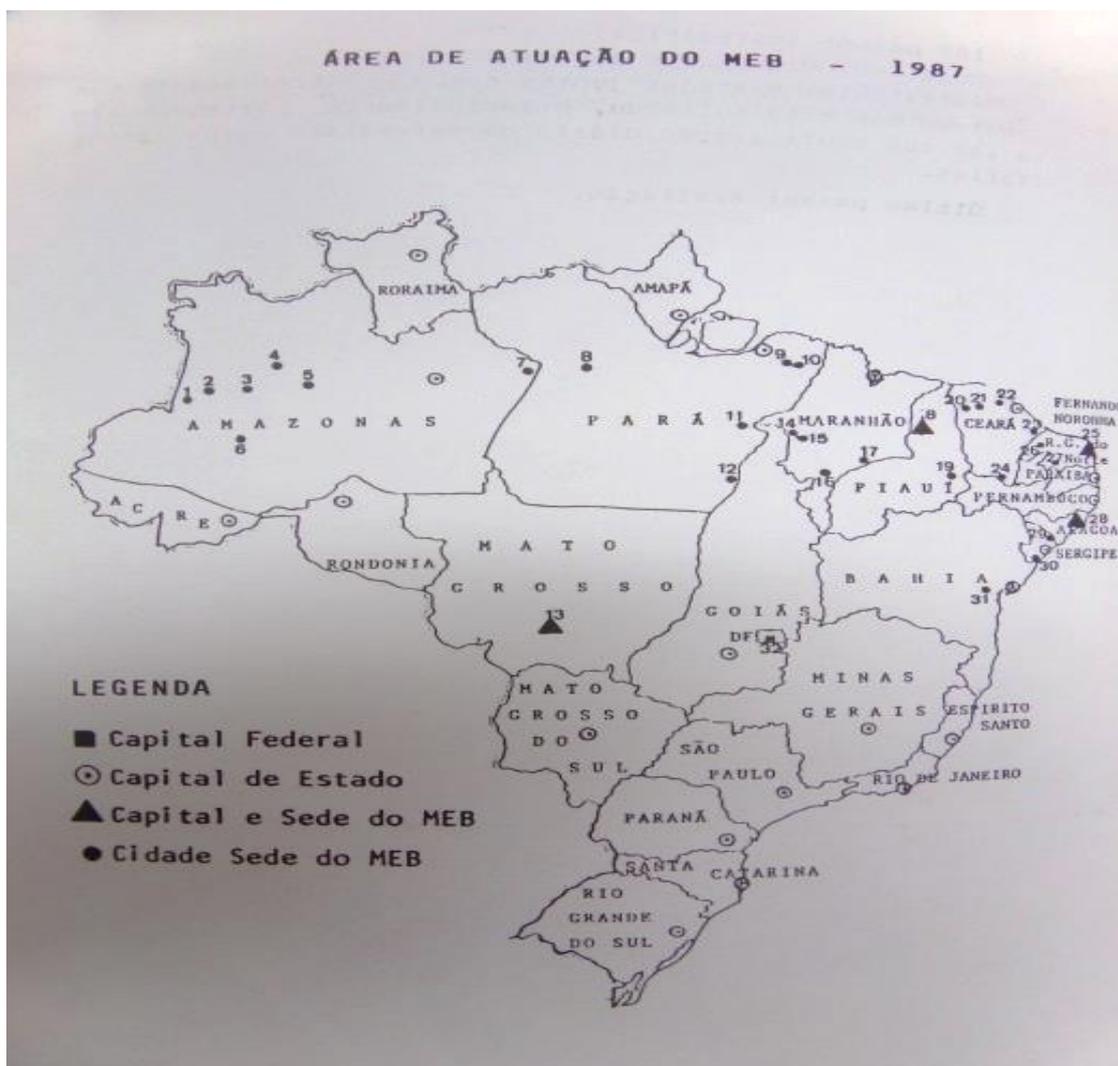
A conscientização foi entendida como intrínseca à Educação e refere-se à consciência dos valores e significados do mundo do trabalho. A mudança de atitude envolve: atitude crítica, atitude de valorização, atitude mudança e atitude de cooperação. A instrumentação significa lançar mão dos instrumentos de análise, de produção e de organização da comunidade; estratégias importantes para o sucesso dos trabalhos desenvolvidos pelo Movimento (MEB, 1982).

Quanto ao processo de conscientização, foi fundamentado na perspectiva freireana, porque tomava como ponto de partida a realidade cotidiana para trabalhar as práticas de leitura e de escrita. A ação educativa visava construir uma consciência crítica da realidade para transformá-la (FREIRE, 1987). Nesse aspecto, a “conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história” (FREIRE, 1980. p. 26). Por meio da conscientização homens e mulheres se assumem como sujeitos protagonistas da história em seus diversos territórios.

No Amazonas, esse Movimento iniciou em 1963 pelos municípios de Manaus e Tefé. Em 1964, começou a fazer parte desse processo o município de Coari. No Caderno do MEB¹⁰, nº 02 de 1987 constam 07 (sete) municípios: Tefé, Carauari, Coari, Fonte Boa, Parintins, São Paulo de Olivença e Jutai. Destacamos que a maioria dos municípios atendidos pelo MEB esteve concentrada no Norte e no Nordeste como podemos observar na imagem seguinte.

¹⁰Esse Caderno do MEB encontra-se nos arquivos no NEPE/UFAM.

Imagem 04 - Área de atuação do MEB (1987)



Fonte: extraída do Caderno do MEB de 1987

Pela legenda, observamos que os destaques com bolinhas preenchidas referem-se às cidades sedes, onde o MEB desenvolveu suas ações, com destaque para o Amazonas com atendimento à 07 (sete) municípios. Além de dados quantitativos, o Caderno do MEB nº02 revela importantes experiências conforme descrevemos abaixo:

- ✓ apresenta os resultados da experiência de um programa denominado “O Ribeirinho”, tema central do trabalho educativo do MEB em 1986; esse programa foi elaborado com a colaboração dos coordenadores do Departamentos do MEB de Carauari e de São Paulo de Olivença, ambos do Amazonas;
- ✓ afirma que o eixo fundamental do trabalho desenvolvido pelo MEB é a educação conscientizadora, que se dá por meio da alfabetização, da mobilização, da organização e do campo da produção;

- ✓ no campo da organização, os trabalhadores são instigados a se organizarem em sindicatos e em associações por categoria de trabalhadores: seringueiros, pescadores, castanheiros;
- ✓ destaca a experiência de estratégias de trabalhos comunitários, como soluções coletivas para saírem do isolamento e enfrentar a realidade que os mantem como escravos. Estas estratégias são: farmácias comunitárias, clube de recreação ou mercadinhos comunitários, bancos de sementes e caixas comunitários.

Como exemplo deste tipo de trabalho, o Caderno do MEB faz referência ao município São Paulo de Olivença, no Amazonas, que avançou em organização e participação, mas que enfrentou muitos desafios como saúde, alimentação, êxodo rural. Também houve a realização de trabalhos coletivos como as roças comunitárias por meio dos *Ajuris*¹¹, estratégias coletivas muito utilizadas no Amazonas. “É interessante ressaltar que a nova mentalidade em relação aos ajuris ajudou no fortalecimento da união e no aumento do espírito de fraternidade” (MEB, 1987, p. 21).

Esse trabalho de base nas comunidades também viabilizou a criação de sindicatos e de organizações que deram visibilidade às categorias de trabalho dos povos do campo do Amazonas: ribeirinhos, pescadores, seringueiros e extrativistas. O trabalho de base se deu numa perspectiva ético-político porque integrava alfabetização, educação crítica, mobilização e organização das comunidades.

Para Freire (1980), a educação crítica considera os sujeitos como seres *em devir*, inacabados, incompletos, inseridos numa realidade também incompleta; a realidade de opressão vivida no campo não era o fim, também poderia ser transformada. Os cadernos do MEB anunciavam constantemente as possibilidades de transformação por meio da participação política dos sujeitos coletivos e individuais.

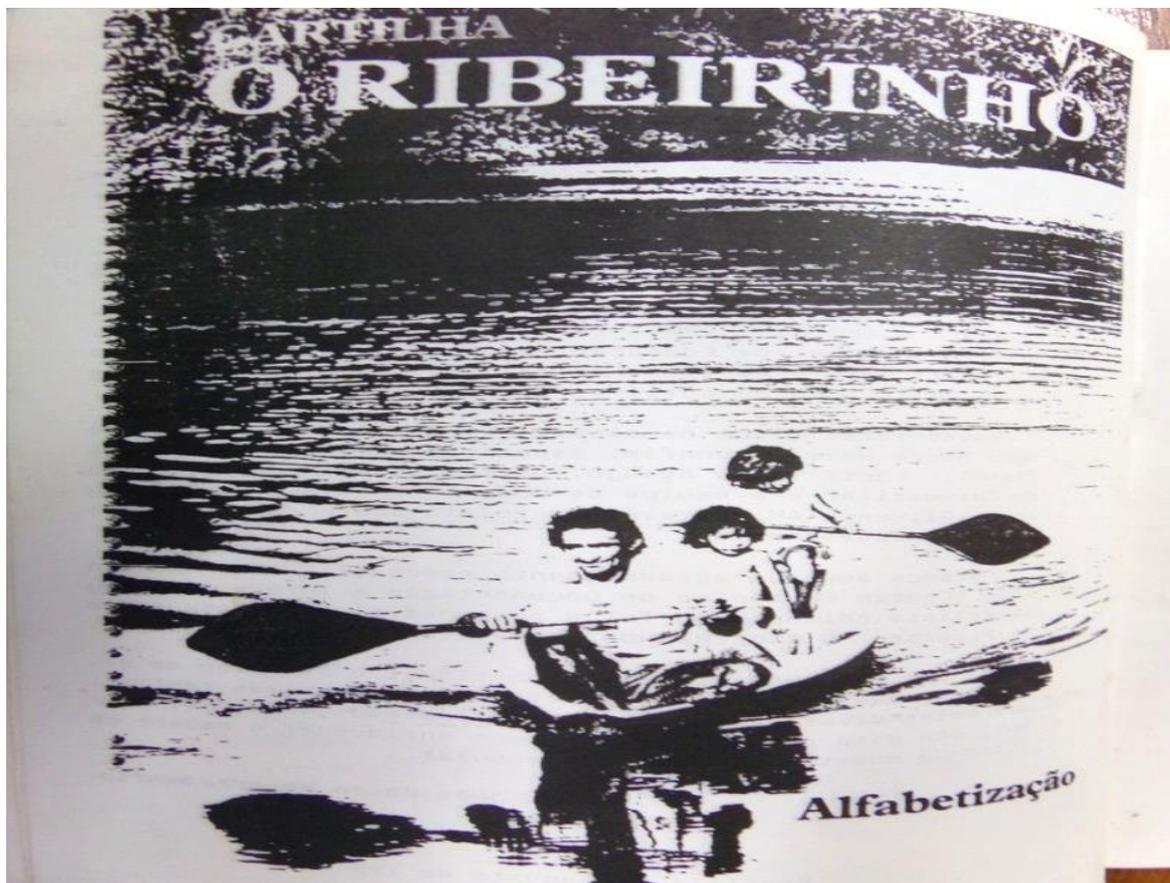
A experiência com o material de alfabetização denominado “O Ribeirinho” foi avaliada como positiva, houve um número “maior de pessoas alfabetizadas, bem como a participação destas em outras atividades associativas e organizativas” (MEB, 1987, p. 29). As dificuldades com as experiências de alfabetização de adultos também foram relatadas no Caderno nº 02, tais como cheias dos rios, desistência dos alunos, machismo de maridos que impediam suas mulheres de estudar, falta de preparo dos monitores para lidar com alfabetização específica para adultos.

A imagem a seguir expressa, em parte, a realidade cotidiana de famílias dos territórios ribeirinhos que percorrem os *caminhos dos rios* e as nuances das águas construindo

¹¹ Os Ajuris eram ações coletivas que envolviam trabalhos de ajuda mútua e de colaboração feitas nas comunidades. Também poderiam ser chamados de puxiruns ou mutirões.

estratégias de vida e de trabalho, e de partilha de saberes, que marcam a relação adulto-criança e os processos de aprendizagem, inclusive, na alfabetização.

Imagem 05 - Cartilha “O Ribeirinho”



Fonte: Extraída do Caderno - MEB N°02

Também chamou atenção o fato de que essa experiência de alfabetização trouxe como tema uma das faces da realidade Amazônica para ser dividida com outros Departamentos do MEB localizados em diferentes municípios. Trouxe o debate da questão do território, da dinâmica dos rios e da diversidade produtiva dos ribeirinhos. Aliado a isso, instigou entre os alfabetizandos e os monitores debates sobre a depredação dos rios e o desmatamento de espécies importantes para os territórios rurais do Amazonas e da Amazônia.

No documento, denominado “Relatório Anual do Movimento de Educação de Base 1983” (MEB, 1983), consta referência à autonomia organizacional das comunidades ligadas ao Departamento de Tefé, no Amazonas. Esse Relatório descreve que na Comunidade do Ingá funcionava normalmente as atividades do MEB por meio dos *ajuris* e porque essa comunidade tinha Grupo Comunitário, Grupo Ajuri, Clube de Jovens, Clube de Mães, Posto de Saúde, Capela e Grupo Escolar e Campo de Futebol.

O trabalho, na forma de *ajuri*, era muito utilizado na agricultura, nos serviços de roça, plantio, capinas, colheitas e nos trabalhos da comunidade de forma geral, na construção de capelas e de grupos escolares, por exemplo. Na comunidade Baré, no município de Fonte Boa (AM), “os consertos e construção de casas do povoado são feitos em forma de mutirão. [...] Já realizaram limpeza do povoado e várias roças foram feitas ou colhidas na base do mutirão” (MEB, 1982, p. 39).

O Relatório de 1983 faz referências às Comunidades indígenas Jaquiri e Marajá que também contavam com o funcionamento desses grupos de trabalho comunitário. Consta a descrição de atividades desenvolvidas pelo Departamento de Parintins (AM), como o curso de horticultura que ocorreu em parceria com o SENAR.

Durante a Ditadura Militar, em vários municípios do Amazonas, o MEB deixou de funcionar. Ele teve suas ações de conscientização política cerceadas por esse regime, permanecendo com “restrições aos seus objetivos e metodologias, demissão de equipes e profundas dificuldades de recursos” (FEITOZA, 2008, p. 128). Nos municípios onde continuou funcionando, teve de se adequar às diretrizes desse sistema ditatorial, “leigos e bispos sofreram dura repressão. Por isso, um longo período da vida do MEB foi de resistência e de luta pela liberdade e pelos direitos” (MEB, 2015, p. 21) Isso ocorreu com o MEB em Tefé. De forma singular em Tefé:

[...] o Movimento conseguiu resistir ao crescente controle do Estado para com as ações dos movimentos sociais. Se, primeiramente, as ações do MEB se desenvolveram em uma perspectiva crítica e política, baseada nos princípios de Paulo Freire, com o intensificar da repressão política, foi necessário rever, em um segundo momento, suas ações didático-pedagógicas. Para a manutenção do Movimento, em Tefé, foi realizada parceria com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa do governo voltado para a educação de jovens e adultos, em uma perspectiva de alfabetizar para inserir o sujeito no mercado de trabalho e também diminuir os altos índices de analfabetismo no país (COELHO; SILVEIRA, 2013, p. 24).

Para Ribeiro (2010), os três municípios que continuaram com as ações do MEB no Amazonas foram Tefé, Parintins e Itacoatiara. Em Itacoatiara, o Movimento foi criado em 1998, na terceira fase do MEB em nível nacional (1972 a 2002) e obteve a contribuição dos formadores de Tefé, muito embora em Itacoatiara as aulas não fossem transmitidas via rádio como era em Tefé, mas por meio de aulas presenciais (SOUZA; SILVA, 2017).

No caso de Tefé, esse Movimento foi criado, em 1º de janeiro de 1963, por Dom Joaquim de Lange, bispo do município naquela data, o qual se deparou com a realidade de

exploração, exclusão e pobreza vivida pelos ribeirinhos de Tefé (COELHO; SILVEIRA, 2013). Deve-se a ele implantação da Rádio Educação Rural em Tefé.

De acordo com Coelho e Silveira (2013), o MEB atuou com projetos e metodologias que envolviam os grupos organizados das comunidades, como os clubes e organizações políticas. Destacam que em Tefé o movimento enfrentou muitas adversidades, dentre elas o acesso às comunidades ribeirinhas, a necessidade de formação específica para os professores atuarem na área da alfabetização de jovens e adultos, infraestrutura precária dos locais de funcionamento das aulas, falta de materiais pedagógicos, mas

tais adversidades, na maioria das vezes, eram vencidas por causa da constante preocupação em qualificar os professores/monitores, considerados fundamentais no desenvolvimento das ações do Movimento. [...] A preocupação central do Movimento era formar uma equipe bem preparada para atuar nas comunidades ribeirinhas, pois disso dependia o sucesso das ações que seriam desenvolvidas nas comunidades (COELHO; SILVEIRA, 2013, p. 27-28).

Diversos estudos feitos sobre o MEB tecem críticas às suas origens tais como sua ligação com o Estado, que fortalecia a relação público-privada e a política populista do governo da época, a aceitação do Movimento como forma de impedir o avanço do comunismo disseminado pelas Ligas Camponesas e o prestígio dos bispos em possuir emissoras rurais rádio educadoras (FÁVERO, 2006).

Feitoza (2008) tece críticas que se referem ao trabalho de *educação de base* por favorecer o discurso do *desenvolvimento comunitário*, o qual centralizava na *comunidade* a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento. Entretanto, no bojo da contradição, os resultados da pesquisa de Feitoza (2008, p. 202) indicam que os movimentos de EJA, dentre eles o MEB, “em seu nascedouro, partem desse ideário transformador que delinea os movimentos sociais [...] definidos pelo caráter de classe explicitado nos eixos organizativos e na perspectiva da transformação radical da sociedade”. Ela identifica que nas ações do MEB há a “predominância” da emancipação muito mais que de ações compensatórias.

Fávero (2006, p. 44) tece análises a partir de outra perspectiva, ele se refere a uma nova forma de ação da Igreja Católica diante das injustiças sociais, “no qual a educação (de base) é vista não só como prioritária, mas como uma exigência de evangelização” e, dessa forma, ela se aproxima das classes populares exploradas e vítimas do analfabetismo. Destaca que em nível mundial havia discussões sobre o papel da educação no desenvolvimento econômico. Para isso, seria necessário superar índices de analfabetismo entre jovens e adultos e qualificar as pessoas para atender aos interesses de industrialização do país. Esse pensamento passa a fazer parte dos debates brasileiros sobre educação, com a ideia de

educação para o desenvolvimento econômico, mas como parte de uma ideologia neoliberal “que impregnava profundamente alguns educadores da época e que sobrepujou mesmo a outra perspectiva, na Lei nº 4.024/61 e no Plano Nacional de Educação de 1962, dela derivado” (FÁVERO, 2006, p. 49).

Fávero (2006) destaca a participação de educadores e pesquisadores, como Paulo Freire que desafiaram a lógica neoliberal de educação. Destaca também a atuação de diversos movimentos sociais que conseguiram articular educação e cultura popular, como o Movimento de Cultura Popular (1960), a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler (1961), o Movimento de Educação de Base (1961), Campanha de Alfabetização da UNE (1962), dentre outras experiências que articulam alfabetização e conscientização, e

[...] operam um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo [...] E o que as faz radicalmente diferentes é o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política (FÁVERO, 2006, p. 51).

No caso do MEB, há um compromisso explícito com os territórios rurais. Isso foi observado e analisado na história de atuação do MEB, em Tefé no Amazonas, que resistiu ao sistema ditatorial, como concluem as pesquisadoras Coelho e Silveira (2013, p. 28)

Um olhar atento para a história de quarenta anos de atuação do MEB, em Tefé, permite afirmar que este foi um movimento educacional e social de grande relevância para o município e a região. O Movimento possibilitou, ao longo da sua existência, a conscientização, a alfabetização e a catequização de centenas de sujeitos pertencentes às classes populares.

Por falta de recursos financeiros, o MEB deixou de funcionar entre 2000 e 2002, escritórios e núcleos foram fechados, mas com a mediação de Dom Luciano Mendes de Almeida ainda foi possível realizar alguns projetos bastante localizados “no Norte de Minas, no Distrito Federal, no Piauí e no Maranhão, com uma extensão na Amazônia. Nesses projetos prevaleceu a alfabetização” (MEB, 2015, p. 21). E, em 2013-2014, estabeleceu parceria com o PRONERA vivendo no século XXI novas experiências, estudos e interlocução com a realidade.

A partir dessas ações do MEB, observamos algumas aproximações com a perspectiva da Educação do Campo, principalmente, se pensarmos a relação que essa educação estabelece com um projeto de sociedade justa e democrática, construída por meio da participação popular.

A Educação Popular, inicialmente, era pensada a partir das necessidades de estender o processo de escolarização às classes populares, porque, desde a década de 1930, havia um movimento reivindicatório de extensão da escola às classes trabalhadoras que encontrou resposta “nos grupos escolares ou escolas isoladas criados/as por alguns governos estaduais. E, simultaneamente, iam-se criando as experiências de educação de adultos” (SOUZA, 1995, p. 81), tais como a Campanha Nacional de Alfabetização de Adulto.

Na década de 1950, ocorreram várias críticas a esse pensamento de Educação Popular e de Educação de Adultos como *escolarização para* os pobres, pensados como sujeitos sem cultura e infantilizados nos processos de alfabetização, uma vez que não se diferenciava o método utilizado para adultos dos utilizados para as crianças. Paulo Freire, fundamentado nas experiências de alfabetização que desenvolvia coletivamente em Pernambuco, foi um dos grandes críticos desse pensamento. Em relatório apresentado durante o II Seminário Brasileiro de Alfabetização de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, Paulo Freire demonstrou o “caráter pouco consistente das campanhas de alfabetização de adultos pelo conceito errôneo de analfabeto e do analfabetismo” (SOUZA, 1995, p. 81). A concepção que se tinha de analfabeto era de pessoa ignorante e incapaz de pensar por si própria (GALVÃO; SOARES, 2010).

Com os processos de mobilizações e de participação das classes trabalhadoras nas lutas pela educação no país, a Educação Popular passou a se constituir uma referência de educação com pressupostos teórico-metodológicos diferenciados se comparados aos da escola convencional, não sendo mais, portanto, uma extensão dessa. Para Souza (1995, p. 81), a Educação Popular não tem uma única vertente.

Resulta de contradições históricas trabalhadas por diversas cabeças e mãos, em condições diferentes, diversas perspectivas políticas e racionalidades distintas [que vão se] confrontando, no pensamento e na ação, vão construindo a educação popular, especificamente, nas versões modernas, geradoras dos movimentos sociais populares.

Dessa forma, a Educação Popular contribui com a criação de movimentos sociais e significa estratégias de mobilização, organização e capacitação das classes populares (FREIRE, 2001), porque “estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais” (FREIRE, 2001, p. 49). A Educação Popular fortalece a consciência de classe, o diálogo com o saber popular e com a cultura dos povos tradicionais, porque ela ocorre por

meio de práticas educativas críticas, políticas e éticas que desvelam a realidade de exploração e de opressão dos povos.

As ações educativas do MEB sejam nos municípios do Amazonas ou nos municípios de outros estados do país foram efetivadas na perspectiva freireana, porque partiam da problematização da realidade e do diálogo com as necessidades das classes trabalhadoras para construir um pensamento crítico e libertador, pilares para o processo de alfabetização nos territórios rurais.

O MEB também contou com o apoio de várias instituições, dentre elas o NEPE/UFAM, um dos protagonistas na área da Educação Popular no Amazonas, conforme veremos no item abaixo.

2.5 Atuação do NEPE/UFAM na educação popular

O Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE), vinculado à UFAM, no final da década de 1980 e durante a década de 1990, desenvolveu atividades dialógicas com a realidade social, objetivando concretizar um trabalho acadêmico na perspectiva da educação popular a partir de uma intrínseca articulação com os movimentos sociais do Amazonas.

O contexto social brasileiro estava marcado pela efervescência dos movimentos sociais decorrentes da retomada dos processos democráticos. Teóricos, educadores, militantes políticos, militantes de esquerda fundamentavam a necessidade de se investir em teorias e concepções que abrissem caminhos para superar os processos de alienação vividos pelo povo durante a ditadura.

Era necessário lutar pela libertação. Experiências ricas nesse processo foram os trabalhos de educação popular que nasciam das periferias das cidades, dos seringais, das áreas de assentamentos, dos lagos depredados, dos movimentos indígenas e quilombolas do Brasil. A concepção de educação era libertadora, dialógica e interdisciplinar.

Esse contexto social e político contribuiu para que o NEPE/UFAM, também, fosse um articulador de atividades de pesquisa, ensino e extensão fundamentadas na educação popular desde sua origem. O NEPE foi criado em 1989 por um grupo de professores ligados à Faculdade de Educação da UFAM, mas sua institucionalização ocorreu por meio da Resolução nº 001/1991, do Conselho Departamental, da Faculdade de Educação, da UFAM, com o objetivo de desenvolver estudos, pesquisas e assessorias a iniciativas de Educação Popular (UNIVERSIDADE DO AMAZONAS, 1991).

O NEPE foi regulamentado pela Resolução nº 004/1992, a qual determina no Art. 1º, que ele tem a finalidade de

constituir-se em instrumento articulador entre a Universidade do Amazonas, instituições, entidades e experiências nacionais e internacionais voltadas para a problemática da Educação Popular, concretizando as ações do Núcleo que se darão, prioritariamente, na Região Amazônica.

O Art. 2º regulamenta que

O Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais caracteriza-se por uma atuação orgânica e articuladora com os órgãos sociais e comunitários no campo da Educação Popular, realizando pesquisa e sistematizando experiências educacionais, através de uma equipe interdisciplinar e multiprofissional.

O fato de desenvolver atividades fundamentadas na Educação Popular contribuiu para que o NEPE estabelecesse uma interlocução orgânica com os movimentos sociais do Município de Manaus e de outras cidades do estado amazonense. Foi sob essa base que desenvolveu pesquisas, projetos de extensão, cursos e outras atividades que envolveram não só os cursos de educação da UFAM, mas também cursos de sociologia, direito, antropologia, etc., conforme podemos verificar no relato abaixo.

O NEPE, desde a criação dele, atuou sempre na concepção de que deveria ser um apoio às iniciativas populares. É isso que está no princípio do NEPE. Aquele núcleo que vai estar sempre ouvindo os movimentos, as iniciativas, as criações pra dar apoio e não o contrário [...] O NEPE, como está dentro de uma universidade, ele deve ajudar a organizar, a elaborar aquela iniciativa, aquele projeto, aquele sonho da comunidade. Então, melhorando, dando rumo, mostrando a forma mais organizada de fazer, de encaminhar. O NEPE existe com essa finalidade, no seu regimento, com suas perspectivas e suas diretrizes. E aí a gente foi fazendo projetos [...] Os alunos da universidade vieram pro NEPE gostaram e admiraram essa iniciativa, e já trouxeram suas demandas, porque na época da fundação do NEPE era um momento bastante fértil em todo país, em Manaus, também. Aí, veio gente do Zumbi [bairro de Manaus]. Os alunos de ciências sociais participaram também, porque o NEPE é interdisciplinar e não departamental. Vieram alunos de quase todos os cursos da UFAM. Nós iniciamos com o pessoal da pedagogia, ciências sociais, geografia, história, matemática, física, direito, odontologia, dança, o pessoal da educação física, todos participaram (Ana Grijó, 64 anos, sindicalista, ex-coordenadora do NEPE/UFAM, em 14/06/2016).

Nos arquivos do NEPE, encontramos importantes documentos sobre eventos e atividades de pesquisa e extensão que incluíam a educação dos povos do campo nos debates acadêmicos, na época denominada de educação rural, como o Relatório do I Encontro sobre Educação no Meio Rural, analisado anteriormente.

Dentre as atividades de extensão identificamos: o Seminário Estadual Movimentos Sociais, Educação de Jovens e Adultos e Emancipação e o Seminário sobre Educação Popular (1981), sob a responsabilidade de Marlene Ribeiro e Maria Luíza Siqueira.

No Relatório Parcial do Projeto de Dinamização do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais, da Faculdade de Educação/UFAM, datado de fevereiro de 1992 (NEPE, 1992), encontramos uma descrição sumária dos seguintes trabalhos de pesquisa que discutem questões relacionadas à educação nos territórios rurais do Amazonas:

FACED. Pesquisa: “Educação no Meio Rural do Amazonas”. Manaus, 1986. (trabalho apresentado no II Seminário de Pesquisa Educacional na Amazônia. Equipe: Ediracy G. B. da Silveira, Francisco A. de A. Neto, Gelta T. R. Xavier, Ivani T. T. Kolling, Luiz C. C. de Brito, Teodósia S. L. Correia e Leila Maria M. de Almeida (aluna) (NEPE, 1992, p. 05)

ALBUQUERQUE, Maria José Ramos de. Os técnicos na produção dos ribeirinhos do Amazonas. Orientadora: Maria Julieta Costa Calazans. Rio de Janeiro, 1984, (274p.) Dias (M.Educ.) - FGV, IESAE.

CHAVES, Maria do Céu Câmara. Iranduba: ribeirinhos na travessia produzida – análise de um projeto para populações rurais do Amazonas. FGV, 1990.

RIBEIRO, Marlene. De seringueiro a agricultor/pescador a operário metalúrgico: um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazonenses. Orientador: Miguel Gonzales Arroyo. Minas Gerais, 1987. 375p. Dissertação de Mestrado em Educação, UFMG.

SILVA, Garcilenil do Lago. Educação na Amazônia Colonial: contribuição à história da educação brasileira. Rio de Janeiro, 1976, 108p. Dissertação de mestrado em educação PUC, Rio de Janeiro.

XAVIER, Gelta Terezinha Ramos. Linhas fundamentais para elaboração de currículo para uma comunidade rural do interior do Amazonas. Orientador: Edirald de Melo. Brasília, 1982, 148p. Dissertação de Mestrado. UnB.

Desses trabalhos, tivemos acesso ao trabalho de Chaves (1990) e de Ribeiro (1987)¹². São trabalhos de pesquisa que problematizam a realidade amazônica e a vida dos trabalhadores rurais do Amazonas. A dissertação de Chaves (1990), com o tema “Iranduba: ribeirinhos na travessia produzida: análise de um projeto para populações rurais no estado do Amazonas”, sob a orientação da professora Maria Julieta Costa Calazans, vinculado à Fundação Getúlio Vargas, analisa as situações de exclusão ocorridas por meio de um projeto institucional que contava com o apoio de agentes educacionais para persuadir os moradores

¹²A professora Marlene Ribeiro nos cedeu, de seu arquivo pessoal, cópia dessa pesquisa, uma importante contribuição para os fundamentos desta tese e para as pesquisas sobre processo de expropriação/proletarização/organização de trabalhadores.

ribeirinhos a deixarem a várzea e migrarem para área de terra-firme a fim de integrá-los em um projeto de hortigranjeiro do estado amazonense, o qual abasteceria a cidade de Manaus.

A dissertação de Ribeiro (1987), orientada pelo professor Miguel Gonzalez Arroyo, da Universidade Federal de Minas Gerais, analisa como o agricultor/pescador é expropriado de suas terras, de seus lagos e rios, perde seus instrumentos de produção, e é transformado em proletário, assalariado, por meio de uma pedagogia da violência, a qual sustenta a pedagogia do capital. A

expropriação/proletarização [...] se constitui no fundamento da acumulação primitiva necessária ao estabelecimento do capital como relação, se efetiva pela sujeição do agricultor expropriado de suas terras e de seus instrumentos de produção, obrigado a proletarizar-se, isto é: a empregar-se nas fábricas, no comércio, em bancos ou na prestação de serviços (RIBEIRO, 1987, p. 47).

A autora analisa que no interior desse movimento, que é de atração/repulsão, um terceiro elemento se apresenta enquanto negação da negação, que é o processo organizativo do trabalhador amazonense em sindicatos, associações, comissões de fábricas e igreja, é nesse “movimento em que o trabalhador rompe com a sua produção isolada e engaja-se numa produção social [...] Juntos, trabalhadores rurais e operários se organizam e lutam para destruir a relação com o capital, se educando e se construindo como classe revolucionária” (RIBEIRO, 1987, p. 40).

O “Projeto de Dinamização do NEPE” representou uma importante conquista, resultado de um longo processo de articulação em prol da pesquisa na área da educação na FACED/UFAM, cujos resultados culminaram com a elaboração/publicação de um catálogo publicado pelo INEP, em 1992, sob a coordenação da professora Marlene Ribeiro, na época professora da UFAM.

A preocupação com a consolidação da pesquisa nessa Faculdade iniciou em 1983 com a implantação de um projeto de pesquisa interdepartamental denominado “Educação no meio rural do Amazonas”, período de 1983 a 1986. Essa atividade foi um marco na FACED em função do enfoque na educação popular (CHAGAS, 1998).

O NEPE consolidava uma nova postura iniciada com o projeto ‘Educação no meio rural do Amazonas’ (1983), em que os estudantes começavam a participar em igualdade de condições com os professores, como co-produtores de pesquisa. Nessa prática os bolsistas não eram mais usados como mero executantes de tarefas. Participavam com autonomia de todas as fases do Projeto, cujo relatório final iriam defender perante ao Comitê de Pesquisa da UA (RIBEIRO, 1999, p. 317).

A preocupação dos professores com a consolidação da pesquisa e da extensão na FACED/UFAM instigou a realização das seguintes atividades: a Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Popular, como contribuição aos movimentos sociais, sob a coordenação de Ana Cristina Martins, Cidúlia Melo e Ronney Feitosa; a palestra para trabalhadores rurais, Alfabetização para mulheres sateré-maué, Curso Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos (com 45 horas de 31/11 a 04/12/1990); Assessoria à CPT, palestra com o tema: “A mulher na sociedade” ministrada por Marlene Ribeiro; e o Projeto de Pesquisa Brigada da Alfabetização: alternativas metodológicas em alfabetização de adultos (MELLO; NASCIMENTO, 1992) sob a coordenação de Cidúlia Diva Santos Mello e da bolsista de iniciação científica Maria do Socorro Costa do Nascimento.

Por meio de um projeto de iniciação científica¹³, o NEPE investigou o projeto Brigada da Alfabetização desenvolvido pela SEMED/Manaus, em 1989, com o objetivo de conhecer a metodologia empregada pelo projeto e compará-la à proposta freireana de alfabetização.

A SEMED/Manaus criou o Projeto Brigada da Alfabetização após a extinção da Fundação Educar, em 1990, com a justificativa de ser um projeto alternativo, de cunho democrático e popular que atendeu 21 (vinte e um) núcleos de alfabetização. O objetivo era propiciar aos jovens e adultos excluídos da escola pública, instrumentalização nas técnicas de ler, escrever e contar, visando situações que favorecessem a prática dos valores culturais, sociais e políticos.

Os pesquisadores Mello e Nascimento (1992) estudaram 4 (quatro) dos 21 (vinte e um) núcleos de alfabetização e encontraram muitas contradições no desenvolvimento do Brigada pela Alfabetização. Dentre elas, o fato de ocorrer de forma apressada e sem a necessária fundamentação conceptual de base na educação popular, a não utilização da proposta de Paulo Freire, sem falar que os monitores recebiam com atraso, tinham baixo nível de escolaridade e não participavam dos movimentos populares.

A alfabetização era trabalhada de forma bastante adversa daquelas de base freireana, que requer efetiva participação popular, base para a experiência de processos democráticos na sociedade. Ainda que o Brigada trouxesse em seus objetivos essa perspectiva, dentro dos núcleos, isso não ocorria. Não foi observado trabalhos que envolvessem a descoberta do universo vocabular; a seleção das palavras geradoras; a criação de situações existenciais típicas; o estudo da palavra, com preparação das fichas; o estudo das famílias silábicas, dentre outros aspectos da proposta freireana de alfabetização. E, nesse tema, o NEPE/UFAM era

¹³ Esta pesquisa, vinculada ao NEPE/UFAM, foi denominada de *Projeto de Iniciação Científica Brigada da Alfabetização*, fazendo referência ao nome do projeto executado pela SEMED/Manaus.

especialista, uma vez que construiu uma trajetória de estudos e experiências sobre a alfabetização em articulação com os movimentos sociais e a educação popular.

O NEPE assumiu as atividades de Educação de Jovens e Adultos, promovendo vários cursos nessa área, com base nos trabalhos de Paulo Freire. “Entre 1990 e 1996, o NEPE realizou 12 cursos, atendendo a uma demanda diversa entre instituições públicas e entidades populares no Município de Manaus” (CHAGAS, 1998, p. 134). A viabilização desses cursos era atender à problemática do analfabetismo, por meio da formação dos formadores alfabetizadores e do apoio a entidades, a movimentos e a associações de bairros que pretendiam criar núcleos de alfabetização.

[...] eram muitos alunos na alfabetização. Nós tivemos no bairro do Zumbi a extensão da sala de aula, que os próprios alunos coordenavam e assumiam e até professores. No início, os alunos eram os monitores que faziam o curso. Tinha um professor que nós convidamos várias vezes pra ele dar o curso. Ele era de Canoas do Rio Grande do Sul. Um cara especialista em Paulo Freire. Ele veio pra cá umas cinco vezes dar o curso pra nós e para os alunos que iam trabalhar nas comunidades. Então, nós tínhamos trabalho de alfabetização no Zumbi. Depois, trabalhamos a alfabetização no Glória. Depois em São Lázaro [...] Eu fiz o projeto e aí a gente ampliou as demandas que existiam e foi ampliada com o projeto. São Lázaro, nós trabalhávamos a alfabetização, trabalhamos dança, trabalhamos teatro, recreação com crianças (Ana Grijó, 64 anos, sindicalista, ex-coordenadora do NEPE/UFAM, em 14/06/2016).

A história de criação do NEPE está articulada a um contexto socioeconômico de crise dos anos de 1980 e de 1990 que desafiava as universidades a repensarem suas políticas de formação e a relação que mantinham com a sociedade, principalmente com as camadas populares. É num ambiente de degradação econômica e social que o NEPE vai atuar, ou seja,

nos bairros periféricos da cidade, onde moram os desempregados, os trabalhadores temporários e informais, que convivem com o problema do analfabetismo, do desmantelamento de fábricas, do comércio em decadência - devido à crise mundial [...] (CHAGAS, 1998, p. 98).

Dessa forma, entre “a prática do NEPE e os grandes eventos havia uma densa rede de mediações” (CHAGAS, 1998, p. 98). Havia uma relação entre o contexto local e o contexto geral que instigava a um processo de conscientização do problema da alfabetização de jovens e adultos. O movimentado debate de professores da FACED/UFAM pela criação desse Núcleo questionava a formação técnica do pedagogo, suas amarras ao tecnicismo, e, a partir da participação de professores dessa faculdade em eventos em nível nacional e local, amadureceram os debates de reformulação do Curso de Pedagogia da FACED, e propuseram

a criação de um núcleo de pesquisa (RIBEIRO, 1999). Mas esse debate foi palco de muitos conflitos com grupos conservadores da universidade.

Na entrevista extraída do livro de Marlene Ribeiro, intitulado “Universidade brasileira pós-moderna: democratização x competência”, destacamos o seguinte trecho.

Percebendo a forte reação dos setores conservadores à implantação do novo currículo, Cidúlia Mello e eu pensamos juntas em uma proposta de núcleo de pesquisa em educação, sem ter ainda muito claras à sua natureza e vinculação institucional, características estas que se foram construindo e afirmando nas práticas do NEPE. Colocamos algumas ideias no papel e levamos para a reunião setorial da FAGED em que se discutia o ‘Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia’. A proposta foi incorporada e enriquecida pelo grupo, com a adesão de duas professoras e, mais tarde, com a participação de 04 alunas e uma funcionária remanejada da Fundação Educar (RIBEIRO, 1999. p. 143).

Para Chagas (1998), pensar a pesquisa na FAGED/UFAM envolveu vários debates e instigou a realização de eventos como seminários e encontros, e a formulação de projetos na perspectiva da educação popular para atender as áreas urbana e rural. Esses projetos envolveriam

[...] associações de bairro, de classe, sindicato, etc., bem como instituições que, de alguma forma, estivessem trabalhando com a educação de jovens e adultos, tais como MOBIL, SEDUC, PROJETO RONDON, SESAU, SESI, SESC, SEMEC, MEB/CNBB (CHAGAS, 1998, p. 115).

O foco do NEPE, na área da educação popular, foi o trabalho de alfabetização de jovens e adultos, fato que fez com que fosse um dos selecionados para fazer parte da pesquisa de Feitoza (2008), juntamente com o MEB e CEMEJA, uma vez que o NEPE também percorreu o eixo das pautas dos movimentos sociais populares. Para a autora, após sua fase inicial, as “ações do NEPE ficaram, portanto limitadas aos projetos institucionais, sobretudo de cunho federal, a partir de 1998 e até o contexto atual” (p. 217).

A opção pela educação popular foi fundamental para consolidar o surgimento do NEPE como um núcleo dinâmico e inserido num contexto de oposição às injustiças sociais, aos silenciamentos e a negação de direitos. O NEPE experimentou processos contraditórios, pois tanto atendia às demandas institucionais que requeriam a realização de projetos condicionados ao uso de determinado aporte de recursos, projetos que nem sempre condiziam com o trabalho de educação popular, como por exemplo, a parceria com o PAS¹⁴, quanto

¹⁴ O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi criado em 1997 e ficou em vigência no período de 1998 a 2005. Fazia parte do Programa Comunidade Solidária do governo FHC. Para Feitoza (2008, p. 216) este programa foi “fundado na tese das campanhas de erradicação do analfabetismo, tendo como foco de suas ações as regiões norte e nordeste”. Apresentava caráter de ação compensatória e mantenedora das políticas de exclusão das classes subalternas.

atendia às demandas de movimentos sociais populares, fundado em projetos de emancipação humana.

A síntese desse trabalho é o da possibilidade histórica (GRAMSCI, 1978) de que as instituições públicas, enquanto sujeitos coletivos podem criar estratégias de inserção da Educação Popular no âmbito de suas ações, tendo a humanização como projeto, fundado numa pedagogia dialógica (FREIRE, 1987).

Essa atuação do NEPE nos remete à Educação do Campo, uma vez esse núcleo contribuiu para o avanço de ações, estudos e debates sobre a Educação Popular no Amazonas, assim como contribuiu para dá visibilidade institucional e social à Educação Popular por meio de parcerias e de diálogos. Como resultado disso, esse Núcleo foi pioneiro na efetivação da política pública de Educação do Campo no Amazonas, por meio do PRONERA/INCRA, no período de 2001 a 2007, conforme abordaremos no Capítulo IV.

E, ainda, que os membros do NEPE não compreendessem naquele primeiro momento de execução dessa política pública a complexidade das discussões sobre a Educação do Campo houve um compromisso em fazê-lo, conforme nos relatou a *participante* Ana Grijó “Porque a gente sabe que a educação do campo, ela é uma ideologia de contraponto [...] A educação do campo é a educação popular no campo”.

O estudo de Feitoza (2008, p. 177) mapeou sujeitos, grupos e entidades de EJA e Educação Popular¹⁵ no conjunto da sociedade civil no Amazonas, e para ela “a história da EP e da EJA ainda não está suficientemente escrita e contribuições dessa natureza são relevantes para o campo de estudos”. Uma das contribuições nessa direção, principalmente pensando a articulação dessa história com o século XXI, são os estudos sobre a Educação do Campo a partir de sujeitos coletivos que fundamentam suas ações na Educação Popular e pensam uma escola pública que contribua com a emancipação dos sujeitos nos territórios rurais, como forma de superar a escola fundada na perspectiva da Educação Rural.

Nesse momento, no século XXI, veremos a preocupação da maioria dos autores em investigar, estudar, analisar a educação dos povos do campo a partir da Educação do Campo, não como mera mudança de nomenclatura, mas como parte de um movimento dialético, pedagógico e social que objetiva a superação das desigualdades no campo e outro projeto de

¹⁵ Feitoza (2008) fez o levantamento de 11 (onze) instituições distinguindo entre ações institucionais (SEDUC – Gerência de EJA, congregando os Centros de Ensino Supletivo; SEMED – Núcleo de EJA congregando o CEMEJA; NEPE/UFAM; UEA (EDUCAMPO e Reescrevendo o Futuro), não-formais (SESC LER; CUT/AM); de vinculações com a Igreja Católica (MEB/AM; AEC/AM; Pastoral da Criança), populares (Fórum de EJA, com articulações de entidades e instituições de EJA).

educação para o Brasil (CALDART, 2011). Verificaremos como esse movimento é expresso, em parte, na literatura sobre a Educação do Campo no Amazonas.

2.6 Escritos sobre Educação do Campo no Amazonas

A partir da primeira década do século XXI registramos um crescente número de pesquisas que têm contribuído com ideias e inquietações que partem de importantes experiências com a Educação do Campo no Amazonas.

São estudos que abrangem temas como: cotidiano, currículo, práticas pedagógicas e identidade ribeirinha (SOUZA, 2005; SOUZA, 2006, 2013; VASCONCELOS, 2010; DINELLY, 2011; FERRAZ, 2010); educação nos assentamentos, movimentos sindicais e sociais, formação de professores, política pública de Educação do Campo (MARTINS, 2010; CAMPOS, 2007; GHEDIN, 2012, 2013a; BORGES, 2013, 2015; COSTA, 2012a; VILHENA JÚNIOR, 2013); e pedagogia da alternância no Amazonas (PASSOS, 2012; PASSOS; MELO, 2012).

Para dar visibilidade a essas pesquisas, elaboramos o quadro 03 (três) com base em levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, na página dos Programas de Pós-Graduação da UFAM e da UFPA, as duas universidades federais do Norte do país que têm Doutorado em Educação. Também levantamos alguns trabalhos de teses e dissertações no Google Acadêmico, por meio do qual identificamos estudos sobre a Educação do Campo no Amazonas defendidos em outras universidades como USP, UFPB e UFRRJ. Para esta identificação e seleção, utilizamos como palavras-chaves: *Educação do Campo no Amazonas*, *Educação Rural no Amazonas*.

Quadro 3 - Teses e Dissertações sobre Educação do Campo no Amazonas (2005 a 2015)

(Continua)

Nº	AUTORES	TÍTULO	TRABALHO/LOCAL/ANO
01	Marinez França de Souza	Currículo das Águas: vida, escola e formação ribeirinha no município de Nova Olinda do Norte/Am	Dissertação de Mestrado em Educação. Manaus: UFAM, 2005.
02	José Camilo Ramos de Souza	Currículo da escola de várzea e o ensino de geografia no município de Parintins	Dissertação de Mestrado em Educação. Manaus: UFAM, 2006.
03	Raimundo Sidnei dos Santos Campos	Educação do Campo: olhares, dilemas e perspectivas dos trabalhadores rurais da FETAGRI do estado no Amazonas	Dissertação de Mestrado em Educação. Manaus: UFAM: 2007.

(Conclusão)			
04	Maely Amaro dos Santos Galvão	Educação Rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM	Mestrado em Educação. Manaus: UFAM: 2009.
05	Joana Margarida Borges de Azevedo	Práticas educativas ambientais na perspectiva da educação do campo	Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. Manaus: UFAM: 2009.
06	Ana Cristina Fernandes Martins	Entre picadas e trilhas: trajetória de famílias em áreas de assentamento em Manaus – AM	Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2010.
07	André de Oliveira Melo	Educar para a sustentabilidade: a experiência da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos-Amazonas	Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional: UFAM: 2010.
08	Lídia Rochedo Ferraz	O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: prática e saberes na relação escola comunidade	Tese de Doutorado em Psicologia. Ribeirão Preto: USP, 2010.
09	Jarliane da Silva Ferreira	E o rio entra na escola. Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamim Constant/AM e a formação de seus professores	Dissertação de Mestrado em Educação. Manaus: UFAM, 2010.
10	Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos	Identidade Cultural de estudantes rurais/ribeirinha a partir das práticas pedagógicas	Dissertação de Mestrado em Educação. Manaus: UFAM, 2010.
11	Oderlene Braulio da Silva	As representações sociais de trabalho e educação em comunidades ribeirinhas	Dissertação de Mestrado em Educação. Manaus: UFAM, 2010.
12	Vanusa Miranda Dinelly	Currículo e construção de identidade nas escolas rurais do município Boa Vista do Ramos	Dissertação de Mestrado em Educação. Manaus: UFAM, 2011.
13	Margarida Lilane de Sá Brito	Processo de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamento de reforma agrária na Amazônia na perspectiva do lugar: uma abordagem geográfica	Dissertação de Mestrado em Geografia Humana: São Paulo: USP, 2011.
14	Lucinete Gadelha da Costa	Educação do Campo: uma experiência na formação do educador(a) no Estado do Amazonas	Tese de Doutorado em Educação. João Pessoa: UFPB, 2012.
15	Maria das Graças Serudo Passos	Pedagogia da Alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do IFAM/Campus Zona Leste	Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, 2012.
16	Waldemar Moura Vilhena Júnior	A política de educação do campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre o convênio UEA/INCRA/PRONERA: 2004/2008	Mestrado em Educação: Manaus: UFAM, 2013.
17	José Camilo Ramos de Souza	A Geografia nas comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais	Tese de Doutorado em Geografia Física. São Paulo: USP, 2013.
18	Heloísa da Silva Borges	Formação contínua de professores (as) da educação do campo no Amazonas	Tese de Doutorado. Manaus: UFAM, 2015.

Fonte: A autora (2015).

Estas pesquisas discutem temas que se reportam às peculiaridades da escola do campo amazonense, problematizam a realidade sociocultural e territorial dessas escolas e sinalizam para possibilidades de se construir currículos, política públicas e projetos pedagógicos que deem visibilidade à experiência dos sujeitos do campo nos territórios das águas, das terras e das florestas articulados à dimensão da prática pedagógica docente.

Alguns resultados desses estudos demonstram muito mais as necessidades do que *poderia ser* a Educação do Campo em face do que *realmente é* – Educação Rural. Por exemplo, citamos o trabalho de Campos (2007) que identificou a partir dos movimentos sindicais que a Educação do Campo ainda está longe de valorizar a diversidade de saberes e culturas presentes no contexto amazonense, falta maior articulação com os movimentos sociais.

O estudo de Azevedo (2009) também demonstra que as práticas de educação ambiental que deveriam ocorrer na escola e na comunidade por meio da Educação do Campo não geraram resultados esperados a partir da implantação do Programa Escola Ativa. O estudo de Dinelly (2011) também demonstra que a cultura local não tem lugar no currículo da escola, essa forma os alunos para identidades de não pertencimento. Outros estudos parecem indicar o que poderia ser um currículo das águas, das terras-firmes e das florestas, um currículo que valoriza as identidades e as culturas (SOUZA, 2005; SOUZA, 2006), ou como poderiam ser práticas pedagógicas nos territórios rurais amazonenses (VASCONCELOS, 2010).

Em face do que *realmente é* a Educação do Campo, encontramos estudos que apontam para práticas e experiências de Educação do Campo que vêm se concretizando do Amazonas, como as políticas de formação docente por meio dos convênios com instituições públicas e movimentos sociais populares. Nesse caso, citamos o estudo de Borges (2015) que demonstrou que a formação contínua de professores da Educação do Campo, por meio do Convênio UEA/FNDE/MEC-SECADI, no período de 2010 a 2014, ocorreu numa perspectiva transdisciplinar rompendo com paradigmas da escola neoliberal.

Nesse viés, analisamos que as experiências que contribuem para pensar a Educação do Campo como um novo paradigma de Educação fundamentada na Pedagogia do Movimento, na Pedagogia do Oprimido e na Educação Popular, são aquelas que partem da avaliação de políticas públicas para atender sejam os assentados, sejam os ribeirinhos, sejam os professores (VILHENA JÚNIOR, 2013), ou àquelas que partem da análise da Pedagogia da Alternância e sua relação com a sustentabilidade amazônica efetivada no Amazonas, por meio da Casa Familiar de Boa vista do Ramos (PASSOS, 2012; MELO, 2010).

Dos 18 títulos de pesquisa indicados no quadro acima, apenas um faz uso do termo Educação Rural que é o estudo de Galvão (2009) feito sobre a classe multisseriada na perspectiva inclusiva, uma vez que a educação nessas classes lida com as diferenças e são pouco aproveitadas como estratégias de aprendizagens. Se tomarmos como referência as possibilidades de superação da Educação Rural que se fundamenta na homogeneização de conteúdos, o termo que daria conta desse estudo seria Educação do Campo que parte das especificidades, perspectiva inclusiva, da construção de alternativas hegemônicas a partir dos povos do campo.

Como analisarmos anteriormente, a categoria Educação Rural é contraditória nas décadas de 1980 e 1990 porque serviu de base tanto para fazer a crítica à realidade da educação dos povos dos territórios rurais, crítica de contraposição feita por intelectuais, estudiosos e movimentos do período, quanto para afirmar o poder instituído com o desenvolvimento de políticas homogeneizadoras e assistencialistas. Brandão (1984) chega a afirmar que nem a *educação rural* chegou a se concretizar, porque prevalecia na década de 1980 a *educação urbana*.

Mesmo considerando algumas limitações entre o que *poderia ser* e o que é a Educação do Campo no Amazonas, essas produções apresentam contribuições importantes para o estudo de aspectos históricos da Educação do Campo no Amazonas no que diz respeito a atenção dada pelos autores às especificidades dos territórios, dos saberes, das culturas e das políticas públicas seja de formação docente seja da educação básica.

Neste capítulo, ao analisarmos a educação do rural como fundamento da educação dos povos do campo no Amazonas e no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, argumentamos os processos contraditórios que envolveram a educação nessa época, e a atuação de movimentos sociais e organizações populares que contribuíram com a construção da perspectiva da educação popular, um dos fundamentos da Educação do Campo. Essa se constituiu como referência de educação, principalmente, a partir do início do século XXI, em função de sua articulação com os sujeitos coletivos do campo.

Ainda que a educação rural continue presente nas escolas do campo, podemos afirmar que, a partir desse início de século, é a Educação do Campo que vem sendo gestada como política pública, como movimento político e ideológico e como referência para estudos e para a escrita de teses e dissertações produzidas nessa área. No caso do Amazonas, essa escrita contribui para refletirmos que a Educação do Campo está em construção, em discussão e em articulação com as questões do território e das territorialidades das águas, das terras e das florestas do Amazonas, e, articulada às raízes dos movimentos sociais do campo.

3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRANHADA NAS RAIZES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E NAS TERRITORIALIDADES DAS ÁGUAS, DAS TERRAS E DAS FLORESTAS

Ao buscar um referencial histórico sobre a Educação do Campo, enquanto categoria de construção do conhecimento elaborada a partir do pensamento histórico-político das lutas pela terra no Brasil (RIBEIRO, 2010, 2015; SOUZA, 2006, 2012; CALDART, 2008), abordamos inicialmente neste capítulo as raízes do movimento social do campo, principalmente, no início do século XX, e, em seguida evidenciamos as especificidades desse movimento no Amazonas que trazem de forma articulada a *questão da terra*, das *águas* e das *florestas*.

Argumentamos que essa articulação dos territórios e territorialidades das águas, das terras e das florestas é evidenciada a partir do Movimento Ribeirinho do Amazonas que nasceu na década de 1980. Do ponto de vista político, essa década “proporcionou a rearticulação dos movimentos sociais, o que só foi possível pelo acúmulo de forças sociais” (DE SOUZA, 2005, p. 68), ao passo que também ocorreu o ressurgimento de uma militância generalizada, em todo país, que colocava em questão as relações de classe, como defende De Souza (2005). No caso da militância dos movimentos sociais populares do campo, é importante remontar às suas raízes para compreendê-los e compreender suas contribuições para a Educação do Campo.

3.1 Raízes dos movimentos sociais e sindicais populares de luta pela terra

Há diferentes posições teóricas a respeito de movimentos sociais. Para Touraine (2006, p. 18), a ideia de movimento social remete “a uma ação coletiva que coloca em causa um modo de dominação social generalizada”. Ele analisa que não é qualquer ação coletiva que pode ser considerada movimento social; “só há movimento social se a ação coletiva – também ela com um impacto maior do que a defesa de interesses particulares em um setor específico da vida social – se opuser a tal dominação” (p. 19).

As ações coletivas do MST, promovidas pela reforma agrária popular e por políticas públicas, são formas de fazer oposição à dominação material, cultural e ideológica do sistema capitalista que historicamente marginalizou os povos do campo. Esse movimento tem um projeto de sociedade para a nação brasileira com estratégias pedagógicas de mobilização, de organização e de formação que rompe qualquer compreensão de ser o MST uma simples ação coletiva com interesses particulares.

Autores como Caldart (2001), Arroyo (2003) e Silva (2006) analisam esse movimento sob outra ótica, como um princípio educativo. Para Caldart (2001, p. 2017), o movimento é

constituído de uma determinada *matriz pedagógica*, ou a materialização de um *modo de produção da formação humana* que tem o *movimento como princípio educativo*, a *luta social* como base conformadora deste movimento educativo, e a *pedagogia da história* como cimento principal que vai interligando as diversas dimensões deste movimento.

Os movimentos sociais educam e nos revelam lições e aprendizagens em cada tempo e espaço porque de alguma forma eles se empenham em um modo de produção da vida e do ser humano que também perpassa os caminhos da educação. Para Arroyo (2003), os movimentos sociais “reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica” (p. 30).

Silva (2006) analisa a contribuição pedagógica dos movimentos sociais para a Educação do Campo a partir do estudo das práticas educativas gestadas pelos movimentos sociais no Brasil que, inclusive, constituíram a Educação Popular. Essa análise está sintetizada em quatro tempos de aprendizagem: “o aprendizado da liberdade, o aprendizado da perseverança, o aprendizado da autonomia e dos direitos e o aprendizado da diversidade” (SILVA, 2006, p. 65).

Esses aprendizados seguem o ritmo da ação coletiva dos movimentos sociais do campo no Brasil. O MST está situado no terceiro tempo/aprendizado, embora sua origem decorra da contribuição de aprendizados daqueles que lutavam para sair das relações de sujeição e de servidão.

Câmara (1996) destaca que o Movimento dos Sem Terra tem origem no alvorecer do Brasil contemporâneo: com as lutas de Canudos (1896-1897), Contestado (1912-1916) e, mais tarde, com as Ligas Camponesas.

Para Domingues (2005, p. 39), Canudos e Contestado foram movimentos de reação à República. “Não propriamente ao regime político republicano, mas ao significado que lhe foi atribuído pelo sertanejo: de uma nova ordem que favoreceu os poderosos e só instaurou mais opressão”.

E, muito embora, Canudos e Contestado tenham sido analisados por diversos autores como movimentos milenaristas-messiânicos, ou seja, como aqueles que previam a instalação de uma nova ordem ou de uma ordem escatológica sob a direção de um líder carismático - o messias - , Domingues (2005) argumenta, a partir de uma análise marxista, que isso não anula a dimensão política desses movimentos. Historicamente, eles revelaram seu potencial

subversivo e de crítica à ideologia dominante, na qual a terra passa da ideia de bem comum à ideia de propriedade privada, sendo regulada pelo Estado sob a hegemonia da elite latifundiária do país.

A autora também analisa a dimensão religiosa presente nas lutas pela terra, como ocorreu nesses dois movimentos. E, que, no caso do MST, essa dimensão teve influência das CEBs e da CPT, organizações da Igreja Católica.

[...] é possível dizer que a Igreja – especificamente seus setores comprometidos com a Teologia da Libertação e os camponeses – teve importante papel no surgimento do MST, não somente pela escuta e pelo espaço de reflexão e conscientização que propiciou aos camponeses, mas sobretudo por estar sintonizada com uma prévia dimensão religiosa já presente na luta pela terra, que é anterior a qualquer aproximação da Igreja com os camponeses (como nos mostram Canudos e Contestado). Certamente, o trabalho desenvolvido nas CEBs e pela CPT, orientado pela Teologia da Libertação, trouxe modificações a esta dimensão religiosa, mas não a criou (DOMINGUES, 2005, p. 43).

Para Câmara (1996), o MST tem uma perspectiva utópica de democratização da posse e uso da terra para a efetivação da reforma agrária devido sua atitude de manter-se autônomo e independente diante das estruturas de poder.

Historicamente, os movimentos camponeses foram marcados pelo protagonismo das vítimas geradas pelo sistema de divisão de terras que foi adotado no país desde o período colonial. Os problemas agrários no país remontam à colonização como destaca Morissawa (2001). Para Silva (1982), o Brasil foi marcado pelo signo do latifúndio, desde o Tratado de Tordesilhas, que dividia o mundo em dois grandes territórios. Essa forma de dividir a terra segue com as Capitâneas Hereditárias, em que

[...] o rei de Portugal mandava dividir o território descoberto e aquele por descobrir em 13 fatias horizontais [...] Esses 13 latifúndios doados a amigos da coroa com o compromisso de ocupá-los e cultivá-los (o que não fizeram, como se sabe) foram subdivididos posteriormente nas Sesmarias [...] (SILVA, 1982, p. 48).

O sistema de concessão de Sesmarias foi o primeiro critério de distribuição do solo da colônia portuguesa na América. Ele funcionava com ordenamento jurídico aos moldes da norma reguladora de Portugal e estava aliado à exploração do território. De acordo com Pinto (2015), além da busca de minério, foi implantada a produção de açúcar por meio dos engenhos com o objetivo de abastecer o mercado europeu, mas sem o incentivo à pequena propriedade. Com o ciclo do ouro, outros setores da economia foram instigados, tais como a produção de alimentos e o tráfico interno de mão de obra. Com as mudanças sociais

intensificou-se a reivindicação pela terra. E, a política de doação por meio de sesmarias, tornou-se insuficiente para atender a essa reivindicação (PINTO, 2015).

Dessa forma, no início do século XIX, o Brasil encontrava-se numa situação caótica em relação à posse da terra, uma vez que não existia um ordenamento jurídico que qualificasse efetivamente quem era ou não proprietário de terras (PINTO, 2015). O resultado disso, foi à criação da Lei de Terras de 1850 que além de estar intimamente ligada ao processo de consolidação do Estado Nacional esteve marcada por profundas lutas políticas no interior do império.

A questão da terra passa por profundas transformações no século XIX em decorrência da influência do sistema capitalista do século. Foi nesse século, que a terra passou a ser incorporada à economia comercial, transformando-se em uma valiosa mercadoria, “capaz de gerar lucro tanto por seu caráter específico quanto pela sua capacidade de produzir outros bens” (PINTO, 2015, p. 5).

Na análise de Martins (1991), a terra como meio de produção capitalista é diferente dos outros meios. Ela não é produto do trabalho como um bem de consumo. Ela é um bem natural. Ele afirma que os economistas clássicos dos séculos XVIII e XIX constatavam

que a propriedade capitalista da terra é uma irracionalidade porque a terra não é produto do trabalho e, por isso mesmo, não pode ser produto do capital. A terra é um bem natural [...] É o trabalho que legitima a posse da terra; é nele que reside o direito da propriedade. Esse direito está em conflito com os pressupostos da propriedade capitalista (MARTINS, 1991, p. 56).

A Lei Nº 601, de 1850, conhecida como a Lei de Terras de 1850, ao invés de remediar as posses irregulares, gerou um processo de subordinação dos posseiros aos grandes latifundiários, em função desses terem maior poder de influência na sociedade, assim:

pequenos lavradores sem recursos mantiveram-se alijados ou postos em segundo plano no processo de apropriação legal da terra. O não acesso à propriedade a uma grande parte da população irá garantir ao Estado Republicano um grande contingente de mão-de-obra (PINTO, 2015, p. 8).

Na análise de Martins (1991), essa Lei de Terras instituiu no Brasil o cativeiro da terra. Ele afirma: “- aqui as terras não eram e não são livres, mas cativas. A Lei 601 estabeleceu em termos absolutos que a terra não seria obtida por outro meio que não fosse o da compra” (p. 65). A grande preocupação da classe dominante, ao criar essa lei, era impedir os imigrantes de outros países que, substituíam a mão de obra escrava, de terem acesso às terras, ainda não ocupadas pelas grandes fazendas, e de transformarem-se em colonos.

Esse sistema de divisão do território brasileiro nunca deu conta de fazer a reforma agrária. Uma reforma democrática que incluísse os trabalhadores do campo. Ao contrário disso, essa divisão esteve a serviço do poder vigente, que favoreceu a perpetuação do latifúndio e dependência externa no período colonial, imperial e republicano. E, atualmente, na república contemporânea instiga à dependência ao capital financeiro instalado no campo na forma de agronegócio.

Essa era a ordem vigente, nascida com o processo de colonização do Brasil e reproduzida pelos mecanismos de exclusão social, criados pelo próprio estado brasileiro. Os movimentos camponeses enfrentaram a ordem vigente de cada tempo. Seus membros foram massacrados sob a força da bala e da perseguição. Os ideais desses movimentos se fizeram presente historicamente em vários lugares do país.

Dentre os movimentos que surgiram a partir da década de 1940 citados por Câmara (1996), fazemos referência as Ligas Camponesas como um dos movimentos que mais se intensificou, nesse período. As Ligas eram associações de trabalhadores rurais. A primeira Liga foi criada no estado de Pernambuco. Depois, houve a criação de Ligas na Paraíba, no estado do Rio de Janeiro, em Goiás, e em outras regiões do Brasil. Foram criadas inicialmente “contra o pagamento do foro aos donos de Engenhos, e posteriormente, se tornaram um movimento de luta pela Reforma Agrária” (SILVA, 2006, p. 73).

Elas exerceram intensa atividade no período de 1955 até 1964. E, transformam-se de uma perspectiva assistencialista para formas de resistência contra o latifúndio com a incorporação da bandeira de luta pela reforma agrária (CÂMARA, 1996).

Em 1959, as Ligas construíram-se em um organismo nacional, realizando encontros e congressos regionais e nacionais. Durante o I Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais de 1961, as Ligas declararam abertamente a necessidade de uma reforma agrária radical e independência das amarras do sindicalismo oficial do país. Elas “impulsionaram a luta pela reforma agrária, através de práticas efetivas de ocupação e defesa das fazendas ocupadas por parte dos camponeses” (CÂMARA, 1996, p. 2). Aliado a isso, elas “faziam um trabalho de denúncia, agitação, resistência na terra e mobilizações. As ligas utilizavam diferentes estratégias para organizar e formar os trabalhadores: conversas nas feiras, na missa, nos locais de trabalho, boletins” (SILVA, 2006, p. 73).

Para inibir os conflitos pela terra intensificados sob a égide do regime militar, foi criado o Estatuto da Terra, Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, conhecida como a Lei Brasileira da Reforma Agrária, mas que nunca saiu do papel.

[...] o Estatuto da Terra não saiu do papel e a política agrária real do regime militar significou, de fato, a entrega de mais terras aos comerciantes e industriais. E foi nesse período que se entregaram grandes extensões de terras públicas da região amazônica a grupos empresariais e também a multinacionais que, segundo o Incra, possuem hoje 30 milhões de hectares no Brasil (MORISSAWA, 2001, p. 100).

O impacto dessa política de entrega das terras, das florestas e das águas aos interesses comerciais continua presente nas ações governamentais e empresariais. E, é sentida de forma perversa pelos povos da Amazônia. Esse impacto causou e causa a expulsão de indígenas, de ribeirinhos, de quilombolas, de extrativistas e de pescadores de seus territórios. Também causa assassinatos de militantes de movimentos sociais, queimada das florestas, pesca predatória e poluição.

Em nome do progresso capitalista, as regulamentações das terras brasileiras não deram conta de atender aos interesses coletivos dos povos do campo. Silva (1982, p. 57), ao analisar o Estatuto de Terra, indica que essa lei foi “totalmente desfavorável para o campesinato, em contraste com o elenco de medidas centralizadas para os atuais proprietários de unidades de maior dimensão”.

Entretanto, desde o final do século XIX, surgiram movimentos camponeses de resistência às formas de exploração impostas aos trabalhadores do campo, uma vez que nem a Lei de Terras, de 1850, nem o Estatuto da Terra, de 1964, foram capazes de gerar distribuição justa das terras no Brasil.

As mobilizações de massa de trabalhadores rurais já eram comuns no período logo anterior ao Golpe Militar de 1964, através das Ligas Camponesas (Nordeste), da Associação de Lavradores e Sindicatos (Nordeste, Sudoeste e Goiás), do MASTER (Rio Grande do Sul). A partir do final dos anos 70 e início dos 80, as mobilizações e manifestações de trabalhadores rurais ressurgem com vigor, se ampliam em número e extensão, com novos segmentos de trabalhadores e em novas regiões (GRZYBOWSKI, 1987, p. 17).

A resistência se fortalecia cada vez mais na forma de movimentos, de associações e de organizações. Para Grzybowski (1987, p. 17), a “diversidade de movimentos sociais no campo é determinada pela diversidade de contradições existentes e modos de viver e enfrentá-las”. Como expressão dessa diversidade, ele se referia ao movimento dos posseiros, ao movimento dos sem-terra, ao movimento dos atingidos por barragens, às lutas indígenas, ao movimento dos operários do campo e ao movimento das mulheres.

Nesse breve percurso histórico, é importante destacar que com a criação dos sindicatos, muitos movimentos se institucionalizaram e passaram a estar atrelados aos ditames

do estado. Foi o que ocorreu com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG).

Para Câmara (1996), a institucionalização do movimento sindical rural ocorreu com o surgimento da CONTAG, em 1964. Essa Confederação retomou a luta pela reforma agrária em 1979. E, tornou-se mais agressiva a partir de 1980. Foi nessa década, que surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), com o apoio das Comissões Pastoral da Terra (CPT), do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Em 1984, foi criado o Plano Nacional de Reforma Agrária. Nesse momento, o MST ganhou projeção nacional porque impulsionou a ocupação de terras previstas para serem desapropriadas. Isso, transformou-se numa forma de pressionar o governo para agilizar o assentamento de famílias acampadas (STÉDILE, 1994). Stédile (1994), afirma que antes do 1º Encontro Nacional Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, realizado em Cascavel, no estado do Paraná, em janeiro de 1984, o movimento já acumulava uma enorme experiência de lutas. Ele enfatiza que já tinham

as referências históricas do que haviam sido as lutas de Canudos, Contestado, Porecatu etc. A organização das lutas das ligas camponesas, lutas sindicais e a luta de resistência dos posseiros no Norte. E tínhamos experiência concreta em dezenas de ocupações de terra que foram realizadas no período de 1978-84 (STÉDILE, 1994, p. 1).

Esse primeiro encontro, contribuiu para sistematizar uma história de luta em andamento desde os finais do século XIX e, para instituir um movimento em nível nacional com a construção de lutas e objetivos determinados. A estratégia de ocupação teve influência do Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER) datada do final da década de 1950, no Rio Grande do Sul. Para Morissawa (2001, p. 94) em “1962, o Master iniciou os acampamentos, uma forma particular de organizar suas ações”, e essa estratégia é uma das armas de luta do MST.

O movimento social do campo é parte dinâmica de uma construção histórica. Ele tem a marca dos sujeitos coletivos que o constitui. Para Grzybowski (1987, p. 54), é na luta coletiva que os trabalhadores rurais vão construindo identidades sociais próprias, ou seja, por meio dos movimentos “se constituem como sujeitos com identidades próprias, afirmando e acentuando a sua diversidade”.

A partir da constituição das diferentes identidades, os sujeitos coletivos “fundam as suas reivindicações e a sua percepção da marginalização econômica e política a que foram relegados. Abre-se aí a possibilidade de reivindicar direitos” (GRZYBOWSKI, 1987, p. 56).

A luta pela terra, pelas florestas e pelas águas demonstra a imensa capacidade de mobilização e consciência de classe dos trabalhadores do campo, os quais demonstram que têm uma posição assumida, uma consciência de classe contra a outra classe representada pelo grande latifúndio opressor. Hoje, representada, em parte, pelo agronegócio que tenta regular os valores, o acesso aos bens de consumo e as relações de trabalho que, na maioria das vezes, reproduz o trabalho escravo.

Essa regulação-manipulação, atinge os trabalhadores com práticas de opressão sentidas nas relações cotidianas. Nesse aspecto, o entendimento da formação da classe operária, nos ajuda a compreender a formação da classe de trabalhadores do campo, onde se revela “o crescimento da consciência de classe: a consciência de uma identidade de interesse entre todos esses diversos grupos de trabalhadores contra os interesses de outras classes” (THOMPSON, 2012, p. 17). Os sindicatos, associações e mobilizações nascem desses interesses comuns.

A consciência do processo de marginalização e de vitimação está ligada ao processo histórico das vivências cotidianas e das relações culturais dos sujeitos (THOMPSON, 2012). As memórias dessas ações e relações vivenciadas pelos sujeitos de forma individual estão interligadas à memória de determinados grupos, como movimentos ou organizações sociais, à família, à escola, à igreja. Para Halbwachs (2003), a memória da pessoa está ligada à memória do grupo e esta à memória coletiva de cada sociedade.

A ideia de que os sujeitos constituem-se, historicamente demonstra as formas políticas de organicidade em torno de objetivos comuns, demandadas por sujeitos, cujas vozes precisam ecoar na forma de identidades coletivas. Essas identidades também são moldadas a partir do resgate dos direitos e da legalidade da luta dos trabalhadores (GRZYBOWSKI, 1987).

A história de luta pela terra é marcada por diversas formas de violências, de impunidades e de massacres. Entretanto, é uma luta de fôlego político, social e cultural, em que a terra é pensada em sua totalidade de produção de sentidos. Para além da produção agrícola. A terra é pensada como estratégia de transformação social e como matriz de produção de saberes. Em sua totalidade se vincula às florestas e às águas, assim como às estratégias de luta pela educação e outros direitos sociais no campo.

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011), inicialmente, as estratégias de luta do MST pela terra não se deram articuladas à luta pela educação, mas foi no interior do próprio movimento que as educadoras, os pais e as lideranças demonstraram o quanto ela era necessária, inclusive, para fortalecer a luta pela terra, uma vez que educação não é um processo mecânico, mas formativo e de construção de conteúdos, de valores, de práticas e de concepções.

Outros movimentos sociais populares do campo e da cidade como, por exemplo, o Movimento de Educação de Base (MEB) pautaram a educação dos povos dos territórios rurais, antes do surgimento do MST. No capítulo anterior, analisamos como o MEB atuou no Amazonas e quais suas contribuições na Educação Popular. Nesse capítulo, também discutimos que esse movimento perdeu força junto ao grande capital com o golpe militar, porque esse regime aumentou força política, social e econômica em articulação com as políticas de cooperação norte-americanas estabelecidas com o governo brasileiro. Essa cooperação trouxe no bojo dos interesses econômicos as demandas por assistência técnica e por educação rural para o trabalhador do campo (RIBEIRO, 2015).

Aliado às discussões sobre os movimentos populares que pautaram a educação dos territórios rurais, Ribeiro (2015) contribui com diversas análises sobre as contradições que giram em torno da relação entre trabalho camponês e Educação do Campo. Ela analisou o jogo de interesses e as concepções antagônicas que marcam a sociedade capitalista e as influências desse processo.

Não obstante, a luta pela terra, por meio da reforma agrária, é uma luta pela identidade coletiva dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em sua diversidade. É uma luta por direito à educação, à saúde, à moradia digna e à assistência técnica. É uma luta pela defesa dos saberes coletivos dos povos do campo em que se incluem os saberes da luta do Movimento Ribeirinhos na defesa das águas, das terras e das florestas, que é também defesa ao direito à agricultura familiar, à pesca e ao extrativismo.

3.2 Territórios e territorialidades das terras, das águas e das florestas como referência para discutir a História da Educação do Campo

A luta pela terra a partir das estratégias construídas pelo MST disseminou-se por todo o território nacional brasileiro e contribuiu para fortalecer outros movimentos sociais em andamento no país. Essa luta contribuiu para dar visibilidade aqueles movimentos nascidos, principalmente, como forma de enfrentamento ao sistema capitalista, ao trabalho escravo no campo, bem como, aos problemas relacionados ao meio ambiente, à negação de direitos

sociais e às diversas formas de exclusão social vivida por negros, indígenas, mulheres, camponeses, ribeirinhos e extrativistas.

Essa diversidade da luta contra o sistema capitalista, e, mais especificamente, contra a negação da terra como direito de todos, instiga-nos a perguntar: de que forma a luta pelas águas e pelas florestas é representada no cenário de luta pela terra no estado do Amazonas?

Maybury-Lewis (1997, p. 31) problematiza a questão agrária no Amazonas ao afirmar que

o estado do Amazonas se destaca, quando pesquisadores, e ativistas, analisam, comparativamente, as *questões agrárias* brasileiras, pelo fato de ser uma região onde as lutas dos trabalhadores rurais ‘quase não existem’ [...] Entretanto, especialistas que conhecem a região e a população ribeirinha do interior do Amazonas sabem que o estado não só tem uma *questão de terra*, mas também uma *questão das águas*. Os que moram nas beiras dos rios do interior amazonense dependem tanto da *terra de trabalho* (para agricultura e subsistência), quanto do seu acesso às *águas de trabalho*, onde eles ‘colhem’ peixes.

Se para alguns pesquisadores e ativistas essa luta quase *não existe*, porque tomam como referência dados comparativos de uma escala nacional das questões agrárias. O estudo de Maybury-Lewis (1997) chama atenção para as especificidades dessas questões no Amazonas. Aliado a isso, ele evidencia a problemática da questão das águas e traz para o debate as singularidades estruturais, étnicas, e demográficas dos povos do Amazonas.

Para Maybury-Lewis (1997, p. 35), “Nos últimos anos a violência fundiária, entre *posseiros* e o grande capital e estatais, tem ocorrido com maior frequência no Amazonas”. Isso evidencia que há luta de índios, de posseiros e de seringueiros no Amazonas na defesa e controle de suas terras contra fazendeiros, firmas de mineração, madeireiros, comerciantes, os quais submetem os trabalhadores a processos de assalariamento e de imobilização por dívidas.

Aliado a isso, ele afirma que os ribeirinhos assumem um tipo de luta diferente dos posseiros, seringueiros, assalariados. A preocupação do autor é dar visibilidade à luta dos ribeirinhos pelas questões das águas, e, ao fazer, isso contribui para evidenciar que existe uma diversidade de lutas em movimento no Amazonas.

Essas lutas são pela defesa dos territórios. Assim, podemos afirmar que há uma centralidade histórica nas formas de defesa dos territórios do Amazonas. Uma centralidade, a partir da diversidade, mas que, geralmente, é tratada de forma periférica nas análises e discussões acadêmicas e, até mesmo, pelos próprios movimentos quando não dialogam entre si. Se apresentarmos essa centralidade histórica, a partir do território das águas, verificaremos que ela não se sustenta sem a terra e as florestas. Se trouxermos essa centralidade para as

florestas verificaremos que ela não se mantém de pé sem as terras e as águas que as sustentam.

Essa centralidade histórica contribui para afirmarmos que tanto a diversidade sociocultural quanto à diversidade territorial estão relacionadas à vida dos ribeirinhos, dos quilombolas, dos extrativistas e dos indígenas, porque é a dinâmica das águas, das terras e das florestas, que marca a vida na Amazônia e no Amazonas, expressando permanentes diálogos com diferentes territórios.

A luta pela terra é coletiva. E, articula-se a diferentes sujeitos coletivos e a uma diversidade de territórios. Na Amazônia, essa luta inter-relaciona-se a outras formas de enfrentamento, a outras territorialidades específicas (ALMEIDA, 2013) como, no caso da territorialidade ribeirinha no Amazonas.

Das terras do chão molhado das várzeas, das terras-firmes e das florestas do Amazonas nasceram importantes lutas ribeirinhas que podem servir de referência para a educação e para os processos educativos dos movimentos sociais. Elas denunciam que o sistema capitalista gera formas de opressão que exploram o trabalhador da terra, da floresta e das águas e, exauri a diversidade de recursos existentes nesses territórios.

O sistema capitalista avança fronteiras e transforma tudo em negócio, em mercadoria para gerar lucro (ZAOAU, 2003). Terras, águas, florestas e povos estão nesse pacote de mercadoria econômica. Considerando esse aspecto, destacamos o trabalho de Martins (1991) ao explicar a dicotomia de valores e concepções existente entre: *Terras de Negócio versus Terras de Trabalho*.

Quando o capital se apropria da terra, esta se transforma em *terra de negócio*, em *terra de exploração* do trabalho alheio; quando o trabalhador se apossa da terra, ela se transforma em terra de trabalho. São regimes distintos de propriedade, em aberto conflito um com o outro (MARTINS, 1991, p. 55).

As terras de negócios são espaços de mercantilização que expulsam os trabalhadores rurais de suas posses e são colocadas a serviço da monocultura e do agronegócio. São os grandes latifúndios a serviço do sistema capitalista, com suas estratégias avassaladoras de geração de lucros para as grandes multinacionais.

O agronegócio resultou no avanço do capitalismo hegemônico no campo. Implantou um modelo de uso do território extremamente prejudicial à sociobiodiversidade, porque envenena o solo, o ar, as águas e os seres vivos. Inverte a lógica de produção diversificada, como por exemplo, inverte a lógica agroecológica pela lógica da produção de monocultura.

No território Amazônico, esse modelo se torna perverso porque atinge diretamente povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e extrativista que dependem da produção de base diversificada. Para Noda, Noda e Martins (2006, p. 174), o processo de produção da agricultura familiar “é uma reconstrução cultural organizada de maneira a equiparar-se, estrutural e funcionalmente, às florestas, como arquétipos de paisagem antropogênica”. Além disso,

a possibilidade de manutenção das unidades produtivas rurais familiares implica, também, a necessidade da existência de um sistema de preservação dos recursos naturais [...] As degradações dos recursos hídricos, localizadas ou ao nível de bacias hidrográficas, como poluição, erosão e assoreamento de cursos d’água, pesca predatória, construções de barragens e desflorestamento, são eventos que quebram cadeias alimentares e cortam ciclos reprodutivos, destruindo as fontes permanentes de recursos naturais, secularmente utilizados pelas populações das várzeas amazônicas (NODA; NODA; MARTINS, 2006, p. 191-192).

O agronegócio não preserva nem conserva os recursos naturais e transformou-se num dos grandes desafios para a Educação do Campo. O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) aponta que esse modelo de produção

resultou em uma matriz tecnológica, universalizada, controlada pelas empresas, que é uma etapa ainda mais violenta do que foi a chamada “revolução verde”, de uso intensivo de insumos agroquímicos artificiais, agora incluindo a aplicação da biotecnologia, da informática e de sofisticadas técnicas de irrigação. Trata-se de uma lógica de produção cada vez mais dependente do adiantamento do capital financeiro, na forma do crédito rural, para financiar o acesso aos insumos que vêm de fora da unidade de produção: sementes, fertilizantes químicos sintéticos, agrotóxicos, máquinas e caminhões (FONEC, 2012, p. 6).

Diferente desse modelo, as terras de trabalho são espaços plurais de construção da agricultura familiar e das atividades produtivas dos sujeitos do campo; estão a serviço das pessoas, das florestas e das águas. Nelas, os trabalhadores colhem os frutos da terra.

Explicação análoga a de Martins (1991) é feita por Maybury-Lewis (1997), para quem no Amazonas existe: *Águas de Negócio versus Águas de Trabalho*. Para ele, as águas de negócios são utilizadas para a pesca predatória. O uso das águas como negócio ou como mercadoria tem prejudicado a diversidade de vidas aquáticas e tem deixado muitas comunidades ribeirinhas na escassez de alimentos em função da escassez de pescado. Essa forma de usar as águas, também, expulsa muitos ribeirinhos de suas comunidades para os centros urbanos.

É nas águas de trabalho que os pescadores colhem os peixes para a subsistência. Aliado a isso, podemos afirmar que as águas de trabalho são territórios, onde os ribeirinhos

encontram referência para a diversidade de relações que mantem entre o rio e a terra, entre o rio e a floresta, entre o rio e as casas, entre o rio e as pessoas, entre o rio e as cidades.

As águas de trabalho são territórios de vida, pois expressam as condições objetivas da realidade, na qual tudo está em movimento, em transformação e se conecta às terras e às florestas de trabalho rompendo com a dicotomia *questão terra e questão água*. Isso, podemos expressar na imagem a seguir.

Imagem 06 - Habitações construídas sobre flutuantes em Cacau Pirêra (AM)



Fonte: A autora (2017).

Diversas comunidades localizadas às margens do Rio Negro ou às margens Rio Amazonas, no Estado Amazonas, criaram casas flutuantes. Uma estratégia criativa do ribeirinho para permanecer no seu território, seguindo à sazonalidade do rio na época da cheia ou da seca. Do território das águas, podem continuar extraindo alimentos das águas e das florestas e, assim, subvertem a tendência de submissão mercadológica dos territórios. Oliveira Ferreira (2016, p. 122), argumenta a partir de sua própria experiência e contato direto com terra-firmeiros e ribeirinhos, que o caboclo-ribeirinho “é aquele que reside diretamente nas várzeas independente do período [...] não migram para as terras-firmes; seu meio de vida está diretamente associado ao ecossistema da várzea”. No período das cheias, há ribeirinhos que fazem marombas, ou seja, assoalhos construídos em madeira dentro das casas para abrigarem-

se. À medida que o rio sobe, são construídos assoalhos mais altos dentro das casas. As marombas também são feitas para abrigar os animais criados pelos ribeirinhos.

Em outros territórios, há ribeirinhos que experimentam outras estratégias criativa para viver a dinâmica dos rios; eles desenvolvem habilidade para “trabalhar na terra seca e na terra molhada da várzea; sabem manejar o ecossistema da várzea e da terra firme” (OLIVEIRA FERREIRA, 2016, p 126). Por saberem manejar a diversidade de ecossistema da várzea, Oliveira Ferreira (2016) denomina esses sujeitos de *caboclo bi cultural*, termo que nos remeteria a um processo de dicotomização dos meios e modos de vida.

Essa denominação pode ser superada quando pensamos que trabalhar à terra seca é maneja a terra e a floresta, portanto, o ribeirinho maneja múltiplos territórios e constrói múltiplos meios de vida. A contribuição de Oliveira Ferreira (2016), foi analisar a partir de sua própria experiência de militante do Movimento Ribeirinho, que não há uma padronização em torno dos modos de vida dos ribeirinhos ou caboclos ribeirinhos. Nesse processo, a polivalência é um aspecto fundamental, pois

[...] vivendo ao longo do ano a dinâmica dos ciclos das águas – enchente, cheia, vazante e seca -, o camponês amazônico revela as múltiplas faces contidas em um único sujeito, criando e recriando a própria existência – ora agricultor, ora criador, ora extrator. Sendo, ao mesmo tempo ou em tempos diferentes, agricultor e/ou criador e/ou extrator, apresenta a polivalência como aspecto fundamental de sua condição humana [...] (WITKOSKI, 2007, p. 288).

A escassez de peixe é um dos fatores que desestabiliza esse aspecto da polivalência dos ribeirinhos, porque ao dedicar “mais horas na atividade pesqueira, o *ribeirinho* tem menos tempo para plantar [...] Esta situação cotidiana nova, da crise de estoques de peixe, subverte o equilíbrio histórico entre pesca, agricultura, e extrativismo” (MAYBURY-LEWIS, 1997, p. 38-39). Subverte o equilíbrio das territorialidades das águas, das terras e das florestas.

Essa escassez gera desequilíbrio ambiental. Promove a expulsão de muitos trabalhadores de suas áreas e gera perda da diversidade produtiva, que se dá nesses múltiplos territórios. Diante disso, os ribeirinhos se organizam para encontrar as raízes desses problemas e construir estratégias coletivas para superá-los, criando um movimento coletivo de luta que contou com o apoio da CPT e de diferentes organizações populares e órgãos públicos.

3.3 O Movimento Ribeirinho do Amazonas: em defesa das águas, das terras e das florestas e de uma educação a partir da realidade de vida, do trabalho, da história e da cultura

Spínola (1997) analisou que a luta do Movimento Ribeirinho do Amazonas se posicionou contra a invasão de lagos, da pesca predatória e da escassez de peixes. Os ribeirinhos e as ribeirinhas formaram uma identidade coletiva em decorrência do movimento político e ambiental no qual estiveram envolvidos. Esse movimento fez oposição (TOURAINÉ, 2006) à dominação mercadológica das águas, das terras e das florestas. Para essa análise, Spínola (1997), fez um registro detalhado dos encontros e assembleias dos ribeirinhos, que ocorreram em nível de estado, cujo início ocorreu em 1983 com o apoio de Prelazias, de Dioceses, das CEBs e da CPT/AM.

Ribeirinhos e pescadores artesanais, ao discutirem como atuar diante dos problemas dos territórios ribeirinhos construíram estratégias coletivas de defesa das águas, das terras, das florestas, dos recursos pesqueiros, dos lagos, fontes de água doce, dos igarapés e dos rios. A trajetória de luta dos ribeirinhos, no Amazonas, evidenciou a construção de um movimento político.

Esse movimento popular com leis municipais, marca a presença dos ribeirinhos no campo político, lutando por seus direitos, numa nova forma de organização popular e participação política. Os ribeirinhos, dessa forma, vão construindo cidadania, em uma sociedade que pretende ser democrática (SPÍNOLA, 1997, p. 13).

Outros estudos também se referiram a esse movimento, com diferentes denominações, como por exemplo, os estudos de Perrota (2011), de Pereira (2004), de Pantoja (2006) e de Maybury-Lewis (1997). Perrota (2011), afirma que, desde a década de 1970, os moradores das áreas de várzea do Amazonas, com o apoio da CPT e de movimentos da Igreja Católica, se organizam para enfrentar a pesca predatória. Uma dessas ações é a criação do Movimento de Proteção dos Lagos (MPL). Esse movimento tem início na década de 1970 mas os encontros em nível de estado começam a ocorrer no início de 1980, ano tomado como referência nos estudos de Spínola (1997). Pereira (2004), analisa que desde os anos 1980 “as comunidades ribeirinhas do Amazonas e suas organizações representativas vêm lutando incansavelmente pela implementação de diversos modelos descentralizados de gestão dos recursos de várzea” (p. 12). Essa descentralização parte da diversidade e escuta dos sujeitos diferente dos modelos de gestão centralizada que visam à privação e o controle do Estado para o mercado externo. “Um dos argumentos socioecológicos fundamentais a favor da

descentralização da gestão de recursos naturais é o de que sistemas de gestão além de serem socialmente construídos são também plurais” (PEREIRA, 2004, p. 18).

As principais organizações estudadas por Pereira (2004) são o Grupo de Preservação Ambiental (GPA), município de Tefé (AM), a Associação de Silves para Preservação Ambiental e Cultural (ASPAC), município de Silves (AM) e o Grupo Ambiental Natureza Viva (GRANAV), no município de Parintins (AM). Essa última organização, também é um dos sujeitos coletivos dessa pesquisa.

Sobre esses grupos, Pereira (2004) destaca que eles nasceram genuinamente enquanto organizações ribeirinhas de base e atuavam como representações políticas independentes. Havia grupos ribeirinhos que faziam o enfrentamento direto aos pescadores comerciais, e uma das ações é obstruir o acesso das embarcações de pesca na entrada dos lagos, ações que geravam diversos conflitos entre esses sujeitos. “Em sete municípios, na beira dos rios Solimões e Amazonas, já foi decretada a proibição absoluta de pesca comercial, o que significa a ratificação do trabalho de organização política, o *empate* dos *ribeirinhos*” (MAYBURY-LEWIS, 1997, p. 44-45). Entretanto, nem sempre as instâncias governamentais deram atenção às ações dos ribeirinhos.

Nas áreas do Amazonas, após alguns anos de luta, em que houve reações, empates, resistências dos comunitários ribeirinhos contra as invasões e depredações, poucas providências foram tomadas por parte dos órgãos e autoridades responsáveis (SPÍNOLA, 1997, p. 12).

Perrota (2011) chama atenção para o fato de que o sentido da luta dos ribeirinhos passa por mudanças que acompanham determinados interesses de mudança social. Inicialmente, o argumento da luta se pautava na luta contra a opressão de classe social, entre exploradores (pescadores comerciais) e explorados (moradores das várzeas), mas, num segundo momento, o sentido da luta passa a dar conta da categoria meio ambiente. O Movimento de Proteção dos Lagos “deixou de fundamentar sua crítica através de uma preocupação estritamente social e passou a se referir também aos dilemas da conservação do meio ambiente para denunciar a exploração irrestrita do pescado” (PERROTA, 2011, p. 7).

Analisamos que a luta de classe não é uma preocupação *estritamente social*, porque envolve questões políticas, culturais e questões ambientais, também. A contribuição de Boff (2004) traz reflexões nesse sentido, porque tanto o pobre quanto à terra são explorados pela ação capitalista. A opressão é contra o pobre e é contra a terra. Essa opressão gera fome, miséria e desemprego para as classes populares.

Ainda que no período de efervescência dos debates do Movimento Ribeirinho, da década de 1990, houvesse grande influência da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente, conhecida como ECO-92 que ocorreu no Rio de Janeiro, é possível afirmar que os ribeirinhos compreenderam a exploração do meio ambiente, dos territórios das águas, das terras, das florestas a partir da compreensão da exploração de classe, que foi a base da formação política desses militantes. Portanto, esse movimento continuava lutando contra a opressão que atinge os mais pobres e os territórios de pertencimentos.

Para Pantoja (2006), a escassez de recursos que ameaçavam a manutenção orgânica de comunidades ribeirinhas instigou o surgimento de um amplo movimento que ficou conhecido como “movimento ribeirinho de preservação dos lagos”. Ele assevera que a expansão da pesca comercial na Amazônia foi legalmente incentivada pelo Decreto-Lei 221/1967, o qual também contribuiu para acentuar os conflitos entre pescadores comerciais nômades e pescadores ribeirinhos.

Aliado ao incentivo legal desse decreto, os profundos problemas relacionados à escassez de recursos pesqueiros enfrentados pelos ribeirinhos devem-se às políticas desenvolvimentistas e modernizantes adotadas pelo governo nas décadas de 1970 e 1980, principalmente, com a criação da Zona Franca de Manaus e as indústrias eletrônicas.

Esse fato ocasionou a migração de um grande número de pessoas do campo para as cidades, principalmente, para Manaus, à procura de emprego e acesso a recursos públicos como escolas, hospitais localizados nas áreas urbanas. “O setor de peixe comercializado cresceu rapidamente por causa destas mudanças demográficas e a nova realidade econômica” (MAYBURY-LEWIS, 1997, p. 41).

A necessidade cada vez maior de pescado e a busca exacerbada de lucro pelas empresas pesqueiras geraram impactos sobre os territórios dos ribeirinhos amazonenses e formas opressoras de pescar. Esse impacto continua gerando opressão e exploração que depreda os rios, lagos e paranás. Coloca em extinção uma diversidade de peixes e impacta na diversidade sociocultural e territorial dos ribeirinhos. “A pesca ‘predatória’ não acompanha o ciclo reprodutivo dos peixes, matando, indiscriminadamente, seja os peixes que estão desovando, seja cardumes de alevinos” (MAYBURY-LEWIS, 1997, p. 42).

Como analisamos os ribeirinhos não ficaram alheios diante dessa situação. Eles criaram importantes estratégias de luta no estado do Amazonas em defesa e pela demarcação dos seus territórios. Para esse enfrentamento contaram com o efetivo apoio da CPT, inclusive, para a realização de encontros anuais.

3.3.1 O apoio da CPT: a singularidade na totalidade

A CPT, desde sua criação, em 1975, tem se defrontado com conflitos no campo e com diferentes formas de violência contra os trabalhadores e as trabalhadoras que vivem em territórios rurais e têm “no uso da terra e da água seu sistema de sobrevivência e dignidade humana” (CANUTO; LUZ; ANDRADE, 2015, p. 9). Desde sua criação, enquanto uma ação pastoral da igreja “assumiu a tarefa de registrar e denunciar os conflitos de terra, água e violência contra os trabalhadores e seus direitos” (CANUTO; LUZ; ANDRADE, 2015, p. 10). E, dessa forma, que tem contribuído com o protagonismo e com a organização dos povos do campo diante das estruturas de poder que marginalizam as pessoas mais pobres (CPT/AM, 2002).

No Amazonas, a CPT existe desde 1977. Nos arquivos dessa Comissão, localizada no município de Manaus, identificamos documentos sobre os encontros de ribeirinhas e ribeirinhos no período de 1983 a 2012 (CPT/AM, 2012). A CPT organizou a memória desses encontros por ano de ocorrência e conforme o nome de cada evento no intuito de contribuir com o registro e a identificação da mobilização dos ribeirinhos. Os documentos registram uma importante pauta sobre a articulação entre água, terra, floresta e educação, assim como as estratégias coletivas do Movimento Ribeirinho.

Essa experiência de luta se deu em vários municípios do Amazonas, dentre eles, destacamos Tefé, Parintins, Coari, Itacoatiara, Silves, Lábrea, Iranduba, Urucará, São Paulo de Olivença, Jutai, Fonte Boa, Maroã e Tonantins. Como resultado dessa importante mobilização, no Estado amazonense, foram criadas portarias e acordos comunitários de Pesca. Também ocorreu formação de Agentes Ambientais Voluntários e a participação de ribeirinhos em diferentes espaços de luta (CPT/AM, 2012).

A CPT assume a identidade das regiões onde está localizada. No banner, a seguir, denominado “Memória dos 25 (vinte e cinco) anos de atuação da CPT”, no Amazonas, observamos um mosaico de imagens que representam histórias de luta, de participação, de mobilização e de manifestação, decorrentes de processos de formação coletiva. Essa experiência evidencia a participação dos povos do campo, do Amazonas, no grito dos excluídos, na caravana das águas, no encontro dos trabalhadores rurais e nas manifestações contra o gasoduto e contra a construção da Hidrelétrica de Balbina.

Imagem 07 - Banner memória dos 25 anos da CPT/AM



Fonte: CPT/Regional Amazonas

A imagem revela, em parte, a síntese do trabalho da CPT que se encontra comprometida com as dimensões: ética, política, pedagógica, histórica e científica que envolve a vida dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo em situações de conflitos, violências e marginalizações.

Quanto aos conflitos por terra, a CPT/AM define que estes envolvem “ações de resistência e enfretamento pela posse, uso e propriedade da terra e pelo acesso aos recursos naturais” (CANUTO; LUZ; ANDRADE, 2015, p. 13). Os conflitos pela água abrangem

ações de resistência, em geral coletivas, que visam garantir o uso e a preservação das águas, contra a apropriação privada dos recursos hídricos, contra a cobrança do uso da água no campo, e de luta contra a construção de barragens e açudes (CANUTO; LUZ; ANDRADE, 2015, p. 14).

A CPT registra e analisa os conflitos agrários, promove assessorias, processos de formação e faz a escuta dos sujeitos a partir de um trabalho de base com os sujeitos nos seus territórios. Esse trabalho para a participante Auriédia Marques é fundamental, porque a comissão chega aonde muitos não chegam.

[...] A CPT tem isso, que é o trabalho com a base na sua estrutura, e esse trabalho é fundamental. Então, por que é importante a participação da CPT nesses espaços? Porque ela pode trazer exatamente essa voz que às vezes não chega, até por causa das dificuldades também, às vezes a pessoa até discute: “mas a CPT é mediadora?”, “Não!” “A CPT não deve ser mediadora”. Mas eu acho que ela pode levar a experiência do que ela pode viver lá com os seus agentes na experiência no campo. Daí, sim, vai chamar no campo [...] no sentido de estar lá, naquele local, naquele espaço. Então, acho que ela pode dar essa contribuição [...] ela vai estar discutindo porque as vezes têm lugares onde a CPT chega que outros não chegam, sem falar que essas pessoas ainda confiam muito no trabalho da CPT. Então tem coisas que eles falam pra CPT que não falaria pra outros e nem em outros espaços, porque não tem a acolhida (Auriédia Marques, 52 anos, ex-coordenadora da CPT/AM, em 29/09/2016).

Essa confiança no trabalho da CPT/AM fez com que, historicamente, ela ganhasse notoriedade junto aos diversos órgãos da sociedade brasileira, no sentido de socializar as escutas dos conflitos por terra, água e floresta vividos pelos povos do campo e exigir dos órgãos responsáveis ações de proteção a esses povos.

E, ainda que, no relato acima, da participante Auriédia Marques, prevaleça à ideia de que a CPT não deva ser mediadora, ao acompanhar as experiências e as lutas desses povos, essa comissão acaba mediando processos de protagonismos, como no caso dos debates sobre a problemática da escassez de peixe no Amazonas que ganhou visibilidade nos Encontros dos Ribeirinhos, apoiados pela CPT.

No relato de Isidório Riveris, extraído do Relatório do XVIII Encontro de Ribeirinhos do Amazonas, de 5 a 7 de agosto de 2002, destacamos o seguinte argumento sobre o debate e as ações que deram visibilidade à questão das águas no contexto amazônico:

Se esse trabalho não tivesse sido feito a Amazônia estaria muito mais espoliada do que está agora. Assim como os trabalhadores sem terra que se organizaram e conquistaram um lugar importantíssimo, através do MST. Nestas duas décadas, eu acredito que este trabalho de vocês [...] é muito importante para preservar e proteger um bem natural que está sendo rapidamente apropriado: não somente a floresta, mas principalmente a água [...] Nós, no Brasil, num curto espaço de tempo, já estamos nos defrontando com a privatização da água [...] Aqui, não será mais a questão de preservar o lago e a pesca, nós teremos que enfrentar um problema de acesso a água (CPT/AM, 2002).

Esse relato alerta para a importância das lutas do campo na Amazônia seja pela terra, seja pela floresta, seja pela água. E alerta para o grave problema do acesso à água que, no contexto atual, já é uma realidade visível no Brasil e no mundo. De certa forma, o Movimento Ribeirinho do Amazonas, também, despertou atenção para o processo de privatização desse recurso.

O avanço da privatização sobre as águas seja para a apropriação dos peixes de maneira predatória seja para silenciar os ribeirinhos e as ribeirinhas, deparou-se com a construção de um forte movimento de resistência.

Os ribeirinhos resistiam por meio das experiências dos *empates* que significavam uma estratégia de resistência, aprendida com os seringueiros nas suas lutas pela defesa da floresta e resistência à ocupação insana da Amazônia. “Os seringueiros estavam vendo a ocupação se acelerar pela implantação de empreendimentos madeireiros, de garimpos, agropecuários” (SOUZA, 1990, p. 117) obtendo, inclusive, permissão do governo ditatorial para queimar a floresta com fins mercadológicos e para intimidar os extrativistas que estavam criando uma “cultura de resistência ao desapossamento” (SOUZA, 1990, p. 117). Esse movimento teve como um de seus grandes líderes, Chico Mendes, que foi assassinado em 1988 por defender os povos da floresta.

O *empate* dos ribeirinhos consistia em obstruir/impedir os caminhos dos pescadores comerciais que tentavam colocar equipamento de pesca em área de pesca ou de preservação pertencente a uma comunidade (MAYBURY-LEWIS, 1997). Também utilizavam como estratégia o diálogo com os pescadores predadores, a vigília dos lagos e os impedimentos de entrada das embarcações pela boca dos lagos ameaçados de depredação (ALBARADO, 2016).

Outra questão marcante nesse movimento deve-se a presença das mulheres, como protagonistas das lutas em defesa dos lagos. Muitas mulheres foram para as negociações entre ribeirinhos e pescadores comerciais e, se pronunciaram por meio da técnica do *empate* e obtiveram êxito, frutos positivos para fortalecer o movimento (SPÍNOLA, 1997).

Esse processo de diálogos, de empates e de encontros não foi passivo. Houve muitos conflitos e situações de assassinato. A imagem a seguir divulga a experiência ribeirinha sobre a preservação de lagos e homenageia Ivo Azevedo dos Santos (foto à direita do banner), que era um agente ambiental empenhado na defesa dos lagos de manutenção e de procriação, envolvido nas lutas contra a opressão vivida pelos ribeirinhos.

Imagem 08 - Banner sobre Experiência Ribeirinha (exposto na CPT/AM)



Fonte: CPT/Regional Amazonas

A memória desse mártir das águas é lembrada nos trabalhos da CPT e nas lutas ribeirinhas, porque externa a coragem desse agente ambiental voluntário e a de muitos outros defensores das águas, das terras e das florestas que foram ameaçados de morte e/ou foram expulsos de suas águas, florestas e terras. Essa realidade ainda continua se reproduzindo. Em 2015, o relatório da CPT/Nacional registrou 47 assassinatos diante dos conflitos pela terra e 135 assassinatos diante dos conflitos pela água (CANUTO; LUZ; ANDRADE, 2015).

Devemos ressaltar que a CPT assumiu a pauta das lutas pelas águas a partir da contribuição dos povos da Amazônia que reivindicaram em nível nacional demandas específicas. De acordo com Spínola (1997), os ribeirinhos reclamavam nos encontros de agricultores promovidos pela CPT espaço para debater as questões de água, a ocorrência de depredações de lagos e a pesca predatória; o problema dos ribeirinhos do Amazonas precisava ser debatido, também.

A participação de Auriédia Marques nos encontros da CPT em nível nacional lhe permite relatar com propriedade empasses vividos dentro da própria entidade para levantar a bandeira das lutas pelas águas. Não foi um processo sem conflito.

Quando você é da coordenação, você não tem como não participar dos eventos. Agora é legal porque nesses eventos nacionais você vê as mais [...] diferentes realidades do próprio país e que dentro, também, da própria CPT, você enfrenta dificuldades da compreensão da diversidade que cabe a cada estado [...].

Então, eu acho que essa discussão de preservação de lagos que hoje a CPT assume sem esses problemas. Eu acho que foi uma contribuição do Norte pra lá, não tenha nem dúvida, e, principalmente, do Movimento de Preservação de Lagos. A grande contribuição foi o Amazonas, porque essa experiência daqui foi muito rica. E foi muito difícil, porque dentro da própria entidade você encontra a resistência, também, porque de forma mais geral a CPT, digamos lá nos anos 1970, 1980, principalmente, quando a CPT surge, ela surge por causa de conflitos agrários – terra! Terra mais precisamente! E aqui [no Amazonas] também, tanto que se a gente for olhar nos documentos bem anteriores da CPT vamos ver realmente a CPT fazendo levantamento da problemática agrária, de terra no estado. E isso é muito rico dentro da história da CPT.

Mas mais adiante junto com os conflitos de terra vamos ver também os conflitos de lagos. Daí que surge o Movimento Ribeirinho. Quando levamos essa discussão das águas, vamos chamar essa discussão dos conflitos de água, pra dentro da CPT, foi difícil, porque pra gente aqui no estado era, digamos assim, era comum se pensar também dessa forma, porque era essa a realidade que se enfrentava, mas pra nível nacional pensar a água quando você tem conflitos de terra foi difícil passar.

Mas, aos poucos, vieram enfrentando isso e, hoje, é muito comum pensar, por exemplo, nos eixos da CPT em meio ambiente e em águas. Já se tornou, digamos, mais comum hoje. Então, pra essa própria discussão ser levada pra âmbito do nacional também foi difícil por causa da resistência que se tem, queira ou não.

Eu acredito que o Estado aqui, e a Região Norte, têm uma grande participação nesse sentido, de fazer perceber que a CPT ela é diversa também, que ela tem características próprias em cada estado, e que ela vai pensar algumas coisas em conjunto, talvez em termos mais de concepções, eu diria. (Auriédia Marques, 52 anos, ex-coordenadora da CPT/AM, em 29/09/2016).

Esse relato, ao evidenciar como a CPT construiu um percurso histórico em nível nacional a partir de trabalhos coletivos e em diálogo com as diferentes peculiaridades socioculturais e territoriais de cada estado e, especificamente, do Amazonas, contribui para que analisemos a singularidade na totalidade da CPT. Ela experimenta a dialogicidade dos territórios das terras, das florestas e das águas, inclusive como referência para a educação, conforme relata Auriédia Marques:

sobre a proposta do movimento de ribeirinhos para a educação, não me lembro [...] não, dessa forma digamos de uma educação formal [...] porque a ideia era sempre essa que, no caso, toda forma de educação ou da própria educação escolar deveria ter muito presente essa organização, naquele momento a problemática, fora a problemática da terra que eles enfrentaram, era a questão das águas, que a gente chama de água. É tanto que a gente... é em defesa da terra, da floresta e das águas, que era até o nome de um prêmio que a CPT dava pra quem trabalhava com isso, acho que era o prêmio Jorge Masto, um dos fundadores da CPT. Essa premiação ainda durou alguns anos, mas depois não foi mais adiante. [...] E lá [na sede da CPT]

tem o símbolo onde está escrito “em defesa da terra, da floresta e dos povos que nela vivem” (Auriédia Marques, 52 anos, ex-coordenadora da CPT/AM, em 29/09/2016).

Esse relato também nos revela que a CPT não dicotomiza as lutas, mas as unifica, até porque, como a participante Auriédia Marques afirmou, os ribeirinhos também enfrentavam e enfrentam problemáticas referentes à questão terra. É com a luta dos povos que a entidade se coloca em defesa da terra, das florestas e das águas.

A CPT acompanha historicamente os processos fundamentais para aprofundar o processo de escuta junto aos povos. Ela acompanha a diversidade de movimentos que lutam pelos territórios: MST, Movimento indígena, Movimento Quilombola, Movimento Ribeirinho, Movimento dos Atingidos por Barragens e Movimento dos Povos da Floresta.

No contexto amazonense reiteramos que não só a terra é pauta nas lutas, mas também a luta pelas águas, pelas florestas, pela proteção dos recursos aquáticos, pelos santuários de reprodução dos peixes, assim como a luta política pela educação. Isso contribuiu para gerar consciência de classe e uma identidade de classe (THOMPSON, 2012), porque essas lutas articularam à dimensão política, em defesa do meio ambiente, à dimensão das lutas pela educação e valorização da identidade dos povos ribeirinhos.

3.3.2 Debates sobre educação e identidade ribeirinha

O Movimento Ribeirinho, ao lutar pela defesa do território das águas, objetivava defender a vida dos ribeirinhos, os valores e a cultura ribeirinha por meio da educação e da organização, assim como objetivava defender as fontes de alimento, o lago, o rio, a terra, o peixe e a floresta (SPÍNOLA, 1997). Em muitos momentos, esse movimento demonstrou a necessidade de se discutir e pensar uma educação a partir da realidade ribeirinha.

Na Carta dos Ribeirinhos do Amazonas (Anexo O), extraída da dissertação de Spínola (1997, p. 170), encontramos o posicionamento dos ribeirinhos sobre desenvolvimento sustentável que, para eles, significava um processo integrado das dimensões política, econômica, social e educacional. No âmbito educacional, propuseram:

[...] deve ser garantido aos ribeirinhos condições para desenvolver suas próprias técnicas de produção e diversificação da agricultura, e para que aos nossos filhos seja garantido a escolarização completa, inclusive universitária, voltada para a nossa realidade de vida e de trabalho. Nossa história e nossa cultura. Além disso, é fundamental a conscientização massiva, no campo e na cidade, a respeito da necessidade de se manter uma relação harmônica e respeitosa com a natureza.

A respeito da educação, a Carta dos Ribeirinhos do Amazonas demonstrava a necessidade de se assumir compromissos coletivos com a valorização da história, da cultura, dos modos de vida e de trabalho ribeirinho. A educação não deve ser alheia à realidade ribeirinha e limitada aos anos iniciais do fundamental também reivindicavam educação universitária.

E, condições e autonomia na elaboração de técnicas produtivas. A diversidade sociocultural experimentada pelos ribeirinhos é condição indispensável para pensar a agricultura familiar e suas atividades produtivas (NODA; NODA; MARTINS, 2006).

É importante destacar a atenção que é dada ao processo de conscientização dos sujeitos do campo e da cidade no sentido de assegurar relações de harmonia com a natureza. Enfrentar a problemática ambiental deve ser atitude de todos, de forma consciente.

A Carta dos Ribeirinhos do Amazonas, também, apresenta várias propostas de luta. Dentre elas, destacamos a luta pela demarcação de reservas para proteção dos ecossistemas formados por lagos de criação, lagos de manutenção e áreas de moradia e de trabalho dos ribeirinhos, garantindo-lhes direito de posse, questão que influencia, inclusive os modos de conservação desses recursos. Para Noda, Noda e Martins (2006, p. 186),

modificações significativas ocorrem, também, nos momentos de luta pelo acesso à terra. Dentre todos os patamares de transformação e reconstrução cultural de influência nos modos de conservação dos recursos naturais aquáticos e terrestres, os momentos de reconhecimento público e governamental sobre a questão da apropriação da terra nas várzeas foram e continuam marcantes.

O tema educação também foi debatido no 11º Encontro dos ribeirinhos de 1994, dois anos após a divulgação da Carta dos Ribeirinhos. Esse encontro apresentou preocupações em articular a educação ambiental, a educação popular e a educação pública. Continuavam a pautar a necessidade de construir uma educação a partir dos conhecimentos da realidade e necessidade do povo ribeirinho (SPÍNOLA, 1997).

Analisamos que a preocupação dos ribeirinhos nessa Carta apresentava a necessidade de articular temas que são fundamentais para a Educação do Campo, como a educação popular, que é um dos seus fundamentos. A educação dos ribeirinhos não pode receber o mesmo direcionamento das escolas urbanas, porque, assim como outros povos do campo, eles “têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de relacionar como tempo, o espaço, o meio ambiente” (BRASÍLIA, 2002, p. 11).

A preocupação dos ribeirinhos com a sustentabilidade do ambiente e com a educação, também, vai ao encontro do Art. 4º da Resolução de institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, ao afirmar que:

o projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002, p. 1).

No campo dos valores culturais, o Movimento Ribeirinho tenta “resgatar os valores culturais que o ribeirinho foi perdendo ao longo dos anos no contato com o sistema capitalista, por exemplo: o trabalho em conjunto (*puxirum*)” (SPÍNOLA, 1997, p. 94). Esse resgate depende das organizações de base popular, dos movimentos sociais e ambientais, em diálogo com a educação e a identidade ribeirinha.

O debate identitário ganhou força nos XX e XXI Encontro de Ribeirinhos e Ribeirinhas em que houve o I e o II Seminário sobre a Identidade Ribeirinha, ocorridos respectivamente em 2003 e 2004, em Manaus (AM) (CPT/AM, 2003, 2004).

No II Seminário, constam relatos sobre a construção de uma identidade ribeirinha. Com base no relatório do evento de 2004, identificamos as seguintes afirmações:

‘para nós, ribeirinho, é toda aquela pessoa que depende da água para viver’, ‘Nós construímos nossa identidade quando nos organizamos para lutar pela vida, pela terra e pela água.’, ‘O povo da floresta de hoje continua com a prática de usar os recursos naturais de várzeas e de terra firme.’, ‘O povo ribeirinho não conhece sua própria identidade. A gente não precisa só de peixe e farinha, mas de incentivo, de educação.’, ‘O ribeirinho vive na partilha, na agricultura. O ribeirinho produz para viver, diferente dos pescadores e madeireiros que trabalham para ter resultado no comércio’ (CPT/AM, 2004).

A discussão sobre a identidade ribeirinha é complexa e continua a desafiar diferentes pesquisadores interessados no assunto. A identidade ribeirinha pode significar “uma perspectiva de afirmação social e política de quem depende não só dos rios, mas das florestas e matas para manter as condições necessárias de vida” (VASCONCELOS; ALBARADO, 2015). Para Fraxe (2004), os ribeirinhos revisitam sua própria identidade que é dinâmica, histórica e em transformação e dialoga com a vivência nos seus territórios das águas, das terras e das florestas e com os valores do trabalho que produz vida no território.

Dessa forma, esses relatos nos indicam que a preocupação dos ribeirinhos com sua identidade é a preocupação com seus territórios de produção de vida, de valores e de

organização política e social, que é acentuada diante da questão ambiental, conforme explica Almeida (2013, p. 28):

o advento nesta última década e meia de categorias que se afirmaram através de uma existência coletiva, politizando nomeações da vida cotidiana tais como índios, seringueiros, quebradeiras de côco babaçu, ribeirinhos, castanheiros, pescadores, extratores de arumã e quilombolas dentre outros, trouxe a complexidade de elementos identitários para o campo de significação da questão ambiental [...] O sentido coletivo destas autodefinições emergentes impôs uma noção de identidade à qual correspondem territorialidades específicas, cujas fronteiras estão sendo socialmente construídas e nem sempre coincidem com as áreas oficialmente definidas como reservadas.

A definição ribeirinha a partir do sentido da autodefinição dos coletivos de resistência política nos próprios territórios ou território comunitário¹⁶ é uma trama complexa que a cada tempo acrescenta elementos novos, como no caso, o elemento ambiental. O território das comunidades ribeirinhas enquanto espaço social e político depende do uso e da gestão que os sujeitos fazem dos recursos das várzeas e das terras-firmes. Souza (2013), em estudos, defende que o currículo da escola ribeirinha precisa dialogar com o cotidiano e os saberes tradicionais, uma vez que o lugar vivido é lugar de produção de saberes, logo, de construção de identidades coletivas.

A identidade é território de luta e de partilha, ou seja, de valores e de educação. No II Seminário, de 2004, os ribeirinhos debateram os desafios de um movimento social ribeirinho organizado e representativo, e esbarraram nos desafios de um movimento autônomo. Para alguns participantes, só por meio do movimento serão respeitados e valorizados e poderão lutar pela garantia de seus direitos, à água, à terra, à floresta e à educação. Outros afirmaram que não se sentiam preparados para assumir um movimento sem a compreensão real da identidade ribeirinha (CPT/AM, 2004). Esse encontro foi marcado por questionamentos da própria afirmação identitária do Movimento Ribeirinho, que até então ocorria com o apoio da CPT/AM.

Após o XXI encontro, os ribeirinhos e as ribeirinhas só voltam a se encontrar, em nível estadual, em 2012, com a temática: “Retomada dos Encontros de Ribeirinhos do Estado do Amazonas”. Nesse evento, fizeram a memórias aos 20 anos de encontros de ribeirinhos e de ribeirinhas. Relembrou algumas situações que instigaram a criação do movimento.

¹⁶ Ver esse conceito em Pereira (2014, p. 127). Para ele, “Em uma análise geográfica é preciso compreender as diferentes geográficas da comunidade, ou seja, como os agentes constroem *seu* espaço, constitui *um* território; como geram e gerem, significam *seu* território enquanto *território comunitário*. Nessa perspectiva, cabe analisar como os diversos agentes sociais ribeirinhos constituem suas territorialidades enquanto comunidades ribeirinhas”.

[...] Depredação dos lagos, SUDEPE sem critérios para encaminhar os trabalhos problemas, assistência precária e controladora não ajudava, não tinha recursos financiamento para os pequenos pescadores. As leis das colônias não era à favor dos pescadores e nem a lei funcionava. Em Coari - 1983 a 1985, o tabelamento do pescado era pela Prefeitura. Em Manacapuru não existia mais peixe nos rios, Tabatinga - escassez elevado dos preços dos peixes, o Gelo era de difícil acesso, Monopólio dos Frigoríficos e auto custo do 'combustível' (CPT/AM, 2012).

Além de lembrarem essas problemáticas, traçaram caminhos para a retomada de suas lutas, por meio das seguintes propostas: ampliar e promover mais encontros, oficinas e cursos de formação para fortalecer as comunidades; ampliar a quantidade de lagos preservados; fortalecer o trabalho de sensibilização nas comunidades ribeirinhas; mapear e sinalizar os lagos; apoiar o processo de formação e o trabalho dos agentes ambientais voluntários; lutar pela regularização fundiária nas áreas de várzea; promover o fortalecimento e a orientação jurídica aos Comitês de Pesca e de Bacias; lutar pela Reforma Agrária na Amazônia (CPT/AM, 2012).

O evento de 2012 não foi apenas uma forma de resgatar os demais encontros de ribeirinhos e ribeirinhas, mas de denunciar a crescente desmobilização política deste movimento (CPT/AM, 2012), cujo reflexo foi a estagnação desses encontros em nível de estado, após 2012.

Analisamos que este processo de desmobilização não afeta apenas os ribeirinhos e as ribeirinhas, mas outras frentes de lutas no Brasil. Em todos os campos da sociedade, o início do século XXI foi marcado por processos veementes de retrocessos que atacam direitos humanos e importantes estratégias de luta por dignidade e respeito a diversidade humana, ambiental, sociocultural e territorial, porque mais uma vez, o capitalismo se transforma e intenta suplantar todas as formas alternativas de vida e experiências fora dos parâmetros da geração de lucro, competitividade e individualismo como, por exemplo, os movimentos sociais, que têm sido constantemente criminalizados pelos setores dominantes da sociedade.

Mesmo com esses ataques, os movimentos sociais representam formas de resistência que acompanham as transformações da sociedade no tempo e no espaço. Eles também se transformam e propõe novas pautas e novas motivações. Na *aparência*, ocorrem recuos, mas na *essência* ocorrem construções/reconstruções de novas estratégias para atender ao tempo/espaço atual de enfrentamento às múltiplas e complexas formas de exploração e subjugação da vida.

No caso do Movimento Ribeirinho, os estudos de Pereira (2004) e Albarado (2016) indicam que esse movimento continua acontecendo localmente, nas comunidades ribeirinhas onde continuam a defesa dos lagos, das florestas e das terras e a pauta das demandas sociais.

Eu quero dizer que essas atividades ainda têm em alguns lugares, como eu estou colocando, em Itacoatiara, eu acredito que em Tefé também têm experiências. Em Tefé foi muito forte o movimento na época e foi interessante mesmo, porque eles já não enfrentaram os mesmos conflitos que se enfrentou aqui no primeiro momento, que foi no alto Solimões, no município de Tocantins. Eles criaram o movimento de preservação, escolheram os lagos pra preservar e todas as comunidades se envolveram, pelo menos dos lagos que eles fizeram a escolha pra ser lago de procriação, tudo como determinava. Tinha lago de santuário e lago de manutenção (Auriédia Marques, 52 anos, ex-coordenadora da CPT/AM, em 29/09/2016).

Esse movimento continua, e, ainda que não realize encontros em nível estadual, as estratégias de luta tem se dado em nível local, nos município. Dentre esses movimentos, abordamos a participação do GRANAV, cujos representantes participaram dos encontros de ribeirinhos do Amazonas, mas que hoje continuam atuando em Parintins na defesa dos territórios e da construção da Educação do Campo.

3.3.3 O GRANAV e diálogos com a Educação do Campo em Parintins (AM)

As experiências acumuladas pelo GRANAV datam de 1980. Mas ele se institucionalizou no dia 27 de fevereiro de 1992, quando criou seu estatuto e passou a se configurar como uma ONG autônoma comprometida com a preservação e conservação do equilíbrio ambiental local, regional e nacional (ALBARADO, 2006).

O surgimento do GRANAV contou com o apoio da Igreja Católica, a qual esteve engajada no processo de formação de lideranças, conforme relata o *participante* Fernando Carvalho, um dos fundadores deste grupo.

O movimento teve início na década de 1980, eu diria, até por influência da própria Igreja Católica, na época na pessoa do Padre Emanuel do Carmo. A igreja trabalhou muito a formação das lideranças e essa formação contribuiu muito pra que a gente começasse a ter um olhar diferente a respeito das nossas comunidades e do meio ambiente.

Tudo partiu exatamente dessa formação das lideranças. Aí, começamos a perceber que havia necessidade de organizar realmente os trabalhadores, os ribeirinhos para que a gente começasse a se mobilizar pra defender, principalmente, a questão ambiental. Nisso começou a luta do GRANAV pela preservação do meio ambiente aqui na região do Paraná, de Parintins (Fernando Carvalho, 58 anos, agricultor familiar e coordenador do GRANAV, em 13/09/2016).

Conforme vimos em outros momentos deste estudo, quem assumiu o trabalho de formação política, aliada a uma formação cristã¹⁷ nos territórios rurais do Amazonas, foi a CPT e a Pastoral da Terra. No município de Parintins (AM), a Igreja Católica, também,

¹⁷ Ver esse debate em Pereira (2014).

mantinha em funcionamento uma Comissão que era responsável por contribuir com o debate de problemas oriundos da realidade apresentada pelas comunidades rurais.

Nas décadas de 1980 e 1990, grande parte das problemáticas girava em torno dos conflitos agrários e da pesca predatória nos lagos e rios. O agricultor/pescador é expulso de suas terras, lagos e rios por causa dos projetos industriais, agropecuários, mineralógicos (RIBEIRO, 1987). Os desafios locais, aliados ao nível de conscientização de trabalhadores e de trabalhadoras alcançada nos processos formativos e nas experiências de enfrentamento, impulsionaram a criação de organizações como o GRANAV.

A pesquisa desenvolvida por Albarado (2016) sobre a prática sócio-ambiental do GRANAV indica que esse grupo foi criado “para defender a floresta, a terra, a água e, principalmente, os povos ribeirinhos da Ilha do Paraná de Parintins” (ALBARADO, 2016, p. 72-73), num contexto marcado pela depredação de lagos e pelos conflito entre os ribeirinhos e pescadores comerciais.

O marco da luta se dá década de 1970 com o combate a pesca predatória no lago Comprido, um dos lagos da Ilha Paraná de Parintins. Na década de 1980, houve um acordo de pesca entre os ribeirinhos informalmente, na década de 1990, outro acordo já formal e, na primeira década do século XXI foi firmado novo acordo que ainda está em vigor, mais ainda não foi formalizado. Este último, portanto, precisa ser regulamentado pelos órgãos competente para que tenha valor jurídico (ALBARADO, 2016, p. 74).

O GRANAV tem sido uma das vozes coletivas no município de Parintins (AM) a pautar a necessidade de pensar a Educação do Campo a partir das necessidades dos povos do campo e articulada aos movimentos sociais e sindicais. Ressaltamos que o contato com a perspectiva da Educação do Campo ocorreu por meio do envolvimento com as experiências da Casa Familiar Rural, de Boa Vista do Ramos (AM).

Então a partir dessas ideias nós tivemos, se eu não me engano 1998, o primeiro contato com o movimento que defendia essa teoria da Educação do Campo a partir da Casa Familiar Rural, através da Pedagogia da Alternância, que era defendida pela professora Graça Passos, que veio a Parintins a convite de um estudante da Escola Agrotécnica que era membro do GRANAV, que foi o Rineias. Então, nesse período nós andamos na maioria das comunidades que tem a atuação do GRANAV, falando da proposta, da ideia, mas nós percebemos que as comunidades ainda não estavam preparadas pra receber essa proposta. E aí não houve nesse momento uma mobilização pra que ela acontecesse de fato, mas a gente continuou defendendo, trabalhando essas ideias (Eraldo Albuquerque, 43 anos, agricultor familiar, tecnólogo em agroecologia, em 20/09/2016).

Com a intensificação dessa troca de experiências, entre lideranças de Parintins (AM) e de Boa Vista do Ramos (AM) diversas organizações daquele município, como o Conselho dos

Assentados da Vila Amazônia, o GRANAV, o STR, o IDAM e a COOTEMPA se mobilizaram para construir uma Associação da Casa Familiar Rural de Parintins que está localizada na Comunidade Açaí, da Gleba Vila Amazônia, uma área de assentamento do INCRA/AM, em Parintins. O GRANAV foi um dos articuladores do processo de implantação dessa Associação, mas por diversos fatores, ela não conseguiu as articulações e recursos necessários para que a Casa Familiar Rural funcionasse.

As lutas do GRANAV tiveram como motivação primeira a questão ambiental, mas se estenderam para a área da educação em função das preocupações com a desvalorização dos saberes locais, que distancia o estudante de sua realidade concreta e do sentido de pertença ao seu território. Sobre isso, verificamos o seguinte relato.

A gente via já naquela época que a educação que estava sendo empregada no campo, na área rural, não era educação pra área rural, e até hoje a gente defende essa ideia, porque é uma educação totalmente distante da nossa realidade. O aluno acaba sendo motivado a aprender aquilo que tem lá no sudeste, lá no centro-oeste e passa a desconhecer aquilo que pertence à nossa terra, ao nosso Estado, à nossa cidade, enfim, muitos de nós, filhos daqui da própria região, por incrível que pareça, às vezes nem conhece nossa realidade, os problemas do nosso Estado e nem do nosso município, nem a realidade ambiental, nem os problemas sociais do município e do estado [...] Isso precisa ser mudado e eu acredito que a mudança começa a partir de nós, da base, dos trabalhadores organizados em movimentos, em grupo, em comunidades, pra colocar as nossas ideias e nossos pensamentos, porque essa educação que nós estamos recebendo é a educação exatamente pensada por outras pessoas que não têm nada a ver com a nossa realidade e nós precisamos construir a nossa própria educação. Não sei de que forma, mas a gente tem capacidade de contribuir de alguma forma pra que essa educação possa mudar [...].

Hoje, nós estamos pensando e discutindo uma alternativa e uma possibilidade de começar a rediscutir a educação no campo, porque cada dia que passa a gente vê claramente a necessidade de buscar de uma alternativa pra educação do campo. Nós estamos perdendo, porque hoje as nossas comunidades mudaram totalmente a realidade, nós moramos num Projeto de Assentamento de Reforma Agrária da Vila Amazônia, nós estamos vivendo no interior, mas de forma urbanizada.

E isso tem contribuído muito pra que a gente vá perdendo exatamente as nossas identidades, os nossos valores. E só através de uma nova educação voltada exclusivamente pra nossa realidade, pro homem do campo, a gente não vai perder os nossos valores. E o GRANAV quer contribuir com essa discussão e vai fazer aquilo que for possível pra desenvolver o projeto na nossa região (Fernando Carvalho, 58 anos, agricultor familiar e coordenador do GRANAV, em 13/09/2016).

Esse relato traz muitas categorias importantes para o debate sobre a Educação do Campo. Destaca a ideia de que a mudança da realidade das escolas do campo deve começar a partir da organização dos trabalhadores em movimento, ou seja, em atuação, em práxis. Pensar e efetivar uma educação própria ou a partir da realidade local requer esforços conjuntos de movimentos sociais populares e de instituições públicas ligadas aos sistemas e

ensino. Também, configura-se como um trabalho desafiador e tende a cair nos limites estabelecidos entre protagonismo, precarização e regulação/emancipação, como destaca Hage e Cruz (2017) em trabalho sobre as políticas de Educação do Campo.

Os modos de vida nos territórios rurais (apresentada por muitos sujeitos como modos de vida do *interior*, porque não está na capital ou na sede das cidades) sempre foram referenciados a partir da dicotomia urbano-rural. Perceber que *estamos vivendo no interior, mas de forma urbanizada* nos remete a duas questões em debate aberto. A primeira refere-se ao processo de negação dos valores e saberes dos territórios rurais que reforça a dicotomia urbano-rural. A segunda refere-se às inúmeras formas de interação entre os territórios rural e urbano. Para Carneiro (1998), há valores dos territórios rurais nos espaços urbanos e vice-versa, há elementos de interação que, inclusive, colocam em xeque os limites desses territórios.

Ainda que reconheçamos a existência de processos de interação nesses territórios não podemos relativizar o debate, porque há lutas por territórios, há relações de poder que atendem a interesses de grupos capitalistas e, qualquer tentativa de homogeneizá-los, como espaços/territórios comuns, acabarão por reforçar a reprodução das desigualdades já sentidas pelos povos que vivem e produzem nesses territórios.

O GRANAV teve e tem ampla repercussão no município de Parintins (AM), uma vez que contribuiu com a formação de outras organizações nesse município. Os membros dessa organização participaram dos encontros dos ribeirinhos e das ribeirinhas em nível estadual. Além disso, o GRANAV tem acento em conselhos deliberativos e consultivos do município de Parintins¹⁸, tem realizado fóruns sobre as questões ambientais e promovido espaços de debates sobre a Educação do Campo.

Vimos neste capítulo que os movimentos analisados, enquanto raízes da Educação do Campo, contribuem para a compreensão da realidade dos povos do campo e suas estratégias de resistência. Analisamos as contribuições do Movimento Ribeirinho do Amazonas que nasceu no mesmo recorte temporal do MST, em nível nacional. A partir de uma perspectiva histórica, podemos inferir que o Movimento Ribeirinho é político, identitário e histórico, assume um posicionamento de sujeito coletivo de classe e de luta por questões ambientais diante do sistema capitalista. A centralidade desse Movimento no Amazonas fundamenta-se na totalidade do movimento em defesa das águas, das terras e das florestas, do qual podem emergir conteúdos, saberes e aprendizagens importantes para a Educação do Campo.

¹⁸ O GRANAV tem acento no Conselho Municipal de Saúde, no Conselho de Meio Ambiente e no Conselho de Desenvolvimento Rural Sustentável, de Parintins (AM).

De maneira geral, as resistências desses movimentos por territórios são resistências por políticas públicas e por valorização dos saberes e da cultura dos povos do campo. E, nesse sentido, são disputas por projetos de estado e de sociedade, com discursos e ações que são fundamentais para a construção da História da Educação do Campo. No século XXI, os conflitos e as conflitualidades se intensificarão no território das políticas públicas e da construção de estratégias de participação dos sujeitos coletivos, conforme veremos no próximo capítulo.

4. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS COLETIVOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS: DESAFIOS E PROTAGONISMO

Os registros da educação dos povos do campo referentes às décadas de 1980 e 1990 revelam dados para a construção de uma história da participação coletiva nos rumos da Educação do Campo no Amazonas, seja como política pública seja como movimento político-ideológico na defesa dos direitos desses povos.

Por meio do quadro abaixo, retomamos a presença de movimentos e a realização de eventos das décadas de 1980 e 1990 analisados nos capítulos anteriores, porque demonstram um conjunto de experiências que contribuíram para problematizar a educação nos territórios rurais do Amazonas e apontaram mudanças em direção à Educação do Campo no século XXI.

Quadro 4 - Atividades de Educação Rural no Amazonas (1980- 1990)

Década de 1980	Década de 1990
I Encontro sobre Educação no Meio Rural no Amazonas (1982).	7º Encontro dos Ribeirinhos e Pescadores (1990)
Criação do Instituto de Educação Rural – IER-AM, com base na Lei 1469, de 1981, da SEDUC/AM.	8º Encontro Estadual de Ribeirinhos (1991)
1º Encontro de Pescadores (1983); 2º Encontro de Pescadores Artesanais (1984); 3º Encontro dos Pescadores (1985); 4º Encontro dos Pescadores – Ribeirinhos (1987); 5º Encontro dos Pescadores (1988); 6º Encontro dos Pescadores e Ribeirinhos (1989).	Reestruturação do Instituto de Educação Rural do Amazonas - IERAM - Decreto nº 14078 de 19 de julho de 1991.
Realização da Pesquisa “Educação no meio rural do Amazonas”, vinculada à FAGED (1983-1986).	9º Assembleia Regional dos Ribeirinhos (1992) 10º Encontro dos Ribeirinhos (1993); 11º Encontro dos Ribeirinhos (1994); 12º Encontros dos Ribeirinhos (1996); 13º Encontro de Agricultores e Ribeirinhos (1997); 14º Encontro de Ribeirinhos (1998); 15º Encontros dos Ribeirinhos do Amazonas e 1º Encontro dos Ribeirinhos da Amazônia (1999).
Implantação do Programa de Ensino para o Meio Rural do Amazonas que abrangeu 29 municípios (1985).	I Seminário de Desenvolvimento Rural da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, com discussões sobre a Pedagogia da Alternância e CFR (1996).
Implantação do Projeto Vitória Régia (1988).	Implantação do Programa Escola Ativa para atender as escolas multisseriadas de municípios do Amazonas a partir do Convênio envolvendo Banco Mundial, Ministério da Educação/FUNDESCOLA/SEDUC/AM (1999).
Criação do NEPE pela FAGED/UFAM - atividades de Educação do Popular (1989).	Fundação do GRANAV, em 1992, no município de Parintins (AM), com início das atividades na década de 1980.
Atuação do MEB nas décadas de 1980 e 1990 em alguns municípios do Amazonas como Tefé, Parintins e Itacoatiara.	

Fonte: A autora (2016).

O quadro 04 demonstra evidências históricas de que a educação dos povos do campo estava sendo problematizada, nas décadas de 1980 e 1990. Os projetos institucionais e os eventos realizados por movimentos sociais e organizações populares contribuíram para dar

visibilidade às inúmeras fragilidades da educação desses povos em decorrência de problemas estruturais, ideológicos, assistenciais e políticos.

Esses problemas, como frutos de um poder ditatorial e da dominação capitalista, limitaram as ações educativas institucionais nos territórios rurais às perspectivas da Educação Rural, as quais foram realizadas por órgãos institucionais como o IERAM, mas, ao mesmo tempo, a realidade histórica revela um movimento de resistência feito pelo MEB, pelo NEPE/UFAM, pelo Movimento Ribeirinho do Amazonas, pelo GRANAV e pelo movimento da Casa Familiar Rural (AM), movimentos e organizações que contribuíram com o avanço da Educação Popular no Amazonas como uma potencialidade para dialogar com a Educação do Campo, no início do século XXI.

Logo, a Educação Popular é um fio de tessitura entre as décadas de 1980, 1990 e o início do século XXI, uma raiz importante para outros sujeitos coletivos que avançam na direção da Educação do Campo nos primeiros quinze anos do século XXI. A Educação Popular está intimamente ligada aos fundamentos da Educação do Campo (COSTA, 2012b, ARROYO, 2011, CALDART, 2008).

Para Freire e Nogueira (1993), a Educação Popular nasce das experiências de diferentes grupos comprometidos com a transformação social, pois “educação popular e mudança social andam juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação” (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 62).

A Educação Popular, cujo projeto é a emancipação humana articula-se

[...] a defesa e construção de uma escola pública popular, considerando que o sistema público deva oferecer a extensão da escolaridade para todos, garantindo pelos mecanismos democráticos a permanência e a qualidade da educação, integrando a comunidade com os movimentos sociais populares na defesa da identidade dos grupos socialmente excluídos (FEITOZA, 2008, p. 94).

A Educação Popular constituiu-se a base dos trabalhos desenvolvidos por movimentos e instituições não só no Amazonas, mas, em se tratando, especificamente, desse estado, os trabalhos de base na Educação Popular mobilizaram os povos do campo para realizarem *puxiruns*, formarem sindicatos, se envolverem em associações de bairro, em Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e realizarem encontros e estudos em nível municipal e em nível de estado para defender seus direitos como os direitos a terra, água, a floresta e a educação.

Esse processo de mobilização ocorreu em diálogo com outros sujeitos coletivos como o movimento indígena e o movimento de seringueiros. Portanto, afirmamos que os

movimentos sociais, as organizações populares e as instituições públicas que desenvolveram práticas educativas com base na Educação Popular apresentam pontos em comum entre as décadas de 1980, 1990 e os primeiros quinze anos do século XXI, constituindo-se como referência para a Educação do Campo no Amazonas neste século que, inclusive, se apresenta em diálogo com outros sujeitos para enfrentar velhos e novos problemas na área da educação dos povos do campo.

4.1 Movimento Sindical e a FETAGRI: *a formação é mais política*

O estudo de Oliveira (2015), sobre formação histórica e social do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Amazonas registra que a origem desse movimento ocorreu a partir da organização de 07 (sete) sindicatos nos municípios de Itacoatiara, Silves, Nova Olinda do Norte, Parintins, Maués, Tefé e Careiro, na década de 1960.

Essa organização possibilitou a fundação da Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), no Amazonas. Para Oliveira (2015, p. 37), a memória coletiva de um grupo de trabalhadores rurais é “simbolizada nas imagens do rio”, uma vez que o ecossistema de várzea marca aspectos sociais, produtivos, políticos e de deslocamentos dos sujeitos. Ele ressalta que a fundação dos movimentos e sindicatos não foi espontânea, mas

se caracterizou como um movimento de parceria que de um lado tínhamos as comunidades rurais e de base, as prelaças da Igreja Católica, o próprio Movimento de Educação de Base – MEB e de outro a CONTAG que já reconhecia sua dívida com os trabalhadores rurais da região e, com isso, passara a organizar sua ação em vista de mediar as questões da posse da terra e da condição de vida do trabalhador rural bem como estabelecer uma visão da conjuntura de como se encontravam tais trabalhadores na região e sua condição de produção e reprodução (OLIVEIRA, 2015, p. 44).

O movimento sindical nasceu das condições oferecidas pelos trabalhos de base de entidades como a Igreja Católica, por meio das CEBs e do MEB. A partir da atuação social e política tem construído identidade de classe e se posicionado diante do contexto sócio-histórico para defender a

reforma agrária, a busca pela conquista da posse da terra considerando e respeitando os diferentes processos que passou a região em torno da história dos seus trabalhadores rurais e da sua relação com o espaço rural amazônico respeitando, sobretudo, os processos sociais desenvolvidos (OLIVEIRA, 2015, p. 45).

A FETAGRI/AM é filiada à CUT e a CONTAG, com atuação política, formativa e organizativa em várias frentes de lutas. A federação representa a forma organizada do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rural (MSTTR) que luta por políticas públicas na área da reforma agrária, saúde e Educação do Campo.

Campos (2007), em estudo sobre *Educação do Campo: olhares, dilemas e perspectivas dos trabalhadores rurais da FETAGRI* verificou como os movimentos sociais do campo no Amazonas participaram da construção das políticas públicas de Educação do Campo e constatou que a Federação não possui proposta específica para a Educação do Campo no Amazonas, mas acompanha a orientação da CONTAG, cuja pauta inclui formação de mobilizadores e de educadores.

A entidade trabalha com processos de formação política dos dirigentes promovendo encontros regionais, conferências, assembleias, manifestações, mobilizações, etc. A *participante* Maria do Rosário, conhecida como Juma, destaca que as ideias sobre Educação do Campo são compartilhadas nas reuniões dos sindicatos da FETAGRI.

[...] a Federação tem 13 diretores, mas a formação é mais política, e faz muito debate de conhecimentos locais, de resgate de identidades, dentro da formação política. Os formadores que vêm têm que levar isso pra base, até na questão da formação de gênero (Maria do Rosário, 48 anos, assentada, sindicalista, 10/05/2016).

A formação política que é humana e ética (DUSSEL, 2012) também está presente na Educação do Campo. Para essa educação, o aprendizado não está limitado ao escolar, pois a escola cabe dentro da Educação do Campo, mas essa não cabe dentro da escola (CALDART, 2008). A Educação do Campo gera aprendizado para a vida, para a emancipação humana, para a afirmação de sujeitos ético-políticos e envolve debates sobre conhecimentos locais, saberes tradicionais, culturas, questões de gênero, movimentos sociais, agroecologia, dentre outros.

No período de 2002 a 2006, a *participante* Graça Passo prestou consultoria para a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Ela relatou em entrevista que isso foi possível porque dentro do Ministério do Desenvolvimento Agrário foi criada uma pasta que trabalhava com os movimentos sociais. Nessa época, a orientação para as propostas da CONTAG era trabalhar Desenvolvimento Territorial com ênfase em Educação do Campo e a partir daí criaram os Territórios da Cidadania que existem em todo Brasil.

Por exemplo, lá em Parintins, Boa Vista do Ramos. O Território da Cidadania tem sete municípios, que é chamado de Território 11; tem o do entorno de Manaus, que é o Território da Cidadania do MDA chamado de Território 10. E assim foram criando os territórios. E nós trabalhávamos dentro do Território.

Então, eu vou ser a educadora que vou trabalhar os cursos dos territórios da cidadania com ênfase na educação do campo [...] eu passei de 2002 a 2006 trabalhando como educadora da FETAGRI, depois eu saí, e aí tiveram outras pessoas que deram continuidade nesse trabalho, eu diria que agora este trabalho está um pouco parado.

Mas a proposta era ir pra CONTAG para fazer capacitação. E nessa época tinha tanta gente boa como a Mônica Molina que ia lá ensinar a gente, trabalhar com a gente, era um trabalho tão apaixonante [...] (Graça Passos, 60 anos, militante do Movimento de Educação do Campo, em 25/02/2016).

A *participante* Graça Passos relata ainda que eram realizadas duas atividades. Uma voltada para a formação de professores do campo e outra para a formação de liderança, que era a formação de dirigentes sindicais. “Todos os dirigentes sindicais, eles faziam esse curso, desenvolvimento territorial com ênfase em educação do campo, geralmente, eram 50, 40 pessoas que iam para aquele lugar e, aí, depois iam todos os representantes dos sindicatos, dos professores” (Graça Passos, 60 anos, militante do Movimento de Educação do Campo, em 25/02/2016).

Esse processo foi importante para unir diferentes movimentos em prol da continuidade da discussão da temática Educação do Campo no estado. Alia-se a isso, o fato de que a participante Graça Passos também tinha experiência com a Educação Popular desde a década de 1990 devido aos trabalhos de base que desenvolvia junto aos movimentos sociais e ao movimento de criação da Casa Familiar Rural do Amazonas.

A FETAGRI tem sido parceira de várias organizações públicas como UEA, UFAM e INCRA que desenvolvem atividades na área da política pública de Educação do Campo. Dessa forma, tem contribuído com a construção de debates sobre este tema. O PRONERA, ao regular o desenvolvimento dessas políticas, orienta que é fundamental o envolvimento dos movimentos (BRASÍLIA, 2016). No Amazonas, a FETAGRI/AM representa os movimentos sindicais nesse processo.

O estudo de Campos (2007) indicou que dirigentes e representantes dos sindicatos estavam descrentes em relação aos desdobramentos das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, no Amazonas, “em virtude da falta de articulação entre os sistemas de educação e o movimento social organizado” (p. 120). Mas, também, indicou os esforços do movimento sindical para reivindicar melhorias para educação, inclusive por meio do Comitê Estadual de Educação do Campo.

Podemos inferir essa falta de articulação como um processo decorrente das relações de dominação capitalista para que os sistemas de ensino continuassem a não dar prioridade à educação dos povos do campo ou continuasse com as medidas assistencialistas das décadas anteriores. Diante disso, os movimentos sociais e sindicais têm atuado com ideias e práticas contra-hegemônica, resultando em leis, resoluções e decretos como expusemos no Capítulo II.

A participante Maria do Rosário acredita em leis mais específicas que contribuam diretamente para a valorização e a veiculação de saberes produzidos pelos movimentos sociais e sindicais na sala de aula.

Será difícil pro movimento sindical se nós não conseguirmos lutar dentro da escola, se não conseguirmos chegar e pautar uma lei, rever tudo porque se nós não conseguirmos com o movimento sindical, como a gente falava: “olha nós temos que criar uma lei aonde o movimento sindical rural vá pra dentro da escola”, embasado na lei, porque nós não podemos invadir a escola, se nós tivéssemos hoje uma lei que desse autonomia pra nós irmos pra dentro da escola rural falar tudo o que a gente conhece e todos os sentimentos, também. (Maria do Rosário, 48 anos, sindicalista, em 10/05/2016).

A questão não seria *invadir* a escola, no sentido de tomá-la à força, mas de *ocupá-la* no sentido político, de se fazer presente para participar. E, conquistá-la por meio dos canais de participação abertos pelo próprio sistema, como a participação nos conselhos escolares e nas atividades em que a escola depende da comunidade.

A lei por si só não tem força para mudar uma realidade, principalmente, sobre os movimentos sociais, dentre eles o MST, que, continuamente, vem sendo criminalizado, inclusive, pelo judiciário (DUARTE, 2008). Esse movimento enfrenta “sistemática *demonização*, pela burguesia brasileira, mediante o monopólio da mídia e o uso do aparato jurídico e político. Um terço ou mais dos parlamentares brasileiros são latifundiários” (FRIGOTO, 2009, p. 134). Outra parte é empresária e governa a favor de interesses de grupos.

Mesmo por força de lei, os movimentos sociais dificilmente teriam abertura para inserir suas propostas fundamentadas na Educação Popular ou na Pedagogia da Libertação. Isso significaria enfrentar o sistema, com ações crítica, política e ética, que são rejeitadas veementemente pelo sistema de reprodução capitalista. Para esse sistema, tais fundamentos não são adequados para os processos de formação humana mercado/**lógicos** seja no campo seja na cidade. A luta dos movimentos para se fazer escola/educação, tendo o trabalho como princípio educativo e crítica ao mundo é tratado por parlamentares e juristas deste país como “doutrinação ideo/**lógica**”. A lógica dominante não aceita o fato de que o movimento social

tem capacidade para fazer um movimento de autoeducação (GHEDIN, 2013b) que não pode ser exercido pelo estado,

até porque se ele o fizer transformará o movimento, próprio de algo que está em processo, em produto do próprio sistema. Então o destino do movimento é permanecer como tal, caso queira manter sua originalidade. Assim, a filosofia da educação dos movimentos sociais constitui-se do que temos de mais inovador na construção do conhecimento educacional contemporâneo. Isso, por si só, já justificaria sua necessidade e existência em defesa da sociedade e não do Estado. O Estado defende a manutenção das condições do presente e os movimentos sociais representam o futuro da democracia entre nós (GHEDIN, 2013b, p. 69).

A Escola tem de cumprir muitas obrigações com um corolário de planejamentos, de objetivos e de conteúdos que estimulam o comodismo, o individualismo, a competitividade, a neutralidade diante da vida real. Tudo para não ter tempo para cuidar das memórias dos mais velhos, das experiências das parteiras, das benzedadeiras, das curandeiras e das erveiras, do *amor aos trançados de cipós*, à tessitura das palhas, dos ricos aprendizados com os *puxiruns* (coletividade e respeito), e muitas outras experiências coletivas amazônicas.

Mudar essa realidade depende de muitos fatores. Os trabalhadores e trabalhadoras do campo têm lutado historicamente por uma escola que seja diferente para filhos e filhas e para o país e, têm construído diversas experiências exitosas que alimentam as esperanças e as lutas. Essas experiências podem ser valorizadas como práticas educativas importantes para a aprendizagem dos estudantes do campo; práticas que nos remetem à discussão de temas como formação política, conhecimento das leis, saberes locais, saberes tradicionais, identidades, estratégias de mobilização e participação social.

O movimento de Educação do Campo dialoga com os sindicatos e com as aprendizagens oriundas desses. Defendemos que essas aprendizagens podem gerar práticas educativas e contribuir com a formação política e cidadã dos estudantes, com o diálogo entre escola e movimentos sociais, assim como com o diálogo entre escola e história da atuação desses movimentos sociais populares. E, no Amazonas, essa atuação tem evidenciado vários trabalhos de parceria entre a FETAGRI e órgãos públicos em prol da Educação do Campo.

4.2 Articulações INCRA/PRONERA com UFAM e UEA: a Educação do Campo como política pública

De acordo com estudos de campo identificamos no Amazonas, durante à primeira década do século XXI, duas frentes de trabalho em áreas de assentamentos que se destacaram

por meio do PRONERA; uma na área da Educação de Jovens e Adultos (alfabetização e ensino fundamental - 1ª e 2ª etapa) e outra no processo de formação docente.

Essas duas frentes ocorreram em parceria com instituições públicas e movimentos sociais e sindicais. Destacamos as atividades da UFAM, por meio do convênio com INCRA/PRONERA para alfabetização de jovens e adultos assentados (2001-2007), e da UEA, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) com a realização do Projeto Educampo I (2007-2010), integrado ao PRONERA/INCRA/SR15. Na assinatura desses convênios, geralmente, é a FETAGRI/AM que representa os movimentos sociais.

O PRONERA, no Amazonas, está articulado ao contexto sócio-histórico nacional de construção de programas governamentais para atender aos povos do campo. Os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo lutaram pela implantação, em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), articulada aos resultados do I ENERA, que ocorreu em 1997.

O PRONERA (2014, p. 8) tornou-se uma “política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010”. Ele é executado pelo INCRA em parceria com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais do campo e os governos municipais e estaduais.

Como reflexo desse conjunto de parcerias destacamos alguns dados do PRONERA/INCRA, em âmbito nacional. De acordo com esse órgão, até o ano de 2016, foram alfabetizados na modalidade Educação de Jovem e Adultos (EJA) 167.648 trabalhadores do campo, 9.116 formados no ensino médio, 5.347 no ensino superior, 1.765 especialistas formados e 1.527 alunos na Residência Agrária Nacional (BRASÍLIA, 2016).

Além disso, esse conjunto de parceria implica a possibilidade de uma “construção coletiva no acompanhamento e na avaliação dos projetos pedagógicos” (PRONERA, 2014, p. 10). Os princípios do PRONERA - diálogo, práxis, transdisciplinaridade e equidade estão voltados para a transformação do campo e o protagonismo dos sujeitos coletivos de distintos territórios. Aliado a isso, objetiva:

I. Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), nos níveis de ensino básico, superior e pós-graduação, Residência Agrária, e áreas do conhecimento ofertado em regime de alternância e nas modalidades de jovens e adultos e Educação do Campo; II. Assegurar as condições de acesso à educação pública aos integrantes do II PNRA; e III. Proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da formação educacional e qualificação do público do PNRA e dos profissionais que

desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (PRONERA, 2014, p. 12).

Como política pública de estado, o PRONERA, também, passa a fazer parte de processos regulatórios e não se configura da mesma forma em todos os estados ou municípios, até porque há múltiplas territorialidades. Nos assentamentos do Amazonas, essa especificidade é descrita por Brito (2011) em pesquisa sobre o Educampo I promovido pela UEA:

Identificou-se como o rio e seus fenômenos comandam a vida destes assentados, uma característica que compõe a singularidade dos povos da Amazônia. Neste sentido, dependendo do período da cheia ou da vazante dos rios, estes jovens e adultos praticavam um tipo de trabalho, assim como também os meios de transportes variavam [...] (BRITO, 2011, p. 56).

Há uma rica diversidade sociocultural e territorial que, inclusive, marca as formas de produção nos assentamentos. No caso do Amazonas, o PRONERA atende a assentados de territórios ribeirinhos.

Quanto ao cenário em nível de estado do Amazonas, o PRONERA surge a partir da articulação de diversos sujeitos coletivos que acompanham essas medidas em nível nacional como o próprio INCRA e a FETAGRI do Amazonas. O desenvolvimento desse programa tem se dado no sentido de garantir aos trabalhadores jovens e adultos dos territórios da reforma agrária o direito à educação desde a alfabetização.

4.2.1 A alfabetização e o Ensino Fundamental nos assentamentos do Amazonas

Para Borges (2013), as atividades do PRONERA no estado do Amazonas, têm início com os trabalhos de alfabetização de jovens e adultos no início do século XXI, com famílias de áreas de assentamentos. A formação por meio do PRONERA é executada pelo INCRA/Superintendência Regional - SR15 que inicia atividades em 2001, com atendimento a 07 (sete) projetos de assentamento de 05 municípios: Manaus (PA Tarumã Mirim), Presidente Figueiredo (PA's Canoas, Uatumã e Rio Pardo), Careiro (PA Panelão), Rio Preto da Eva e Itacoatiara - PA's Iporá I e II.

Martins (2010) afirma que foi realizado no Amazonas, em parceria com o PRONERA e outras instituições, no período de 2001 a 2007, o Projeto-Piloto de Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamentos no Estado do Amazonas, o qual trabalhou a partir dos pressupostos filosóficos e metodológicos de Paulo Freire. Esse projeto contou com a parceria do NEPE/UFAM que reunia experiência na área da Educação de Jovens e Adultos, desde os

finais da década de 1980 e a década de 1990. Chagas (1998), a partir de estudos sobre as experiências do NEPE na área de alfabetização, no período de 1989 a 1996, afirma que esse Núcleo foi pioneiro no Amazonas no estabelecimento de parceria junto ao PRONERA.

Em função da natureza do trabalho pautado na Educação Popular, a equipe do NEPE/UFAM participou do convênio interinstitucional firmado entre o PRONERA, INCRA/AM/Superintendência Regional, UFAM e FETAGRI, assinado em 26 de novembro de 2001, com a finalidade de realizar ações voltadas para a educação de jovens e adultos em áreas de assentamentos do Amazonas (MARTINS, 2010).

Em relato, a participante Ana Grijó, também, destaca o início desse trabalho junto ao NEPE/UFAM como parte de um projeto do INCRA para ser oficializado em parceria com a universidade no Amazonas:

Em 2001, a proposta do INCRA foi trazida pra cá, pro Amazonas, porque estava aprovada essa possibilidade pelo INCRA, porque o Movimento Sem Terra iniciou, mas depois houve as discussões, vamos dizer... acadêmicas, e as universidades sugeriram projetos. E pra fazer isso, teria que oficializar. Então, pra isso o INCRA teria que assumir. Isso foi no Brasil todo.

Aí o INCRA assume esse projeto denominado de PRONERA, porque que vem lá do encontro do ENERA. Primeiro foi o ENERA - Encontro Nacional de Educação pela Reforma Agrária, para poder sair o PRONERA. Aí, depois desse encontro, pensou no PRONERA que era o projeto de educação nas áreas de assentamentos em cada Estado. Em cada lugar o INCRA assumiu a coordenação dos trabalhos. Mas tinha o critério que só poderia ser feito em parceria com as universidades.

Então, vieram com a gente. Aí foi um desafio pra fazer. Mas fizemos o projeto, eu, a Ana Cristina e a Ronney. Ana Cristina ficou como coordenadora, e eu na equipe pedagógica e com as bolsistas. [...]

era um projeto piloto na zona rural de Manaus: Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Careiro Castanho, Manaus (Ana Grijó, 64 anos, sindicalista, ex-coordenadora do NEPE/UFAM, em 14/06/2016).

Nesse relato verificamos que a participante Ana Grijó situa historicamente o processo de implantação do PRONERA nos estados brasileiros, antes de relatar essa implantação no Amazonas. Esse programa nasce a partir de pressões e articulações de movimentos sociais e tem como marco a realização do 1º ENERA. Diversos autores como Caldart (2011), Arroyo (2011) e Souza (2006) que analisam a Educação do Campo no Brasil, situam esse processo histórico como marco político para o avanço da Educação do Campo.

Considerando as possibilidades abertas pelos movimentos sociais e sindicais em nível nacional, no Amazonas, o PRONERA foi proposto pelo INCRA¹⁹ à UFAM para implantá-lo em áreas de assentamento desse estado. Foi nesse momento que as experiências do NEPE com a Educação Popular passaram a ser requeridas pelo poder instituído, e foi um desafio aceitar essa proposta, como destacou a participante Ana Grijó. O NEPE não atuava diretamente nos territórios rurais, mas com várias organizações e movimentos como o MEB/AM e a CPT/AM, que atuavam com ribeirinhos, pescadores e extrativistas.

Diversos desafios foram experimentados pela equipe do NEPE. Dentre eles, o desafio inicial para chegar à área de assentamento do INCRA denominada Tarumã Mirim, onde ocorreu o primeiro curso.

Nós saímos daqui de Manaus [...] no dia 17 de Dezembro [2001], com 69 professores da zona rural. Nesse momento, alguns não sabiam realmente pra onde a gente ia, porque eles chegavam no INCRA, não estavam bem informados, porque tudo era difícil, distante, ninguém teve contato com eles lá [...] Algumas pessoas foram cadastradas para fazer o curso, e não sabiam direito como seria, se seria em Manaus [...] É muita coisa e, é muito distante, tudo difícil, as estradas, os ramais, nem todo ramal a gente pode chegar para fazer o contato [...] O curso foi realizado lá no Tarumã Mirim, que é aqui área de Manaus, uma vicinal, uma estrada que tem pra ir que é a área do assentamento do INCRA (Ana Grijó, 64 anos, sindicalista, ex-coordenadora do NEPE/UFFAM, em 14/06/2016).

Constamos nesse relato a falta de articulação entre os órgãos responsáveis pela realização do curso por meio do PRONERA para manter os professores participantes, informados. Ainda que o INCRA fosse referência para o deslocamento que daria início ao curso no assentamento Tarumã Mirim, a falta de informação foi um desafio. Isso instiga-nos a refletir, por um lado, sobre o poder de órgãos do governo, pois mesmo sem todos os cursistas estarem suficientes informados sobre onde e como seria o curso, conseguiu reunir 69 professores para viver essa experiência de formação por meio do PRONERA. Por outro lado, as necessidades históricas nessa área da alfabetização impõe aos participantes/professores atender ao “chamado” do governo, talvez sem questionamentos e resistências naquele momento.

Ana Grijó (ex-coordenadora do NEPE/UFFAM) também destaca outro desafio vivido durante o processo de deslocamento dos professores participantes que foi a falta de estrutura dos ramais e estradas que davam acesso ao assentamento.

¹⁹ Cabe destacar que a atuação do INCRA, como um órgão governamental responsável por coordenar as ações do PRONERA, atende a uma demanda de movimentos e organizações populares do campo.

A dificuldade mesmo era o deslocamento, inclusive, deles, já no processo. O trabalho mesmo não era fácil porque a estrada não era asfaltada. A maioria, principalmente, a do Careiro, era barro na época, não sei como está agora, era barro mesmo, quando chovia não tinha condições de andar. No inverno, ficava muito difícil delas frequentarem a escola. Então, foram essas as maiores dificuldades que nós tivemos. Era muitos alunos, mas muitos desistiam, nem todos os dias iam. Era aquela dificuldade, mas a gente finalizou dois projetos e foi aprovado o terceiro projeto que não chegou a ser operacionalizado, mas foi aprovado dentro da UFAM (Ana Grijó, 64 anos, sindicalista, ex-coordenadora do NEPE/UFAM, em 14/06/2016).

Os desafios referentes ao deslocamento e acesso aos locais onde seria realizado o curso do PRONERA, como os relatados acima, também foram analisados na pesquisa de Martins (2010). Ela destacou as inúmeras queixas das famílias quanto ao atendimento de serviços de infraestrutura e saneamento público, os quais interferiram de forma significativa nas ações de educação de jovens e adultos realizadas pela UFAM. Além disso, identificou que a escola no assentamento é motivo de grande preocupação para os pais por desejarem que seus filhos continuem os estudos, levando-os inclusive a desistir dos lotes, caso fosse necessário migrar para a cidade ou comunidades com maior infraestrutura.

Geralmente, o deslocamento é apresentado como um dos grandes desafios quando se trata da viabilização de políticas públicas nos territórios rurais não só do Amazonas. Ao lado desse desafio, ocorre o problema do desconhecimento da realidade local. Fato que nos remete aos mesmos problemas apontados por Calazans, Castro e Silva (1981) no início da década de 1980. No caso do PRONERA, como afirmou a entrevistada Claudia, existia a alocação de recursos diferenciados para o Norte e Nordeste, mas que ainda não dava conta de atender às necessidades dos territórios rurais em suas especificidades.

[...] ressaltamos a dimensão do estado e mais precisamente as distâncias dos Assentamentos da Reforma Agrária em relação à capital. Isso implica em custos maiores para sua realização, com deslocamento (transporte) principalmente. O PRONERA já contempla recursos diferenciados (maiores) para as regiões norte e nordeste, ainda assim, acredito que para o AM, onde o principal meio de transporte para estas áreas é fluvial ainda é insuficiente. Existem assentamentos localizados em áreas para as quais precisamos nos utilizar dos três meios de transportes, ou seja, aéreo para se chegar até a sede do município, depois carro e barco para o deslocamento até as comunidades, onde está a população-alvo (Entrevistada Claudia, INCRA/PRONERA/AM, em 22/06/2016).

Mesmo diante desses desafios, as ações em parceria com o NEPE se estenderam até 2007. Inicialmente, em 2001, foi trabalhada a alfabetização e, depois, a partir de 2002, foi trabalhado o ensino fundamental. Feitoza (2008, p. 209), também destaca os projetos trabalhados neste período:

2001 – 2003- Educação de Jovens e Adultos em áreas de Assentamento no Estado do Amazonas/PRONERA/INCRA/UFAM;

2005 – 2006 -Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural em áreas de assentamento no Estado do Amazonas/PRONERA/INCRA/UFAM;

2005 – 2007 -[...] ‘Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Cultural: inclusão através da escolarização nas áreas de assentamento no Estado do Amazonas’.

Os dois últimos projetos citados debatem a formação de jovens e adultos, na área da Educação Popular e a temática da diversidade cultural nos assentamentos, tema recorrente na Educação do Campo, em função das demandas dos povos do campo por valorização de suas práticas produtivas, ambientais, sociais e culturais. Práticas que se destacam em vários estudos sobre os territórios rurais da Amazônia, como os realizados pelo GEPERUAZ (CORRÊA; HAGE, 2011).

Havia critérios para alunos e professores participarem das ações do PRONERA. A escolarização dos estudantes foi certificada por meio da SEDUC (AM). Observemos o relato abaixo:

[...] tocamos a alfabetização, que foi de um ano [...] no outro ano, nós fizemos já o projeto de alfabetização e mais a pós-alfabetização que é a 1ª a 4ª série. [...] Todas as pessoas eram assentadas, o critério era ser assentado, inclusive, os monitores também, ou assentado, ou família, pessoas ligadas, filho de assentados [...] A pós alfabetização, aí, já é mais longo, foi de 2002 até 2007 [...] Conseguimos [certificação] com a SEDUC aqui em Manaus [...] colaboraram e certificaram o Ensino Fundamental. Não foi tão difícil não (Ana Grijó, 64 anos, sindicalista, ex-coordenadora do NEPE/UFAM, em 14/06/2016).

A exigência de ser assentado ou filhos de assentados era uma garantia não só para a aplicação de recursos públicos em atendimento às necessidades específicas dos povos do campo, como também para construir e fortalecer a ligação com os movimentos sociais do campo, uma vez que esses também faziam parte da parceria para viabilizar os cursos do PRONERA.

Essa ligação com os movimentos sociais também um desafio. A pesquisa feita por Martins (2010) sobre a trajetória de famílias em área de assentamento, do Amazonas, analisou atuação de escola que “apesar de estar localizada dentro da área de Assentamento, não apresenta características próprias à Educação do Campo” (MARTINS, 2010, p. 111), geralmente, as atividades que envolviam a comunidade estavam limitadas às datas comemorativas e às reuniões de pais e mestres.

A discussão sobre as características da Educação do Campo destacada por Martins (2010) relacionou o perfil de organização pedagógica da escola, localizada em assentamento

do Amazonas e o perfil de organização pedagógica das escolas, onde existe o MST. Identificou um descompasso nessa organização. A autora destacou que existem diferenças, uma vez que onde o MST é atuante ocorrem exigências do Estado por uma Educação do Campo “que propicie superação rumo a um projeto que engendre outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo/cidade, de educação, de escola, ou seja, uma perspectiva de transformação social e emancipação humana” (MARTINS, 2010, p. 114). Neste aspecto, Souza (2015, p. 747) argumenta:

[...] é possível identificar que, em localidades onde os movimentos e organizações populares do campo são atuantes, os professores reorganizam projetos políticos-pedagógicos, interessam-se pelo aprofundamento das características contraditórias da sociedade brasileira e das ruralidades.

Em muitos assentamentos, Souza (2015) identificou a ideologia da educação rural juntamente com a ideologia da Educação do Campo. As estratégias pedagógicas defendidas no contexto atual da Educação do Campo não dependem apenas da presença da escola nas comunidades do campo ou nas áreas de assentamentos, mas sim do protagonismo dos sujeitos coletivos e das formas de participação e de diálogos construídos (FREIRE, 1987).

Ainda que Martins (2010) tenha encontrado essa realidade de desarticulação face à necessidade de um movimento de Educação do Campo, com base no MST, é inegável que os sujeitos desses assentamentos vêm se articulando com os meios disponíveis para fazerem suas reivindicações. E um dos caminhos são as associações de moradores criadas nas áreas de assentamento.

É por meio dessas associações que os assentados reivindicam melhoria na área da saúde e da educação, pavimentação das estradas de acesso às comunidades, crédito para a produção agrícola, como o PRONAF, participação em programas do governo federal como no Programa Luz para Todos, que é o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica, criado pelo governo federal, por meio do Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003) para atender os territórios rurais que não possuem acesso a energia elétrica.

Também destacamos nesse processo a realização do Projeto Educampo I, integrado ao PRONERA, por meio da parceria UEA/INCRA/AM no período de 2007 a 2010. O projeto proporcionou a formação no 1º segmento (1º ao 5º ano) do ensino fundamental para jovens e adultos assentados da reforma agrária de sete municípios amazonenses - Tefé, Alvarães, Lábrea, Fonte Boa, Manicoré, Careiro Castanho e Parintins (BRITO, 2011).

Por meio desse projeto, foi realizado curso de capacitação para os educadores, coordenadores locais, lideranças e estudantes universitários envolvidos no projeto. Este curso foi de 240 horas, divididas em 06 (seis) etapas, as quais estiveram fundamentadas nos princípios pedagógicos freireanos. A quantidade de alunos atingidos pelo projeto foi de 1.200 alunos, distribuídos em 55 comunidades, sob a orientação de 55 professores educadores, 07 coordenadores locais e 08 universitários. As atividades educativas se deram na metodologia da alternância - Tempo Escola e Tempo Comunidade, que foi adaptada quanto à distribuição da Carga Horária (1.200) para atender aos critérios estabelecidos pela SEDUC, entidade que certificou os estudantes.

Brito (2011) destacou os impactos do Educampo I na escolarização dos jovens e adultos assentados e como esses perceberam o território como lugar de vida. A autora fez importante descrição sobre o processo de implantação e desenvolvimento desse projeto nos sete municípios, e se deteve ao município de Parintins, mais especificamente, na Gleba Vila Amazônia, onde aprofundou sua coleta de dados. Trabalhou com a narrativa de 10 estudantes a partir de histórias de vida.

A autora também observou que as trajetórias de vida destes assentados são “marcadas por aspectos comuns, pobreza, exclusão social, intensa mobilidade, na busca de melhores condições de sobrevivência” (BRITO, 2011, p. 94). Há muitos desafios para estudar e continuar a vida no assentamento. Entretanto,

[...] o processo de escolarização por meio do Projeto Educampo I fortaleceu esta percepção de pertencimento a este território, o qual se refletiu na conquista de estudar no seu lugar de vivência, resultado do desejo do coletivo dos sujeitos que compartilham o mesmo território (BRITO, 2011, p. 95).

Historicamente, os povos do campo foram alijados dos processos de escolarização, não podiam estudar no próprio *lugar de vivência*, ou nos territórios de vida e experiências, e não podiam fazer parte das instâncias decisórias da sociedade. Esse contexto muda com as lutas sociais e com o processo de democratização do país. Os projetos desenvolvidos pelo PRONERA em parceria com INCRA/UFAM, no período de 2001 a 2007, e em parceria com o INCRA/UEA, no período de 2007 a 2010, demonstram esse processo de mudança, ainda que muitos desafios continuem se reproduzindo, como a questão do deslocamento e das condições de acesso aos territórios rurais.

Algumas questões devem ser pensadas para a viabilização de políticas públicas para o Amazonas, tais como a estrutura das estradas e dos ramais, durante o período das chuvas situação que continua interrompendo o andamento das aulas nas áreas de terra-firme. Também

devem ser pensadas políticas adequadas para o período das enchentes e das secas dos rios nas áreas de várzea. Isso nos revela, por um lado, a reprodução de situações de abandono dos territórios rurais e, por outro, um rompimento paulatino com a ideia de que qualquer formação serve para as crianças e professores do campo, como denunciaram Arroyo, Caldart e Molina (2011).

O PRONERA, que nasceu da pressão dos movimentos sociais para atender às necessidades de formação dos assentados, significa ruptura histórica com o pensamento da educação *para* o meio rural para a concepção de uma práxis educativa a partir dos povos dos territórios rurais, por meio da Educação do Campo. O PRONERA, ao mesmo tempo em que é *ruptura* com os processos de educação rural, é *continuidade* dentro do contexto da Educação Popular, considerando os discursos e práticas de formação dos jovens e adultos desde a década de 1980.

Dessa forma, as duas universidades públicas do Amazonas - UFAM e UEA - exerceram e exercem importante papel no Amazonas e na Amazônia, principalmente, porque assumiram o compromisso de descentralizar suas ações da capital para outros municípios do estado, atendendo territórios das águas, da terra e da floresta. Essa política passa a tender a um número cada vez maior de sujeitos do campo, conforme demonstramos no quadro abaixo.

Quadro 5 - Atendimentos PRONERA-INCRA-AM (até 2010)

IES	Curso	Números Contemplados			Ano de encerramento
		Alunos	Municípios	Assentamentos	
UFAM	Alfabetização	680	05	07	2003
UFAM	Alfabetização	480	05	08	2006
UFAM	1º Segmento	536	05	06	2007
UEA	Alfabetização	2.400	09	14	2007
UEA	Curso Normal Superior	100	08	13	2008
UEA	1º Segmento	1.200	06	08	2010
TOTALS		5.396	16	27	

Fonte: Coordenação do PRONERA/INCRA/AM

A alfabetização de jovens e adultos foi a que mais recebeu atendimento, ou seja, foram mais de 3.500 pessoas alfabetizadas no Amazonas, via PRONERA, até 2007. Desde a implantação do projeto no Amazonas até o ano de 2010 foram mais de 5.300 atendimentos em

27 assentamentos, de 16 municípios. Talvez aquelas vozes presente nos encontros de ribeirinhos e ribeirinhas e as problematizações levantadas no I Encontro sobre Educação no Meio Rural estivessem começando a ser ouvidas, ainda que ecoadas das vozes de outros sujeitos coletivos (de organizações institucionais) mas que de alguma forma expressam o que as primeiras queriam dizer/resolver e não conseguiram naquele tempo, onde a formação docente sequer fazia parte dos planejamentos institucionais.

4.2.2 Formação docente e o voo das borboletas

Outra relevante ação do PRONERA, no Amazonas, se deu no processo de formação docente. Para Borges (2013), foi em 2003 que ocorreu a primeira articulação no estado para a formação de professores em nível superior para atender às necessidades do campo, principalmente, dos assentados.

Para essa articulação, foi assinado o convênio denominado UEA/INCRA/PRONERA para o período de 2004 a 2008, no dia 01 de julho de 2004 (VILHENA JÚNIOR, 2013), que foi resultado de uma parceria entre o Amazonas e Roraima para implantar o Projeto de formação de professores para ministrar aulas no Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária desses dois estados. Os professores receberam formação por meio do Curso Normal Superior, em vigor na UEA.

Os trabalhos elaborados por Borges (2013, 2015), Costa (2012a) e Vilhena Júnior (2013) fizeram descrições e análises sobre a dinâmica de concretização do convênio PRONERA/INCRA/UEA, e, embora cada autor tenha estudado enfoques diferenciados, todos apresentam importantes contribuições para a História da Educação do Campo no Amazonas.

Na competência dos estudos de Costa (2012a), a proposta do curso emerge da pressão dos movimentos sociais ao INCRA de Roraima que, ao alegar não poder atender à demanda por falta de recursos humanos, é estabelecida parceria com o INCRA/AM e a UEA. Para Vilhena Júnior (2013), a proposta foi feita inicialmente à Universidade Federal de Roraima - UFRR que já estabelecia convênio com o INCRA nos trabalhos de alfabetização dos assentados de Roraima. Entretanto, a UFRR não tinha como atender à criação de um curso de Pedagogia naquele momento por falta de recursos humanos.

Em função da articulação com o INCRA/AM e a UEA, a proposta passou a atender à demanda dos dois estados. No total, foram atendidos 200 estudantes, 100 de cada estado. No Amazonas, foram 13 projetos de assentamentos atendidos: Sampaio, Panelão, Aquidaban, Caviana, Água Branca, Santo Antônio, Tarumã Mirim, Vila Amazônia, Canoas, Rio Pardo,

Uatumã, Iporá I e Iporá II (BORGES, 2013). O critério para participar do certame e poder ingressar no curso de formação de professor era ser agricultor/agricultora ou filho/filha de agricultor/agricultora dos assentamentos dos referidos estados. Borges (2013) destaca que a participação em movimentos sociais não foi adotada como critério, mas havia vários membros de movimentos sociais presentes no processo.

Quanto ao projeto do curso, não houve a elaboração de um projeto pedagógico específico para o campo, o projeto assumiu os moldes do já existente na UEA, ou seja, na época, o curso em andamento para a formação de professores era o Normal Superior, que formava o licenciado pleno para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (COSTA, 2012a).

Esse curso de formação de professores foi criado para atender a seis objetivos, dentre esses destacamos:

- a) Qualificar 200 educandos do projeto para atuarem em áreas do campo, em especial nos projetos de assentamentos do Estado de Roraima e do Estado do Amazonas; b) Intensificar o domínio do saber científico estabelecendo relações dos conteúdos das disciplinas com sua realidade [...] e) Oportunizar o debate sobre a formação do professor do campo; e f) Consolidar a reflexão da práxis pedagógicas dos discentes e dos docentes do campo (COSTA, 2012a, p. 85).

Mesmo diante dos desafios, observamos que os objetivos desse projeto foram alcançados. O referencial teórico do curso se pautava nos elementos da Educação do Campo, objeto de estudos não só dos estudantes, mas dos professores do curso. Formar professores críticos e reflexivos, professor pesquisador com autonomia para pensar, decidir, obteve base teórico-metodológica na linha filosófica do teórico Gramsci (1982); educação como prática social, comprometido com a transformação da realidade, prática de educação libertadora obteve fundamentação no referencial teórico de Freire (1996, 2011). Para Costa (2012a), a estrutura do projeto de estágio previa essa formação articulada à prática de ensino, à pesquisa e à construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

As atividades de projeto de pesquisa ocorreram articuladas ao estágio supervisionado e contribuíram para gerar produções científicas e eventos sobre diversas temáticas. De acordo com os Anais do *II Seminário de Formação do Professor do Campo*, volumes I e II (GHEDIN; BORGES, 2008) as temáticas de pesquisa foram Currículo, Cultura e Filosofia da Educação do Campo; Formação de Professor do Campo; Leitura e Aprendizagem na Educação do Campo; Educação Infantil do Campo; Educação de Jovens e Adultos no Campo; Educação Ambiental e Ensino de Ciências; Lúdico e Matemática na Educação do Campo; Gestão, Projeto Político Pedagógico e Prática Pedagógica; e Família e as Relações Sociais na

Escola do Campo. Essas temáticas apontam para a necessidade de uma formação consciente e articulada à realidade dos sujeitos.

As disciplinas desse curso não se reportavam a Educação do Campo especificamente, porque seguiam a tradição de um curso normal de formação de professores, entretanto, as especificidades do campo foram abordadas nos seminários fruto dos trabalhos de pesquisa dos estudantes. Para Borges (2013, p. 53), no primeiro momento, o curso esteve alicerçado numa perspectiva acadêmica, cuja visão de Educação do Campo “não correspondia às expectativas dos movimentos sociais e do PRONERA Nacional, pois pautava-se na ideia de escola rural, ou seja, na educação planejada distante da realidade do campo e sem envolvimento com os(as) educandos(as)”.

O Curso Normal Superior do Campo era inicialmente um curso urbano voltado para os povos dos assentamentos das comunidades rurais do estado, ou seja, foi construído sem uma identidade do campo. Os professores universitários envolvidos no processo de formação foram, paulatinamente, se comprometendo com os aprendizados sobre a filosofia e os referenciais da Educação do Campo, concepção ainda em construção em todo o território nacional.

Uma das dificuldades apontadas nos relatórios e pelos pesquisadores foi a pouca participação do movimento social local nas etapas de execução do projeto. Vilhena Júnior (2013, p. 87), observa uma lacuna nesse processo decorrente da “pouca interação dos representantes dos (as) trabalhadores (as) nas várias etapas de execução do programa” que teve vários reflexos, inclusive, para o entendimento do papel do movimento social nessa conquista. O autor também adverte que, embora isso tenha ocorrido, não significa desinteresse ou falta de compromisso com a luta. Nesse aspecto, apresenta a narrativa de um dos sujeitos que entrevistou:

O fato de não participarmos mais enquanto dirigentes das atividades do PRONERA não significava ausência do movimento, pois tínhamos vários membros estudando no curso que quando necessário poderiam falar pelo movimento, somos poucos para estar em todas as partes, mas somos muitos pois não estamos sós, além do mais nossa vida é dura, temos que cuidar da roça e militar, faço isso porque acredito e muitos companheiros também, muitas vezes cheguei em casa e me dei conta que não fiz a roça e só percebo quando não tem o que comer, a maioria de nós não ganha nada para fazer isso, é fácil cobrar do movimento quando não se sabe a realidade de cada liderança e militante, são quase todas iguais, sempre deixamos o nosso para depois (entrevista cedida à VILHENA JÚNIOR, 2013, p. 102-103).

Para Vilhena Júnior (2013, p. 101), houve um amadurecimento de professores e dos demais sujeitos envolvidos no projeto, no sentido de “dar aquele Projeto a identidade da

Educação do Campo, processo esse aprendido e apreendido no trabalho do dia a dia que exigia solução prática e objetiva”. Os professores da UEA alcançaram novos aprendizados sobre essa área da educação e da política pública, ainda em tímida discussão no Amazonas.

Costa (2012b) chama a atenção que por meio de estudos, leituras e debates, os envolvidos construíram um olhar crítico a respeito dos elementos da Educação do Campo, seus princípios e fundamentos articulados ao princípio ideológico de uma classe social. A Educação do Campo está vinculada ideologicamente a uma sociedade de classe, à classe trabalhadora.

A possibilidade desse curso se deu pelo efetivo vínculo com a pesquisa como princípio norteador para a formação docente, caminho para se pensar a formação no contexto amazônico. “Pensar a Educação do Campo na Amazônia, nos Estado do Amazonas e Roraima, carrega uma complexidade, pois é preciso considerar três realidades que são específicas dessa região, que são os agricultores, os indígenas e os ribeirinhos” (COSTA, 2012a, p. 148).

Para Borges (2013), o curso via PRONERA proporcionou a formação de professores fundamentada em uma práxis transformadora que teve a pesquisa como foco da ação docente. O resultado desse processo trouxe novas reflexões sobre Educação do Campo e contribuiu para a consolidação do Grupo de Estudos e Pesquisas na Formação de Professores no Ensino de Ciências, da UEA, em especial, na linha de Formação de Professor do Campo.

Além da formação, o convênio gerou publicações e a elaboração de materiais didáticos. De acordo com Borges (2013), foram publicados 23 livros, principalmente, pela editora VALER em parceria com a UEA. Os livros apresentam diversas temáticas sobre a formação docente, a Educação do Campo e os movimentos sociais. Muitos desses livros serviram de referencial teórico para os estudantes do campo no processo de construção dos trabalhos de conclusão do curso, conforme identificou Costa (2012a).

Conforme dados cedidos pela coordenação do PRONERA (AM), o curso na modalidade Normal Superior atendeu 100 alunos, de 13 assentamentos, de 08 municípios do Amazonas, com um montante de recursos no valor de R\$ 1.240.000,00. Foi encerrado em 2008. Entretanto, para além dos dados quantitativos, destacamos os sentidos qualitativos desta formação evidenciados em alguns versos (extraídos dos Anais do II Seminário de Formação do Professor do Campo) do estudante/poeta José Godinho, poema apresentado no dia da formatura:

Dos campos da UEA
No auge da primavera
Um exame de borboletas

Invade a atmosfera
São insetos simbólicos
Da Academia do PRONERA

Borboletas, nosso signo
Não pela forma e cores
Mas uma alusão ao inseto
Andar procurando flores
É nós ensinando o povo
Como bons educadores

De muito longe vieram
E aqui fizeram morada
Bem breve, por quatro anos,
Nesta terra abençoada
Agora estão se espalhando
Pela Amazônia adorada

As borboletas/educadores/educadoras que se encontraram na formação de professores, por meio do PRONERA concluíram o curso conscientes do seu papel pelos campos da Amazônia. Ele os fez alçarem voos como num voo de borboletas. A analogia à borboleta também foi tema do livro de Ghedin (2013a) intitulado *Efeito Borboleta: experiências em educação do campo*. Mas, ao se espalharem pelos vários territórios amazonenses, como estão lidando com os desafios que se reproduzem há séculos na história da educação dos povos do campo no Amazonas? Estão engajados nos movimentos sociais? Estão comprometidos com a realidade do campo do Amazonas e de Roraima?

O PRONERA proporcionou aos professores o contato com uma metodologia e concepção de trabalho e de escola com fundamentos na Educação do Campo, diferente das formações fundamentadas na concepção de Educação Rural, na qual também se baseavam as formações nas décadas de 1980 e 1990 feitas pelo IERAM.

Além da execução dessas políticas públicas de Educação do Campo, as instituições de ensino superior do Amazonas também atuam em outras atividades e projetos e, dessa forma, vão contribuindo para construir um movimento de Educação do Campo no estado, movimento que envolve a formação docente nos níveis de aperfeiçoamento e pós-graduação *lato senso*.

4.3 A atuação da UFAM, UEA e IFAM na formação continuada de professores do Campo

As universidades do Amazonas - UFAM e UEA, e o IFAM têm assumido a coordenação de projeto que viabilizam a formação de professores do campo por meio de cursos de aperfeiçoamento e da oferta de curso de especialização. Em colaboração com várias organizações e movimentos sociais, essas ações contribuem com reflexões sobre a Educação

do Campo no Amazonas, a articulação com o contexto nacional e a questão das especificidades dos territórios rurais, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas.

A coordenação desses projetos depende da parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Para o desenvolvimento do Programa Escola Ativa (PEA), a UFAM atuou na formação de professores/coordenadores das secretarias municipais de educação, e a SEDUC/AM atuou como coordenadora “pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais através da Coordenação da Educação do Campo e, a partir daí os municípios no Amazonas iniciaram a adesão ao Programa, instituído como política pública nacional” (COELHO, 2017, p. 119).

O papel da UFAM para o andamento das atividades do PEA foi considerado por Coelho (2017) como fundamental, porque “viabilizava as condições necessárias à formação dos coordenadores ou multiplicadores, quanto à organização, ao material de estudo, aos professores ministrantes e ao apoio financeiro na solicitação de bolsas para os participantes” (p. 145).

O PEA foi lançado em 1999, no Amazonas, por meio do convênio assinado com o Banco Mundial e Ministério da Educação/FUNDESCOLA/SEDUC/AM. Para administrá-lo, o MEC cria o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA) que, até 2007, atuou com recursos resultantes de acordo entre o Banco Mundial e o governo brasileiro (RIBEIRO, 2011).

O objetivo desse programa era melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo (D’ AGOSTINI, TAFFAREL, SANOS JÚNIOR, 2016). Tinha como princípios: “a valorização do aluno como ser livre, ativo e social, o professor como facilitador no processo de aprendizagem do aluno e a comunidade como parceira na transmissão de saberes culturais, sociais e nas atividades empreendidas pela escola” (BRASIL, 2006a).

De acordo com os estudos de Coelho (2017), as áreas rurais do Amazonas foram consideradas prioritárias para a implantação desse programa, em função das condições de funcionamento das escolas multisseriadas no Estado e da densidade populacional (D’ AGOSTINI; TAFFAREL; SANOS JÚNIOR, 2016). As escolas multisseriadas apresentam uma realidade marcada pela precarização das condições de funcionamento, precarização do trabalho docente, falta de acompanhamento pedagógico (HAGE, 2008). Essa realidade também marca as escolas do Amazonas, e de outros estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, os quais foram inicialmente abrangidos pelo PEA.

No Amazonas, inicialmente foram atendidos 07 (sete) municípios considerado como Zona de Atendimento Prioritário – ZAP, depois mais 07 (sete) municípios foram incluídos e, em 2004, mais 13 municípios aderiram ao PEA.

A partir de 2007, o PEA passou a ser coordenado pela SECADI, por meio da Coordenação Nacional de Educação do Campo. No Amazonas houve a assinatura da Cooperação Técnica entre MEC/SECAD e Governo Estadual/SEDUC. Coelho (2017, p. 121) identificou que os “municípios tinham liberdade de organizar seu calendário letivo diferenciado nas áreas rurais, de acordo com a situação geográfica e climática do estado, onde o ciclo das águas dos rios – enchente e vazante, determina o calendário escolar”.

Entretanto, a autora analisou que muitos desafios foram experimentados pelos professores/coordenadores do PEA no Amazonas mais, especificamente, nos 08 (oito) municípios (área metropolitana de Manaus) onde investigou a formação docente.

Os principais desafios apontados por Coelho (2017) foram rotatividade dos membros da equipe em função de indicações políticas, problema com os deslocamentos de professores para a formação. Em função das condições climáticas, nem todos os professores e coordenadores participavam das formações proporcionadas pela UFAM. Assim, nem todos compreendiam com profundidade os princípios do Programa. Outros desafios referiam-se a falta de transporte para que os coordenadores das secretarias fizessem o acompanhamento pedagógico nas escolas multisseriadas e a grande quantidade de escolas para serem acompanhadas, uma vez que era selecionado 01 (um) coordenador para cada 25 escolas com turmas multisseriadas, fato que tornou inviável um acompanhamento mais sistemático a todas as escolas.

O foco principal do PEA era a metodologia sob a qual recaíram muitas discussões que também envolviam questões como os materiais didático-pedagógicos e a própria concepção do programa. “Com sua reformulação, em 2007, houve maior preocupação em formar o professor com maior amplitude teórica e metodológica” (COELHO, 2017, p. 125).

O PEA recebeu críticas de várias instituições e pesquisadores, porque suas ações demandavam a maior fatia dos recursos recebidos pela SECADI, e não estava alcançando os objetivos traçados. De 1996 até 2004,

o programa é avaliado e sofre severas críticas, principalmente em decorrência de suas referências econômicas de bases neoliberais, referências teóricas de base construtivista e, de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo” (D’ AGOSTINI; TAFFAREL; SANOS JÚNIOR, 2016, p. 3).

A fundamentação teórica do PEA não dialogava com os fundamentos da Educação do Campo; a formação docente era centrada no ensino de técnicas, na neutralidade, sem diálogo com experiências como o PRONERA, as Licenciaturas de Educação do Campo, a Pedagogia da Terra. Também foi identificada a ausência de participação dos movimentos sociais do campo.

Para Ribeiro (2011, p.30), esse programa fundamentava-se no movimento escolanovista que separa trabalho e educação. E, é uma reação à Educação do Campo, “esvaziando o vínculo das crianças e jovens com a terra, pela raiz, no processo de socialização efetuado pela escola, nas classes multisseriadas rurais”.

As perspectivas adotadas pelo PEA, no campo do currículo, da gestão, do uso dos recursos são de viés histórico capitalista, ao passo que a Educação do Campo fundamenta-se numa perspectiva socialista, gestada nos movimentos sociais do campo que lutam por terra de vida e de trabalho. Ribeiro (2011, p. 35) analisa que essa política do MEC “estrutura-se de modo a contribuir para a manutenção do sistema produtor de mercadorias, em que o ser humano é também, uma mercadoria descartável e flexível”.

A tese defendida por Coelho (2017) argumentou que esse programa contribuiu com a melhoria do processo ensino/aprendizagem nas escolas do campo, onde foi desenvolvido. O Programa Escola Ativa foi encerrado em 2011. Em seu lugar, foi lançado, em 2012, o Programa Escola da Terra, como parte do PRONACAMPO.

A partir do convênio UFAM/FNDE/MEC/SECADI/SEDUC/AM foi desenvolvido no Amazonas, o Programa Escola da Terra/Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo. Com base no Projeto Pedagógico desse curso, a previsão era atender 1.500 profissionais do Amazonas, contando com a parceria de instituições, prefeituras, secretarias de educação e movimentos sociais. Os cursistas, os formadores e os convidados desse programa contaram com recurso que garantiram deslocamento, alimentação e material pedagógico (MORÃO; BORGES, 2013).

Consta no PPC que o período de realização dos cursos seria em 2013 e 2014, durante 10 meses, com encontros a cada 02 (dois) meses. No total seriam realizados 06 (seis) módulos. Antes de iniciar a formação dos cursistas, haveria a formação dos formadores da UFAM e das instituições parceiras. As responsáveis pelo projeto foram às professoras Heloísa da Silva Borges (coordenadora pedagógica) e Arminda Rachel Botelho Mourão (coordenadora adjunta) ambas da Faculdade de Educação/FACED/UFAM. A professora Waldileia Cardoso, servidora da SEMED/AM, atuou como assessora pedagógica das Escolas do Campo dessa secretaria.

A professora Silmar da Silva Ferreira foi coordenadora deste programa pela SEDUC/AM, ficando na incumbência de acompanhar os municípios onde seria desenvolvido (FERREIRA, 2016). Sua atuação se deu por meio da Gerência de Atendimento Educacional à Diversidade, a qual engloba ações na área da Educação do Campo. De acordo com organograma²⁰, apresentado por Ferreira (2016), nessa área, a Gerência implementa, coordena e monitora Programas Federais em parceria com SENAR, IFAM e UFAM.

Com base em informações cedidas²¹ pela participante Heloísa Borges, consta que o curso ocorreu no período de dezembro de 2013 a janeiro de 2015. Nesse período, atendeu 1.446 cursistas, 96 formadores, 1.311 escolas, de 18 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 e Tefé. Esse curso de formação continuada foi realizado com base na Pedagogia da Alternância.

No âmbito do Programa Escola da Terra Curso de Aperfeiçoamento a distribuição da carga horária, com base na Pedagogia da Alternância ficou da seguinte forma: Tempo Universidade (120h) e Tempo Comunidade (60h). Atendeu docentes, gestores e profissionais que atuam nas escolas do campo, com o objetivo de contribuir com a

formação continuada de profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental na área da educação, fundamentando as teorias e metodologias centradas em práticas pedagógicas capazes de desenvolverem estratégias e recursos educativos que facilitem a integração do saber tradicional ao saber científico e ao trabalho do campo (MORÃO; BORGES, 2013, p. 5).

A realidade do trabalho no campo é fundamental para as discussões da reprodução da vida com condições de dignidade no território nas áreas de várzea e de terra-firme, para discussões sobre sustentabilidade, sobre agricultura familiar e sobre produção multifuncional. Além disso, o trabalho é categoria da práxis que não se desvincula da Educação do Campo (CALDART, 2008).

A matriz curricular desse programa foi organizada a partir de dois eixos articuladores: Trabalho e Educação do/no Campo; e Escola do Campo e sua Práxis. Esses eixos contribuíram com a “intencionalidade dos eixos temáticos, para efeito de contribuição para o diálogo transdisciplinar e interdisciplinar” (MOURÃO; BORGES, 2013, p. 9).

²⁰ Para identificar a Educação do Campo na Estrutura Organizacional da SEDUC/AM, ver a dissertação de Ferreira (2016) intitulada “Programa Escola da Terra no estado do Amazonas: possibilidades e desafios da formação docente”, feita pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

²¹ A participante Heloísa Borges disponibilizou para este estudo slide apresentado em evento sobre a Educação do Campo no Amazonas, no qual consta dados importantes sobre o Programa Escola da Terra no estado do Amazonas.

O primeiro eixo articulador foi dividido em três eixos temáticos Agricultura Familiar, Agroecologias e Alfabetização Tecnológica; Desenvolvimento Sustentável e Fundamento da Economia Solidária; e Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo. O segundo eixo articulador foi dividido em Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo; Práxis docente na Escola do Campo; e Concepção de Ensino e Pesquisa na formação do Professor do Campo na Amazônia.

Nos programas de formação das décadas de 1980 e 1990, a categoria *trabalho* não fazia parte da formação docente, cuja centralidade formativa era o conhecimento técnico, lógico-formal e cientificista, geralmente, alheios às necessidades dos povos dos territórios rurais. Raro seriam as possibilidades de os professores discutirem o mundo do trabalho do campo com os alunos do ensino fundamental. No I Encontro sobre Educação no Meio Rural no Amazonas, o professor Diogo advertia esse processo contraditório, *o homem vive da agricultura, mas a agricultura não faz parte de sua formação*.

O Programa Escola da Terra/Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo objetivou romper com essa incoerência por meio do diálogo entre saberes tradicionais e saberes científicos. Com esse programa, a UFAM contribui com as discussões sobre as classes multisseriadas no Amazonas e auxilia o sistema público de ensino no processo de formação continuada dos professores das escolas do campo no Amazonas.

A UEA, também, tem assumido diversos trabalhos nessa área em parceria com o PRONERA. Em 2004, foi implantado no Amazonas o primeiro curso de graduação para professores de áreas de assentamentos e o Educampo I, conforme abordamos anteriormente. Ela também ofereceu um Curso de Especialização em Educação do Campo com Ênfase em Projovem Campo - Saberes da Terra, vinculado à política pública de Educação do Campo, por meio do Convênio UEA/FNDE/SECADI-MEC nº 655524/2009. A coordenação geral²² desse curso esteve sobre a responsabilidade dos professores Heloísa da Silva Borges e Júlio Cesar Carregari. Desde sua implantação em 2009, obteve mais duas prorrogações e se estendeu até 2013 (AMAZONAS, 2014). Conforme a proposta de reformulação do PPP, este curso

tem caráter interdisciplinar no processo de ensino, tendo como base a diversidade cultural e sócio territorial, os processos de interação e transformação do campo, o pautando-se na gestão democrática e o avanço científico e tecnológico. A partir do eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade, serão ressignificados os eixos temáticos Agricultura Familiar, Identidade, Cultura e Etnia; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Cidadania, Organização Social e

²²No início do projeto a coordenação geral ficou sob a responsabilidade dos professores Heloísa da Silva Borges e Evandro Ghedin, com a saída deste professor, assume o professor Júlio Cesar Carregari.

Políticas Públicas; Economia Solidária; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial (AMAZONAS, 2012, p. 7).

O eixo articulador dialoga com as temáticas abordadas no curso como forma de promover uma formação que parta da realidade dos povos do campo em sua diversidade produtiva, ambiental, social, organizativa, política, territorial, em diálogo com os avanços científicos e tecnológicos.

A lógica da economia solidária tem se consolidado na agricultura familiar em função das estratégias coletivas para romper com a produção capitalista no campo. O modelo agroecológico recebe ataques diários pelos meios de comunicação, a exemplo da propaganda feita pela Rede Globo, em 2017, de que “Agro é pop é tech é tudo” (Agro: a indústria-riqueza do Brasil) que disseminação a lógica da produção em larga escala, beneficiando o agronegócio. Esse modelo transforma o agricultor/pescador em operário das indústrias e empresas, e o expulsa de suas terras, águas e florestas (RIBEIRO, 2008).

O Curso de Especialização trouxe para o debate formativo as experiências dos/das trabalhadores/trabalhadoras do campo, enquanto agentes que pensam a sua própria realidade do mundo do trabalho e a produção de processos formativos que isso gera na vida de estudantes e de comunidades, assim como nas formas de resistência por territórios.

O Curso atendeu 169 profissionais dos cursos de licenciaturas, da área agrária e da área da Educação de Jovens e Adultos. A SEDUC/AM foi a responsável por apresentar as demandas de participantes para o Curso, assim como realizou o processo seletivo. Dessa forma, os participantes foram “147 (cento e quarenta e sete) graduados e 22 (vinte e dois) com cursos técnicos em agrotécnico cursando o curso superior, em licenciatura ou na área agrária” (AMAZONAS, 2014, p. 5). Os participantes selecionados foram atendidos em 05 turmas de 04 polos: município de Manaus, Itacoatiara, Parintins e Tefé.

Em Manaus na unidade da Escola Normal Superior funcionaram 2 turmas sendo: Turma 1 com 35 professores(as), educadores(as) dos municípios de Anori, Careiro, Manaus e Novo Aripuanã. Turma 2 atendia 29 professores(as) e educadores(as) dos municípios de Iranduba e Nova Olinda do Norte. A Turma 3, funcionou no município de Itacoatiara no Centro de Estudos Superior de Itacoatiara da UEA, atendendo 33 professores(as) [...] A Turma 4 funcionou no município de Parintins no Centro de Estudos Superiores de Parintins, atendendo 57 cursistas. A Turma 5 no município de Tefé no Centro de Estudos Superiores de Tefé, com atendendo 13 professores(as) (AMAZONAS, 2014, p. 7).

Os participantes com nível superior receberam o certificado de curso de especialização e os técnicos da área agrária receberam certificação de participação em curso de capacitação (Curso de Capacitação em Educação do Campo com ênfase Projovem Campo Saberes da

Terra). Todos participaram das mesmas atividades formativas. E, também estiveram envolvidos na realização de seminários, espaços de debates e de trocas de experiências. Nesses momentos, várias instituições eram convidadas para participar, o que contribuiu com as discussões sobre a Educação do Campo no Amazonas. Logo, uma das conclusões apresentada no relatório refere-se ao diálogo

com os movimentos sociais, por meio da Federação dos Trabalhadores em Agricultura do Estado do Amazonas, debatendo com os sindicatos rurais, com Secretaria de Produção Rural do Estado, Secretaria da Educação do Estado, a Universidade Federal do Amazonas, Instituto Federal do Amazonas, Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária, principalmente com o Comitê Estadual da Educação do Campo. Além de proporcionar um debate interno na própria instituição sobre a elaboração de políticas para Educação do Campo. (AMAZONAS, 2014, p. 17-18).

Como vimos, a UEA caminha com as discussões sobre a Educação do Campo como política pública. Realiza debates com várias organizações e movimentos sociais, e internamente, vai construindo pautas de discussões entre seus pesquisadores, estudantes e professores, processo que não ocorre sem desafios.

Além da UEA, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAM), antiga Escola Agrotécnica Federal, realizou várias atividades com vista ao funcionamento/implementação da CFR no Amazonas. Realiza o debate de temas sobre a Educação do Campo, desde os finais da década de 1990. E, o tem intensificado no século XXI. As reflexões sobre a Casa Familiar Rural serão também abordadas nesse capítulo.

O IFAM promoveu o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização em Educação do Campo (Anexo P), por meio do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (SECADI/MEC), Portaria nº 1.369, de 07 de dezembro de 2010. A oferta desse curso ocorreu dentro da modalidade de Educação à Distância, envolvendo os municípios de Manaus, Parintins, Manacapuru e Tefé.

O objetivo do curso foi oferecer formação continuada para profissionais que atuam na Educação Básica em escolas de áreas ribeirinhas, quilombolas, indígenas, das águas e das florestas. Também havia vagas para atender a demandas sociais e para gestores e coordenadores pedagógicos dos sistemas de ensino (IFAM, 2014). O IFAM, também oferta cursos técnicos, em nível médio, e de graduação que visam preparar profissionais para trabalhar na agricultura. Mas há diferentes concepções em torno deste tema. Há cursos voltados para a agroecologia e para a agricultura familiar e outros destinados às demandas do agronegócio, à criação de animais de grande porte e, etc.

Nesse processo, analisamos que nem todos os cursos atendem aos interesses da classe trabalhadora e aos objetivos de valorização das múltiplas territorialidades amazônicas. Há cursos elaborados com preocupações de elevar o nível de produtividade no campo, assim como se fazia nas décadas de 1940/1950, quando as ideias e os valores do ruralismo pedagógico objetivavam atender aos interesses capitalistas, naquele momento, ligados ao surgimento das indústrias no país.

Em 2015, foi criado o Núcleo Sistêmico de Políticas de Educação do Campo do IFAM que é coordenado pela professora Graça Passos (60 anos, militante do Movimento Educação do Campo, em 25/02/2016), com o objetivo de aproximar os povos tradicionais como ribeirinhos, indígenas, quilombolas e extrativistas das políticas e cursos ofertados pelo Instituto. Para o funcionamento desse Núcleo, que ocorre por meio de palestras e reuniões com estudantes e representantes de instituições que trabalham com a agricultura familiar, é importante a parceria com os movimentos sociais (Núcleo de Política de Educação do Campo de Tabatinga, 2017).

O envolvimento dessas instituições de ensino superior com a Educação do Campo tem contribuído para o surgimento de um movimento de pesquisa interdisciplinar e articulado à extensão e ao ensino. Para Cavalcante e Baptista (2014, p. 5),

[...] no que concerne à experiência da política de Educação do Campo junto à academia, podemos chamar atenção para algumas ações importantes como os programas de Educação do Campo que vão surgindo e inserindo o debate do campo nas universidades mediante editais e estratégias de diálogo entre academia, movimentos sociais e INCRA [...] Ressaltamos também aspectos como o incentivo à criação de vários grupos de estudos envolvendo professores e estudantes interessados e/ou comprometidos com o tema, o fomento à produção de várias pesquisas nos níveis de graduação e de pós-graduação, e o crescente número de projetos financiados por agências de fomento tais como CNPq e CAPES.

Bettioli (2013) afirma que essa discussão nas universidades públicas do Amazonas é resultado do reflexo das transformações ocorridas nessa modalidade de educação nos últimos anos. Essas transformações, também, decorrem de mobilizações, de encontros e de debates nesta área.

4.4. Ações de Educação do Campo no Amazonas

As atividades dos diversos sujeitos coletivos do campo, desde o início do século XXI, têm marcado territórios de luta e a realização de projetos, a formação de grupos de trabalho, a realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, de eventos e de outras atividades, conforme podemos examinar no quadro a seguir:

Quadro 6 - Principais atividades de Educação do Campo no Amazonas (2000-2015)

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); 19ª 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. Epistemologia da Educação do Campo, abordada no III Seminário Internacional Desafios da Orientação Educativa Básica e Superior – 22 de agosto de 2013.
Seminário Estadual de Educação do Campo (2004), citado no relato de Graça Passos.	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).
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.	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.
Implantação do Curso de Formação de Professores do Campo em nível Superior por meio da UEA/INCRA/PRONERA, em 2004.	I Seminário Integrado de Formações Continuadas do Programa Escola da Terra, tema “A práxis da Educação do Campo” 29/09/2014, Auditório da SEMED/Manaus.
Criação do Comitê Estadual de Educação do Campo, em 2006.	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, FACED, Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Práticas Pedagógicas.
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.	Encontro para discussões e proposições acerca da Educação do Campo na UEA, em Manaus, nos dias 3 e 4 de abril de 2013.
I Conferência Estadual de Educação, 21 a 23 de novembro de 2007, onde também se discutiu Educação do Campo.	I Encontro do Comitê Estadual de Educação do Campo, nos dias 20 e 21 de agosto de 2015, nas dependências da UEA/Manaus (2015).
II Seminário de Formação de Professores do Campo, 24 a 26 de julho de 2008.	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).
III Conferência Municipal de Educação de Manaus, de 17 a 19 de junho de 2009.	Reativação do Comitê Estadual de Educação do Campo com participação de instituições, organizações sociais e movimentos sociais do campo (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)	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: A autora (2016)

Essas atividades contribuem para dar visibilidade ao grau de mobilização e diálogo das instituições públicas com os movimentos sociais e sindicais, e a sociedade de maneira geral, no período de 2000 a 2015. Uma análise isolada dessas atividades pode não nos remeter a reflexões consistentes sobre a Educação do Campo, mas se as analisarmos no seu conjunto veremos o quanto estão inter-relacionados e dialogam entre si, por meio dos múltiplos sujeitos coletivos que realizam esses eventos e dos objetivos que estabelecem. Há evidências para a História da Educação do Campo e o diálogo com a diversidade sociocultural e territorial.

Como exemplo desse diálogo, nos reportamos ao II Encontro de Educação do Campo e da Floresta da Região Norte, promovido pelo INCRA/PRONERA, em 2004. No título do evento fica evidente a necessidade de debater a realidade amazônica nos encontros sobre Educação do Campo. Há territórios e territorialidades diferentes na Amazônia. O território da floresta, que envolve as lutas de extrativistas, pescadores, posseiros e seringueiros do Norte ocupam cada vez mais os referenciais da Educação do Campo. Nesse momento, “eram alunos, professores, movimentos sociais, secretários de estado e do município, etc., que se valeram do espaço para discutir a EC, mais especificamente a EC, na Amazônia” (Entrevistada Claudia, INCRA/PRONERA/AM, em 22/06/2016).

Os encontros, eventos e cursos citados no quadro 06 (seis) trazem para o debate temas como formação de professores, Pedagogia da Alternância, movimentos sociais e sindicais e a realidade dos territórios rurais da Amazônia mais, especificamente, do Amazonas. O movimento de Educação do Campo também tem reivindicado ações direcionadas para a formação de professores do campo, como forma de atender a realidade sociocultural e territorial onde exercem a docência junto aos povos ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas.

Destacamos os encontros de ribeirinhos e de ribeirinhas que se estenderam das décadas de 1980/1990 ao século XXI, ou seja, ao período de 2000 a 2012, porque as discussões que realizaram sobre a cultura e identidade ribeirinha, as demandas, os desafios e a luta por escola no campo se aproximam dos debates sobre a Educação do Campo.

Também desperta atenção às conquistas do PRONERA, que além de atuar na alfabetização de jovens e adultos e no ensino fundamental também atuou na formação docente por meio do Curso de Formação de Professores do Campo em nível Superior, que ocorreu no período de 2004 a 2008, envolvendo professores de vários municípios do Amazonas. Os cursos de aperfeiçoamento na área da Educação do Campo qualificaram mais de 1.400 professores até o ano de 2015. A dinâmica desses cursos também contribuiu para a realização de seminários e encontros para debater a realidade da Educação do Campo no Amazonas, com

a presença de professores do campo, de gestores e de coordenadores pedagógicos dos sistemas de ensino, e de movimentos sociais e organizações populares.

O II Seminário de Educação do Campo e a Escola da Terra no Contexto Amazônico (folder no Anexo Q), conforme tema exposto na imagem abaixo reuniu experiências de formação de professores de 18 municípios do Amazonas, nos dias 25 e 26 de março de 2015. Houve círculos de debates, oficinas, atividades culturais, místicas e exposição de experiências. O evento contou com participação de várias organizações, de professores e dos coordenadores do Programa Escola da Terra, os quais discutiram a realidade deste Programa no contexto Amazônico, considerando os desafios das classes multisseriadas e a diversidade sociocultural e territorial desse contexto (VEIGA, 2017).

Imagem 09 - Mesa de abertura do II Seminário de Educação do Campo (2015)



Fonte: Lton Santos, assessoria de Comunicação SEMED (AM)

Desde o início do século XXI, principalmente, a partir da eleição do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), na presidência da república do Brasil, a qualificação do professorado tem recebido investimentos nos cursos de formação inicial e continuada, como forma de atender demandas históricas desse público. Dentre esses investimentos, ganham destaque os programas voltados para os professores que atuam nos territórios rurais, como o Curso de Formação de Professores do Campo em nível Superior, por meio do INCRA/PRONERA, os cursos Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas, as Licenciaturas em Educação do Campo e os programas Saberes da Terra e Escola da Terra.

Esses investimentos, ainda que importantes, significam prioridades postergadas (FREITAS, 2007), uma vez que não solucionam a maioria dos problemas que se arrastam por século nos municípios e estados do Brasil. Estão longe de proporcionar uma educação de

qualidade que também depende de outros fatores como salário, planos de carreira, condições dignas de trabalho, recursos pedagógicos. Esses problemas foram intensamente questionados nas décadas de 1980 e 1990 pelos profissionais da educação que, no caso do Amazonas, até a década de 1990, 33% dos professores eram leigos, ou seja, não tinham qualificação adequada para atuar no ensino fundamental (COELHO, 1999).

A aprovação da LDB 9.394/1996 também contribuiu para fortalecer as pressões de organizações populares e movimentos sociais em favor da profissão docente e da qualificação da educação no Brasil. Ela, também, gerou possibilidades para regulamentar o desenvolvimento de propostas pedagógicas diferenciadas de educação, oriundas, inclusive, das demandas dos movimentos sociais, como foi o caso da Pedagogia da Alternância (desenvolvida no Brasil desde a década de 1960), que obteve reconhecimento para aplicar dias letivos nos Centros Familiares de Formação por Alternância, por meio do Parecer CNE/CEB nº 1/2006 (BRASIL, 2006b).

A fundação da Casa Familiar Rural, de Boa Vista do Ramos (AM) e os eventos que tem realizado sobre a Pedagogia da Alternância em parceria com entidades como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), prefeituras e outras organizações, têm contribuído com o avanço das discussões sobre a Educação do Campo.

I Fórum de debates sobre a Pedagogia da Alternância no Amazonas (folder no Anexo N), realizado no período de 12 a 14 de dezembro de 2012, em Boa Vista do Ramos, foi promovido por entidades como UEA, CFR, IFAM e Governo do Estado do Amazonas em parceria com Prefeitura de BVR, Avina, Fundação Daniel Dazcal, IDAM, IPAAM. Esse evento realizou mesa redonda, palestras e relatos de experiências. Uma das mesas discutiu a experiência de 10 anos (2002 a 2012) da CFR de Boa Vista do Ramos, as articulações com o movimento social e com o IFAM, Campus/Zona Leste/Manaus.

Diferentes movimentos sociais populares do Amazonas têm sido parceiros na realização desses eventos como, por exemplo, o movimento sindical que tem feito discussões sobre Educação do Campo nos processos de formação política e nos trabalhos de base. A maioria das atividades expostas no quadro 06 se concentra em Manaus, entretanto, envolve vários municípios amazonenses, os quais também realizam encontros de formação e debates nessa área da educação, não somente nas sedes desses municípios, mas também nos territórios rurais.

Em 2016, participamos de um encontro do GRANAV sobre a Educação do Campo, na comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do Laguinho, no Assentamento Gleba da Vila Amazônia, no município de Parintins. Esse evento reuniu professores, gestores e

lideranças comunitárias de mais 4 (quatro) comunidades - Santo Antônio do Murituba, Santa Maria do Murituba, Valéria, São José do Lagunho - para debaterem juntos os rumos da Educação do Campo naquelas comunidades e no município de Parintins. Nesse evento contaram com a participação da professora Heloísa Borges que, atualmente, é a coordenadora do Comitê Estadual de Educação do Campo do Amazonas, representando a UFAM.

Durante os primeiros quinze anos século XXI, cada vez mais, sujeitos coletivos – movimentos sociais e sindicais, organizações sociais e órgãos públicos - constroem espaços de reivindicações por políticas públicas no âmbito da Educação do Campo no Amazonas, ainda que com limitações no campo da mobilização e da organização, têm demarcado territórios políticos, culturais e identitários dos povos das águas, das terras e das florestas. A divulgação nas mídias sociais contribuem para dar visibilidade às discussões sobre a Educação do Campo no Amazonas e, cada vez mais, os órgãos públicos executores das políticas de Educação do Campo e as organizações sociais internalizam o sentido e os significados da materialidade histórica da Educação do Campo junto aos movimentos sociais e sindicais, atendendo às suas especificidades.

Como expressão disso, destacamos a criação do Movimento em prol das Casas Familiares Rurais no Amazonas.

4.5 O protagonismo da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos

O movimento em prol das CFRs no Estado do Amazonas, o marco zero é junho de 1995, quando uma Técnica Administrativa, Pedagoga da EAFM, visita as experiências do Estado do Pará (MELO, 2010, p. 30).

A partir desse marco podemos afirmar que a história da CFR/BVR dá seus primeiros passos a partir de uma relação dialógica entre Amazonas e Pará para a construção de alternativas de melhoria da qualidade de vida dos povos da Amazônia. Nesse processo, a participante Graça Passos (60 anos, militante do Movimento Educação do Campo, em 25/02/2016), amazonense, envolvida organicamente com o campo e com a Educação Popular experimentou o chão da Casa Familiar Rural, desde a implementação no município de Altamira, no estado do Pará, ainda na década de 1990, uma experiência junto aos povos da Transamazônica, conforme relatou no Capítulo I, uma experiência marcante para sua trajetória pessoal, profissional e de militante do movimento social.

A experiência relatada pela participante Graça Passos, além de falar das aprendizagens sobre a Pedagogia da Alternância a partir do seu contato com o movimento que estava em construção no Pará, contribui para pensarmos no processo histórico de articulações para a

construção da Casa Familiar Rural no Norte e a contribuição da Universidade Federal do Pará, por meio do Laboratório Agroecológico da Transamazônica, que já tinha naquele tempo o LAETE. Essa história foi ainda mais significativa para a participante Graça Passos, porque atuava profissionalmente na perspectiva freireana.

O contato dela com o primeiro momento de funcionamento da Casa Familiar Rural de Altamira, na Transamazônica, foi investido de importante protagonismo junto aos movimentos sociais, e aos caminhos delineados para a construção dos eixos temáticos e da matriz curricular do curso para os assentados da Transamazônica, naquele momento.

A participação de Graça Passos nesse processo, não começa do zero, está ligada à sua história de vida, ao processo de migração do campo para a cidade, à sua ligação orgânica com o campo, as águas, as florestas, ao seu envolvimento com os movimentos sociais: *porque a gente sempre esteve organicamente ligada ao movimento social mesmo: dos agricultores, dos pescadores e de tantos outros sindicatos*, conforme afirmou.

Identificamos nesse processo um protagonismo social e político marcado por condicionantes sócio-históricos que, por sua vez, influenciam a construção de uma identidade política e profissional comprometida (FREIRE, 1996). Neste caso, uma identidade comprometida com os povos do campo, das águas e das florestas.

Há uma relação de pertencimento ao movimento social e a uma identidade de classe no relato de Graça Passos. Essa identidade diz respeito a uma memória coletiva vivida e assumida cotidianamente. Assim, nos deparamos com a memória enquanto fonte histórica. Logo,

cultivar a memória é mais do que conhecer friamente o próprio passado [...] é educar-se para sentir o passado [...] é educar-se para sentir o passado como seu e, portanto, como uma referência necessária [...] é também dar-se conta de que a memória é uma experiência coletiva: ninguém ou nada é lembrado em si mesmo, descolado das relações sociais, interpessoais [...] (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 104).

A base política e ideológica experimentada pela participante Graça Passos é também memória, na qual deixa claro os encantos e as emoções com a participação na Casa Familiar Rural da Transamazônica, encanto e emoção como condição de esperança freireana, em que não se espera parado, mas em ação, na troca de experiências e de saberes, na construção de diálogos (FREIRE, 1996). A construção da Casa é uma caminhada coletiva. *O movimento da Pedagogia da Alternância ele é tão rico que você não se sente só* (Graça Passos, 60 anos, Militante do Movimento da Educação do Campo, em 25/02/2016).

Como resultado dos processos formativos experimentados junto à Pedagogia da Alternância e aos movimentos social e sindical do Amazonas, a participante Graça Passos conseguiu articular a realização do I Seminário em Desenvolvimento Rural da Escola Agrotécnica, em julho de 1996. Este evento tinha como objetivo:

discutir a formação dos técnicos e as metodologias participativas. Eu colocava isso na época, [...] era a gente trabalhar a Pedagogia da Alternância, trazer as experiências de lá [do Pará] pra gente discutir no seminário (Graça Passos, 60 anos, Militante do Movimento da Educação do Campo, em 25/02/2016).

Para fortalecer as discussões, conseguiu articular a vinda de Pierre Gilly do Movimento Solidariedade Internacional e assessor Pedagógico da União Nacional das Mansions Familiares (UNMFRs) para participar do seminário. Para esse evento, contaram com a participação de um professor da UFPA que, naquela época, trabalhava com a agricultura familiar. Era mestre nessa área. E, havia sido estudante da Escola Agrotécnica de Manaus.

Aí nós fizemos um seminário de dois dias extremamente valioso [...] eu digo que historicamente a escola agrotécnica rompe todas as barreiras...a partir daquele dia para o movimento sociais, porque a partir dali nós começamos dialogar, com as pessoas dos sindicatos, dos movimentos em geral [...] a partir desse momento eu vejo que a Escola Agrotécnica abriu seus espaços e se democratizou, apesar das dificuldades que a gente tem lá (Graça Passos, 60 anos, Militante do Movimento da Educação do Campo, em 25/02/2016).

Historicamente, notamos processos de mudanças na forma de perceber/pensar o campo que, inclusive, tem reflexos em diversas instituições. Esse processo foi refletido na Escola Agrotécnica, cujo viés formativo sempre esteve voltado para a agropecuária e para o agronegócio. Esse seminário foi um marco para a EAFM, o surgimento da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, e a oferta de cursos profissionais, que envolvem os estudantes da CFR numa perspectiva agroecológica, da permacultura e da agricultura familiar.

Outro passo importante para fortalecer o surgimento da CFR/BVR foi a criação do Conselho da ARCAFAR/Região Norte, do qual a participante Graça Passos tinha assento.

Aí nessa época começou a surgir mais movimentos, mais Casas na Transamazônica, no Baixo Amazonas, e aí foram surgindo as Casas, e eu passei a fazer parte desse movimento todo, porque eu passei a fazer parte do conselho da ARCAFAR quando surgiu a Associação Regional das Casas Familiar Rural da Região Norte (Graça Passos, 60 anos, Militante do Movimento da Educação do Campo, em 25/02/2016).

O surgimento desses movimentos no Baixo Amazonas está articulado ao contexto histórico nacional e local que apresentou terreno propício para a criação da Casa Familiar Rural, de Boa Vista do Ramos. Conforme as observações de Melo (2010, p. 17-18)

[...] devemos considerar que a partir de 1998, o município de Boa Vista do Ramos torna-se palco de projetos de desenvolvimento sustentável, pois mesmo estando inserido em uma das áreas mais preservadas da Amazônia, o município sofria com atividades predatórias. Por outro lado, a organização das comunidades e a capacidade criativa da prefeitura local possibilitaram o surgimento de projetos, como o criado pelo Instituto de Manejo e Certificação Florestal e Agrícola (Imaflora), em parceria com várias organizações locais [...] em questões de organização social, regularização fundiária, manejo comunitário de recursos florestais, beneficiamento madeireiro, comercialização, capacitação e formação técnica e social de quadros, produção de informação e comunicação. Foi neste cenário juntamente com apoio da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, hoje Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM- Campus Manaus Zona Leste, que o município de Boa Vista do Ramos experimentou a implementação da Casa Familiar Rural [...].

O funcionamento da CFR/BVR também fez parte das discussões da Comissão de Implantação de Ações Territoriais (CIAT), Território 11, do Baixo Amazonas, ligado ao MDA e à Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Essa comissão objetivava à construção de Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS(s)) nos municípios do país a partir de práticas de gestão compartilhadas no âmbito dos trabalhos dos territórios. O território 11 era constituído pelos municípios: Nhamundá, Parintins, Barreirinha, Maués, São Sebastião do Uatumã, Urucará e Boa Vista do Ramos, todos do Amazonas.

Com base no Relatório dessa Comissão (2004-2006), obtivemos a descrição de diversas ações que visavam fortalecer a identidade territorial dos sujeitos coletivos como cursos, oficinas, articulações, reuniões, encontros. Dentre as ações desenvolvidas, constava no Relatório a descrição da “Oficina de Educação do Campo e Desenvolvimento do Território do Baixo Amazonas”, que ocorreu em Parintins (AM), nos dias 10 e 11 de novembro de 2005. Contou com a participação de diversas organizações como UEA, UFAM, SEDUC, SEMED-PIN, ARCARFAR, Delegado Federal do MDA, professores e gestores da rede estadual de ensino. Nesse evento, houve socialização de experiências de Educação do Campo: Educação Indígena, Casa Familiar Rural, Todas as Letras-CUT, Escola Ativa (RELATÓRIO CIAT/Território 11, 2006).

A CFR, de Boa Vista do Ramos, fez parte dessas discussões, se fortaleceu e chegou a sediar o Seminário Regional de Educação do Campo nos dias 06 e 07 (ano não identificado no Relatório do CIAT/Território 11). Observamos que a CFR faz-se movimento e organização por meio de diálogos com diferentes sujeitos coletivos.

A decisão de implantar uma CFR em Boa Vista do Ramos, se deu de forma coletiva em uma Conferência (2001) que reunia mais de 40 comunidades deste município, as quais faziam parte do Projeto Comunidade Viva que, de acordo com Graça Passos, era a reunião das 42 comunidades de BVR que em equipe faziam levantamentos e decidiam sobre suas demandas. O reflexo desse processo marcou a realidade de jovens estudantes e suas famílias, sindicatos, igrejas, órgãos públicos e a associação da CFR.

Nessa época que teve a conferência em Boa Vista do Ramos, eu falei da Casa Familiar Rural e ali todo mundo fechou, “é isso que a gente quer”, porque, as 42 comunidades estavam presente. “É essa a educação que a gente quer [...] “nós queremos essa educação pros nossos filhos.”

Então, esse aí é o momento que começa o movimento mesmo, se fortalece em Boa Vista do Ramos em prol da Casa Familiar Rural. No ano 2001, nós fizemos a pesquisa participativa, fomos em todas as comunidades fazer o levantamento e quando foi no ano 2002, dia 13 de maio, nós iniciamos a primeira turma, ainda não era na Casa Familiar Rural, porque ainda não tinha um prédio, mas as Casas, elas começam assim, primeiro é um movimento, ela se fortalece, ela acontece dentro de um centro social, dentro de uma escola, do estado, da prefeitura, enfim, dentro de um barco, assim que começa. É o movimento que vai na frente, é o movimento com a sua associação que vai construindo coletivamente essa força do coletivo mesmo, de construir uma Casa.

Esse relato, além de evidenciar a base coletiva que impulsionou o momento de luta e criação da CFR/BVR nos leva a analisar o papel do movimento social popular como fenômeno de construção da história, *é o movimento que vai na frente*, com a força do coletivo. Não só para criação de uma CFR, mas como força para as transformações sociais. A Educação do Campo, enquanto uma concepção de educação articulada à Educação Popular tem um projeto de sociedade em transformação radical. Mas esse processo também passa pela necessidade de universalização da escola, como afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 150)

A educação do campo se tem desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra essas iniciativas, porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo povo à educação.

É necessário refletir como as CFRs pensam o processo de universalização da educação no campo, enquanto parte de um processo histórico que não é apenas dos povos do campo, mas dos de todos os territórios. Analisamos que a proposta da Pedagogia da Alternância, base teórico-metodológica das CFRs tem sido apropriada por outros movimentos sociais populares

e até por instituições públicas com esse intuito, uma vez que sua aplicação se expandiu para além das CFRs. Mas desde o início das CFRs, a Pedagogia da Alternância tem despertado o interesse de trabalhadores e trabalhadoras do campo. No texto, denominado “Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância”, os autores Passos e Melo (2006) relatam que o formato de funcionamento da CFR remonta a ideia da primeira Casa (Maison) fundada na França, em 1937. Essa primeira casa funcionou sob a responsabilidade da associação criada por pais, com o apoio da igreja e de outras organizações para atender aos jovens que não tinham oportunidade de estudar no campo.

Na década de 1950 do século XX, a experiência da CFR expandiu-se para outros países da Europa. E, atualmente “são mais de 30 países no mundo que utilizam a Pedagogia da Alternância, sob a coordenação da Associação Internacional das CFRs e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafes)” (PASSOS; MELO, 2006, p. 241).

No Brasil, esse movimento chegou somente na década de 1960, com o formato da Escola Família Agrícola-EFA. Melo (2010, p. 26) registra que para a execução da EFA, foi criado “o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), fundado em 1968 como entidade civil mantenedora, filantrópica e sem fins lucrativos.” O modelo de Casa Familiar Rural só foi criado nos anos de 1980 no Estado de Alagoas, no município Arapiraca.

O fundamento teórico-metodológico das CFRs e das EFAs é a Alternância, enquanto um espaço de troca e de interação de saberes. “É o diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular [...] Não existe alternância sem uma integração da família e do meio socioprofissional em que a escola está inserida” (PASSOS; MELO, 2012, p. 244). No Brasil, essa metodologia de trabalho de formação absorve a influência das ideias pedagógicas de Freire (1996), com destaque para a Educação Popular e a problematização da realidade.

Melo (2010, p. 27) tece considerações sobre o contexto histórico de implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil. Essa ocorreu durante o regime militar, momento em que as “políticas públicas para o campo priorizavam as grandes produções agropecuárias, o modelo de agricultura patronal, voltado para as monoculturas e ao mercado externo”.

No Amazonas, a experiência com esse projeto vai ocorrer no início do século XXI. E, embora não tenha nascido no contexto da Ditadura Militar, foi marcado pelos condicionantes dessa ditadura e dos avanços do capitalismo no campo, cujas principais consequências são os processos de negação de direitos, a invisibilidade dos sujeitos do campo em sua cultura e identidade, introdução de agrotóxicos e expulsão dos trabalhadores de seus territórios de vida e de trabalho.

A resposta a esse contexto, foi a mobilização e a articulação de movimentos sociais e sindicais dos povos do campo, assim como a criação de organizações e associações em prol desses povos.

Em 2001, destacamos a criação da Associação das Famílias da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos, que contou com a adesão de inúmeros segmentos sociais, entre eles, lideranças comunitárias, representantes de associações locais, pais, jovens e etc. Foi um período de intensas mobilizações e articulações como: escolha dos dirigentes, formação de equipe técnica, seleção dos jovens que formariam a primeira turma, pesquisa participativa, a elaboração da proposta pedagógica, a busca de parceria com a prefeitura e outras instituições de apoio financeiro (MELO, 2010, p. 32).

Nesse momento, se vive processos intensos de mobilização e de articulações em Boa Vista do Ramos que instigou experiências de participação dos diversos sujeitos coletivos envolvidos neste trabalho. Assim, “foi na comunidade Cristo Bom Pastor do Pari, em caráter provisório, que iniciou as atividades da primeira Casa Familiar Rural do Estado do Amazonas, em 13 de maio de 2002, com 26 jovens representando 18 comunidades do município” (MELO, 2010, p. 31-32).

Consideramos importante destacar a marcação do território rural, lugar de onde falamos as experiências dos sujeitos envolvidos na CFR/BVR. No texto da imagem abaixo identificamos uma escola ribeirinha, situada às margens do rio Urubu circundado por muitas árvores, com embarcação ancorada em frente à escadaria que dá acesso a Casa. Com essa imagem podemos afirmar que é bastante visível o contexto ribeirinho que configura o espaço, a história e a vida dos sujeitos da CFR.

Imagem 10 - Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos (AM)



Fonte: Professor Adalberto Pinheiro (Guerreiro) monitor da CFR/BVR

Passos e Melo (2006, p. 239) afirmam que o espaço educacional “não é um privilégio da escola. Ele é o lugar de vida e do trabalho [...] onde viver o fazer faz o saber”, onde se encontram casas, florestas, terreiros, lagos, rios, peixes, embarcações e plantações que marcam a dinâmica do cotidiano de vida dos sujeitos da CFR.

Observamos esta realidade por meio de uma visita que fizemos à Comunidade Boa União, onde está localizada a CFR/BVR, nos dias 04, 05 e 06 de julho de 2016 para entrevistar os participantes da pesquisa. Para chegar a esta Casa, nos deslocamos de barco do município de Parintins para a sede do município de Boa Vista do Ramos, por aproximadamente 8h de viagem. Deste, seguimos para a Comunidade Boa União, localizada no Rio Urubu, em uma lancha que fazia recreio para o município de Maués, no caminho deveríamos ficar na *boca do lago* (entrada do lago), onde estaria uma liderança da comunidade nos aguardando, mas por alguma razão houve um desencontro.

Quando o comandante da lancha avistou a *boca do lago*, observou que não havia ninguém nos esperando, tudo cercado de água, sem terra para aportar, a solução foi seguir em direção ao município de Maués, com a esperança de encontrar algum comunitário com rabeta para nos conduzir até a comunidade Boa União. Foi mais de meia hora de viagem para encontrar alguém que pudesse nos levar até nosso destino. Viagem que rendeu mais duas horas de rabeta.

Imagem 11 - Entrada do lago que dá acesso ao Rio Urubu



Fonte: 1 A autora (2016).

Observamos como tudo lá é ligado e interligado pelos rios, lagos, bocas de lagos, igarapés e florestas. Mas, onde à primeira vista tudo parece tão distante, cabe questionar distante de onde e de quem? A CFR está situada num cenário de rica diversidade e gera resultados não apenas nos quintais agroecológicos localizados em todos os espaços da comunidade, mas no exercício de liderança e diálogo protagonizado pelos sujeitos com quem conversamos e entrevistamos.

O estudante da CFR, da região e do município, ao passar por um processo de formação na Casa, experimentam situações de engajamento à realidade sociocultural da sua comunidade e participam ativamente das formas de organização coletiva, como “assembleias, mutirões e lutas sociais por direitos de cidadania até então negados e usurpados pela ausência do Estado e suas políticas” (PASSOS; MELO, 2006, p. 247). Esse engajamento contribui para o protagonismo dos sujeitos coletivos da CFR e para que assumam suas identidades diante dos representantes dos poderes instituídos.

O contato com o mundo do trabalho e a dinâmica vida experimentada na CFR, a partir da cultural local e da perspectiva da sustentabilidade (MELO, 2010), tem contribuído para formar lideranças que aprendem dia-a-dia a encontrar estratégias de enfrentamento diante da realidade de exclusão social.

Durante a visita que realizamos na comunidade conversamos com várias lideranças que foram estudantes na CFR/BVR. Os discursos desses estudantes afirmavam que a formação de liderança, o cuidado com o ambiente, a agroecologia, fazem parte do processo educativo. Para eles essa formação produz o fortalecimento dos vínculos com a terra, com o trabalho no campo e com a cultura local.

Sobre isso, a Técnica em Agroecologia, Fabíola Rodrigues²³ (33 anos) afirmou que:

tendo esse conhecimento você vai deixar de comprar mais no mercado e valorizar mais o seu trabalho, o seu aprendizado, o seu conhecimento e isso melhora bem a sustentabilidade da família, não é pensar só em comercializar, mas sim na melhoria da família, no bem estar da família, dos filhos, da comunidade (em 05/07/2016).

A questão da sustentabilidade está articulada às práticas agroecológicas e ao trabalho com a agricultura familiar experimentados nos processos educativos da CFR/BVR. A agroecologia é uma forma de pensar e viver em colaboração e respeito com o outro, cujo resultado é refletido nas relações de cuidado assumidas por todos/todas. É uma forma de se contrapor a agricultura capitalista que valoriza o mercado e não os sujeitos – *não é só pensar em comercializar*. Para Caldart (2008, p. 19)

A Educação do campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda.

A Educação do Campo cria estratégias de luta e resistência no campo pela valorização da vida e das místicas apreendidas/renovadas/vivenciadas a partir das memórias dos mais velhos e dos mais jovens, e dos sistemas agroecológicos praticados no cotidiano de muitos territórios rurais. Essas estratégias também são incompatíveis com a agricultura capitalista.

Durante a realização da pesquisa de campo notamos práticas agroecológicas na Comunidade Boa União, por meio da diversidade de plantas frutíferas, medicinais e hortaliças cultivadas não só nos terreiros dessa comunidade, onde está localizada a CFR, mas também nas frentes das casas e nos caminhos que ligam as famílias dessas comunidades. Algumas frutas estão à disposição e aos cuidados de todos, das crianças e dos adultos. Muitos agricultores familiares que formaram na CFR/BVR são conhecidos pela criação de abelhas sem ferrão e pelas práticas agroecológicas, como podemos observar nas imagens seguintes.

²³ A senhora Fabíola Rodrigues não foi selecionada para ser uma das participantes deste estudo, mas nos autorizou por escrito a divulgar seu relato que foi obtido quando visitamos a comunidade Boa União, onde funciona a CFR/BVR. A autorização consta no anexo I. Fabíola foi formada pela CFR na sua própria comunidade.

Imagem 12- Meliponários



Fonte: A autora (2016).

Imagem 13 - Produtos consorciados/ Comunidade Boa União, BVR (AM)



Fonte: A autora (2016).

A valorização do conhecimento local, o acesso às atividades consorciadas, as experiências de sustentabilidade demonstram a perspectiva agroecológica que é vivida nos

processo formativos da CFR. Aliado a isso, destacamos o processo de formação de lideranças, que tem garantido a condução dos trabalhos da CFR sob a gestão dos agricultores familiares, a qual faz parte da identidade dessa organização.

Em importante trabalho de pesquisa, Ribeiro (2010) chama atenção para as contradições presentes nesse processo, porque as instituições lutam por autonomia, e acabam assumindo ações que são obrigações do Estado. A pressão recai sobre os trabalhadores, que tem de trabalhar para assegurar o funcionamento e a gestão das organizações no atendimento a direitos básicos como a educação.

Historicamente onde o Estado não se faz presente na forma de políticas públicas, a sociedade civil é motivada a se organizar e gestar ações e alternativas para atender as próprias demandas. E, quando tais experiências dão certo, principalmente, se partem dos movimentos sociais populares é difícil deixá-las sob a gestão do Estado que, geralmente, atende às ideologias que contradizem aos objetivos do movimento. O caminho para este impasse tem sido a formação de parcerias e o estabelecimento de convênios com os entes federados, mesmo que sob o peso da contradição que resulta deste processo.

Os autores Passos e Melo (2012) situam a CFR de Boa Vista do Ramos (AM), no contexto do Movimento Nacional de Educação do Campo. Afirmam que “a casa familiar rural tem participado de seminários e eventos protagonizados pela Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, assim como [de] diferentes práticas e reflexões teóricas de inúmeras experiências de educação não-formal” (PASSOS; MELO, 2006, 242). Esse processo

vem se consolidando a partir daí, em 1997, 1998. E aí 2000 tem uma Conferência Nacional. 2002 tem uma outra Conferência, e daqui a pouco começam as conferências estaduais, que foi financiada pelo MEC. Essa conferência estadual, ela foi muito importante, porque, inclusive, foi nessa época que [...] trouxeram várias experiências, as vezes até um pouco equivocada, eram aqui, mas eram experiências que tinham educação do campo em vários municípios e que estavam ali, se fazendo presente. Houve uma certa reunião, união desses movimentos, justamente pra gente, foi o que resultou, aquilo que é aqui no estado do Amazonas. (Graça Passos, 60 anos, militante do Movimento da Educação do Campo, 25/02/2016).

Esse relato aponta para a realização de uma Conferência estadual no Amazonas, com a participação de várias entidades e movimentos, com financiamento do MEC. Isso significa que o Amazonas vem acompanhando os debates sobre Educação do Campo em nível nacional, uma das entidades que tem participado é a CFR/BVR. Essa conferência foi importante para unir movimentos sociais em debates sobre a Educação do Campo no Campo, ainda que como afirmou Graça Passos, algumas dessas experiências fossem equivocadas.

O Movimento de Educação do Campo defende a emancipação dos sujeitos do campo tendo como referência às lutas pela educação, pela terra, pelas águas, pelas florestas, pela produção familiar e pela valorização dos saberes e da identidade dos sujeitos do campo. Essas lutas

[...] vêm se opondo ao pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra, fruto de uma educação [...] cuja referência é do produtivismo, ou seja, o campo passa a ser visto apenas como espaço de produção material (PASSOS; MELO, 2012, p. 247).

O protagonismo da CFR, de Boa Vista do Ramos, vem contribuindo com a história da Educação do Campo no Amazonas, ao marcar territórios de luta pela autonomia de funcionamento e de gestão desta organização e pela condução das atividades educativas junto aos estudantes a partir da realidade social, cultura, territorial e ambiental das comunidades atendidas.

Evidenciamos processos educativos de formação de lideranças que pisam no chão de sua própria realidade ao passo que dialogam com outras realidades e movimentos sociais populares, constituindo-se como referência para o trabalho de Educação do Campo de instituições como a SEMED/Manaus.

4.6 SEMED/Manaus e as ações para viabilizar a Educação do Campo

A atual Secretaria Municipal de Educação, criada em 1970, passou por várias modificações até chegar à sua estrutura atual. Nesta década o

o então governador do Estado, Danilo Duarte de Mattos Areosa, repassou para o município de Manaus, por meio de decreto, todos os professores das escolas isoladas. Nesse período, a Prefeitura atendia as localidades de Ariaú, Catalão, Caldeirão, Cacau-Pirera, Iranduba, Colônia Antônio Aleixo, as estradas Manaus-Caracará (BR-174), na altura do quilômetro 32, e AM-010, ao longo do quilômetro 180, entre outras (SEMED, 2017).

O atendimento escolar em 1978 era de 16.991 alunos desde a pré-escola até a 8ª série (atual 9º ano do ensino fundamental) distribuído nas 128 escolas do município, sendo 54 da *área rodoviária*, 65 da *área ribeirinha* e 9 da *área urbana* (SEMED, 2017). O número de atendimento triplicou na década de 1980 não só nas áreas rurais, mas principalmente, na área urbana em decorrência do aumento populacional advindo da criação da Zona Franca de Manaus. Em 2014, a SEMED atendia 12.966 alunos de 88 escolas localizadas no campo.

No contexto atual, a SEMED, ainda organiza as atividades dos territórios rurais seguindo a divisão apresentada acima, conforme relato abaixo:

Aqui chamam área rodoviária e área ribeirinhas. Tem essa divisão. Então, na área ribeirinha nós temos o Rio Negro e o Rio Amazonas e na área rodoviária, que é onde ficam as estradas e ramais, pegando a AM – Manaus-Itacoatiara e a BR 174, que sai pra Boa Vista (Auriédia Marques, 52 anos, ex-coordenadora da CPT/AM, em 29/09/2016).

Em outros municípios, como por exemplo, em Parintins, a SEMED local denomina esses territórios em seus dados oficiais como de áreas de várzea e terra-firme. No município de Manaus, na BR 174 que dá acesso à Boa Vista, no Acre, há muitas áreas de assentamentos regularizados pelo INCRA. O termo território de assentamento ou territórios extrativistas seria uma expressão significativa para estabelecer diálogos entre os sujeitos do campo e a SEMED/Manaus para constar, talvez, nos dados oficiais dos sistemas de ensino.

Nos discursos de participantes de movimentos sociais e nos estudos de mestrado e doutorado identificamos expressões como ribeirinho, assentados, quilombolas, extrativistas, indígena, pescadores, áreas de várzea, área de terra-firme, áreas de assentamentos. Não identificamos nestes trabalhos denominações que se refiram ao termo *rodoviário* como uma categoria para refletir a educação dos povos do campo no Amazonas.

A SEMED/Manaus atuava com o desafio de trabalhar a qualificação de professores. Consta no histórico da SEMED que o número de professores sem qualificação, que atuava na condição de leigos, era muito alto nas décadas de 1970, 1980 e 1990 (SEMED, 2017). Esse dado nas comunidades rurais era muito maior que na área urbana. Muitos professores leigos foram atendidos pelo Projeto Logos II, uma extensão do Projeto Logos I.

O Logos II objetivava habilitar os professores não titulados em nível de 2º grau (atual ensino médio) para exercer o magistério nas quatro séries do 1º Grau (atual anos iniciais do ensino fundamental). “A metodologia utilizado pelo Projeto foi a de Educação à Distância, mediante a utilização de módulos, com ênfase no material de instrução personalizada” (COELHO, 1999, p. 92-93). Espaços públicos e particulares funcionavam como núcleos pedagógicos. No Amazonas este Projeto foi implantado em 1979, atendendo a 32 municípios e foi coordenado pela SEDUC.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) foi reestruturada por meio da Lei 2.000, de 28.01.1989, a qual lhe confere a atual nomenclatura. Na década de 1990, mais precisamente em 1996, houve o incentivo para a criação do Conselho Municipal de Educação (CME) e, em 1997, ocorreu a criação da União dos Dirigentes Municipais de Educação

(UNDIME), que visaram a melhoria da qualidade do ensino e a proposição de políticas públicas municipais.

Em 2001, houve a criação dos Distritos Educacionais, visando a descentralização do das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da SEMED, Criação do Centro de Formação Permanente, do Centro Municipal de Educação Especial, dos Centros Municipais de Educação Infantil, do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, e implantação do novo Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração. Foi neste início de século que a prefeitura de Manaus, por meio da SEMED/Manaus e aprovação do Conselho Municipal de Educação/Manaus, começou a realizar conferências de educação (SEMED, 2017).

Tivemos acesso ao Relatório da III Conferência Municipal de Educação de Manaus (2009) que foi realizada no período de 17 a 19 de junho de 2009. Nesse relatório identificamos algumas propostas voltadas para a Educação do Campo, dentro do Eixo VI que tratou a temática Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. Foram 12 propostas:

- 1- Garantir políticas educacionais de caráter afirmativo, a fim de corrigir as desigualdades históricas de forma permanente, cumprindo o artigo 28 da LDB, quanto ao calendário, metodologia, conteúdo e avaliação voltada às práticas agrícolas, à iniciação científica e às atividades desportivas e socioculturais;
2. Criar fórum permanente para implementação e consolidação do Plano Nacional de Educação do Campo do município de Manaus;
3. Garantir a participação de um representante da Educação do Campo no Conselho Municipal e Estadual de Educação;
4. Garantir acesso à escola do campo de crianças, jovens e adultos em todos os níveis da Educação Básica e Superior;
5. Garantir a implementação, construção e manutenção das escolas do campo de acordo com padrão que atendam as necessidades locais contemplando: transporte escolar (fluvial e terrestre), equipamento tecnológico da informação, comunicação e agrícolas, material didático acervo bibliográfico, quadra poliesportiva, laboratório e salas de aulas adequadas e equipadas;
6. Implantar escolas de tempo integral no campo;
7. Garantir a implementação da Educação de Jovens e Adultos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental para homens e mulheres do campo nas localidades, onde vivem e trabalham, de acordo com as especificidades quanto ao horário e calendário escolar;
8. Implantar o PROJOVEM Campo sendo avaliado e monitorado pelo município;

9. Implementar políticas de incentivos e valorização para professores que atuam no campo evitando a rotatividade;
10. Garantir a formação específica e continuada em Educação Especial para os trabalhadores da educação;
11. Contemplar as escolas do campo com uma estrutura física adequada, recursos didáticos e pedagógicos específicos para Educação Especial;
12. Incluir nos processos de gestão no âmbito municipal, estadual e federal membros representativos dos movimentos sociais do campo.

Consideramos importante citar na íntegra as 12 propostas em função de que demonstram preocupações que vão desde as estruturas físicas das escolas aos processos de formação docente. Notamos que essas propostas contemplam articulações com os conteúdos das leis em vigor que dispõem sobre Educação do Campo, principalmente com a Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002, muito embora essa resolução não seja citada no teor das propostas. Como referência legal é citada apenas a LDB 9.394/1996.

Essa lei de 1996 não dá conta de responder às demandas apresentadas pelos movimentos sociais no século XXI. Em termos legais, essas demandas serão contempladas na Resolução CNE/CEB, nº 02 (BRASIL, 2002), prosseguindo com os demais marcos legais, como a Resolução de 2008 e o Decreto de 2010.

As propostas dessa Conferência Municipal indicam a necessidade de estruturar a escola do campo com aparato científico e tecnológico, atender estudantes em tempo integral, articular a escola do Campo com a Educação Especial, criar políticas de incentivo à valorização dos educadores, mas deixam de lado o diálogo com a memória coletiva dos povos do campo e dos movimentos sociais, conforme preconiza o Art. 2º da Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002. A relação da Educação do Campo com os movimentos sociais e sindicais é fundamental para as propostas de transformação da sociedade defendidas pelo Movimento de Educação do Campo.

Esse descompasso ocorre, talvez, em função da necessidade de maior envolvimento das atividades da SEMED (e não só desta) na área da Educação do Campo com os movimentos sociais populares, como relatam as participantes Waldileia Cardoso (52 anos, coordenadora do GT Educação do Campo na DEF/SEMED/Manaus, em 18/04/2017) e Auriédia Marques (52 anos, ex-coordenadora da CPT/AM, em 29/09/2016).

[Auriédia] - E... também, na verdade, até a história e a própria prática do movimento é muito complexa numa cidade como Manaus. Essa parte é outra questão com o movimento, então.

[Waldileia] - Essa parte aqui a gente não consegue atingir. Aqui, na Secretaria, a gente reconhece, eu pelo menos reconheço, não temos o link com o movimento social, não temos, não temos.

[Auriédia] - O que vai ter é aquilo que eu estava falando, em termos mais do local mesmo, principalmente daquelas associações. É o que eu percebi a partir dos fóruns com as associações.

[Waldileia] - Agora com a Auriédia se engajando no GT talvez a gente consiga, em 2017, 2018.

A participante Auriédia Marques, por experiência de atuação nos movimentos sociais e nas lutas por questões dos territórios, conhece com profundidade as complexidades vividas com os movimentos sociais populares em Manaus, não só por causa da extensão do estado, mas por causa das peculiaridades dos movimentos.

O fato de uma instituição como a SEMED não ter o *link* com os movimentos sociais, pelo menos da forma que a participante Waldileia Cardoso relata, depende de um processo histórico e da compreensão das peculiaridades destes movimentos. Algumas organizações populares como as associações de moradores de assentamentos pouco a pouco vão passando a fazer parte do debate sobre a Educação do Campo, inclusive, diversas dessas organizações participaram do GT Comunidade, durante a realização do Fórum Municipal de Educação do Campo, organizado pela SEMED, em 2016, como destaca abaixo a participante Auriédia Marques.

Nos fóruns que eu participei teve uma boa participação dos comunitários e de uma forma muito ativa [...] o que chama atenção é que parece que existe mesmo uma aproximação da escola com as comunidades. As associações nas comunidades são muito presentes onde tem formalizado nesse contato com as escolas (52 anos, ex-coordenadora da CPT/AM, em 29/09/2016).

Essa aproximação entre comunidades, escolas e associações, é fortalecida com os debates sobre a Educação do Campo. Mas é importante situar historicamente que a inserção da SEMED nesses debates, só ocorreu no início do século XXI.

Nos finais dos anos 1990 e, início dos anos 2000, que ocorreu uma organização no atendimento às escolas do campo, cujas atividades passam a ser gerenciadas pela Divisão Distrital da Zona Rural - DDZR.

Nesse momento se organiza mais localmente, vamos dizer assim, de uma forma sistemática e orgânica a educação rural, como era em todo Brasil apesar de que já em 1998, 2001 a gente tem a Resolução Nacional, e em 2002 temos a que vai estabelecer o conceito de Educação do Campo no Sul e no Sudeste do país, mas aqui no norte, particularmente aqui na cidade de Manaus, não se tinha a discussão da

Educação do Campo (Waldiléia Cardoso, 52 anos, coordenadora do GT Educação do Campo na DEF/SEMED/Manaus, em 18/04/2017).

Nesse relato verificamos que há um direcionamento dentro da estrutura da SEMED/Manaus para atender as demandas das escolas do campo, por meio da Educação Rural, mas em nível nacional se fortaleciam os movimentos, as conferências e os seminários de Educação do Campo. Ainda que a SEMED não trabalhasse internamente com este conceito, ele já fazia parte das discussões do movimento da Casa Familiar Rural no Amazonas e nos projetos do PRONERA, implantados em áreas de assentamento em parceria com o NEPE/UFAM.

Mais uma vez citamos Parintins, que no início do século XXI, também realizava as primeiras discussões sobre a Educação do Campo, tanto por causa da implantação do Programa Escola Ativa, fato que, inclusive, incentivou a criação de uma Coordenação de Educação do Campo na estrutura organizacional da SEMED/Parintins, quanto por causa da atuação do GRANAV em áreas de assentamento da Gleba Vila Amazônia, que fez várias mobilizações para discutir a Pedagogia da Alternância e a criação da Casa Familiar Rural de Parintins, em parceria com a professora Graça Passos e outras lideranças do movimento das Casas no Amazonas.

Outro dado importante sobre o início das discussões de Educação do Campo dentro da SEMED refere-se ao processo de formação de professores, a partir da implantação do Programa Escola da Terra, desenvolvido em parceria com a UFAM, que foi a entidade responsável pela formação de formadores e de professores dentro do Programa Escola da Terra Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo.

A Escola da Terra não trabalhou práticas pedagógicas da sala multisseriada. A formação foi discutir com aqueles professores, uma questão que até então eles não haviam discutido que é a Educação do Campo – Reforma Agrária. Eles sempre fizeram formação na DDPM, que é o setor que trabalha a formação continuada na Secretaria, mas a discussão Educação do Campo [dá ênfase ao termo], ainda não. Fui formadora lá, fiz projeto pra educação ribeirinha e não se discutia essa questão Educação do Campo, discutia sim educação rural, escola rural, educação rural... Então a Escola da Terra trouxe isso pra dentro da Secretaria (Waldileia Cardoso, 52 anos, coordenadora do GT Educação do Campo na DEF/SEMED/Manaus, em 18/04/2017).

Como vimos, a proposta desse Programa era atender professores de classes multisseriadas, mas a formação proporcionou discussões de Educação do Campo na perspectiva da Reforma Agrária, que vai ao encontro das pautas de lutas dos movimentos

sociais e sindicais do campo, que discutem a Educação do Campo como resistência as formas de exploração dos povos do campo (CALDART, 2008).

Isso contribui para mudar a visão de profissionais ligados a esse trabalho, tanto, que como relata a participante Waldileia Cardoso “Quando a gente encontrava os professores, as assessorias pedagógicas eles começaram a enxergar essa outra questão e começaram a surgir vários questionamentos: ‘por que nós somos iguais ao urbano se existe um conceito de campo sendo discutido fora daqui?’”.

A discussão do conceito Campo que vai além da perspectiva de Educação Rural é novidade para os professores. Isso também incentivou a criação de um Grupo de Trabalho nesta área.

A coordenação [de Educação do Campo] que nós sugerimos não foi aceita, mas veio a indicação, em 2015, de se criar um GT dentro da Divisão de Ensino Fundamental e um Comitê com a participação de todos os setores da Secretaria e do Distrito Rural, que ainda chama de Distrito Rural. E isso foi feito. São 22 membros (Waldileia Cardoso, 52 anos, coordenadora do GT Educação do Campo na DEF/SEMED/Manaus, em 18/04/2017).

O Comitê de Educação do Campo da SEMED/Manaus é um órgão interno a esta secretaria que além de discutir o que é campo, escola do campo e Educação do Campo, sua finalidade maior foi a criação de uma Diretriz de Educação do Campo para o Município de Manaus. A Criação deste Comitê foi publicada no Diário Municipal e seguiu a um cronograma de ações para elaborar essa Diretriz.

Com essa finalidade realizou 05 (cinco) pré-fóruns, que foram momentos de escuta com toda a comunidade escolar. Estes fóruns foram realizados em comunidades do Rio Negro, do Rio Amazonas e na área Rodoviária, AM 010 e BM 174, nas Escola Indígena Kanata T-ykua, no rio Cuieiras (Rio Negro) e, em seguida, em outras escolas polos, como Manoel Chagas, no dia 19/06/2016, Abílio Alencar, no dia 31/05/2016, Maria Leide Amorim Alencar, no dia 31/05/2016 e José Sobreira, no dia 04/06/2016 (ROGÉRIO, 2016).

A realização do 1º Fórum de Educação do Campo envolvendo professores, gestores, pedagogos, estudantes e representantes de movimentos sociais de Manaus para a elaboração da Diretriz de Educação do Campo ocorreu no dia 10 de agosto de 2016, no Auditório da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, na cidade de Manaus. Nesse evento houve a participação da professora Graça Passos, atual coordenadora do Núcleo de Políticas de Educação do Campo, do IFAM (BOTELHO, 2016).

As discussões, os encontros, realização de fóruns, a formação de parcerias têm instigado a SEMED/Manaus a aprofundar a discussão sobre Educação do Campo, a

identidade do Campo, seus desafios e marcos regulatórios, na tentativa de superar a perspectiva de Educação Rural para Educação do Campo. Isso tem motivado a SEMED/Manaus a contribuir com as discussões sobre Educação do Campo em nível estadual, por meio do Comitê de Estadual de Educação, no qual tem assento.

4.7 O Comitê Estadual de Educação do Campo: articulações e desafios

Comitê Estadual de Educação do Campo do Amazonas foi criado em 2006, mas funcionou pouco tempo. Quase dez anos depois, este Comitê volta a funcionar com o intuito de se consolidar legalmente para desenvolver o papel de articular políticas junto aos órgãos públicos do estado. A *participante* Heloísa Borges relata:

Eu penso que no Amazonas, nós ainda estamos bem no início dessa discussão. O próprio Comitê inicia em 2006, vem um grupo do MEC, reúne, discute, elabora e vai... Vai e ano passado, 2015, ou seja, quase dez anos depois, que nós vamos conseguir fazer um encontro, discutir regimento e consolidar uma direção [...] hoje no Comitê nós temos SEPROR, SEDUC, SEMED, FETAGRE, Movimentos de Mulheres Camponesas, Fundação Vitória Amazônica, SEBRAE, SENAC, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa [...] IFAM, Associação ARCAFAR (Associação da Casa Familiar Rural) (Heloísa Borges, 50 anos, professora da UFAM, em 25/02/2016).

A consolidação de uma direção para o funcionamento do Comitê foi passo importante para as ações que têm desenvolvido, ainda que, como relatou Heloísa Borges, a discussão sobre Educação do Campo esteja bem no início. O Comitê do Amazonas foi instituído pela Portaria nº 301/2015, com o objetivo de discutir e estabelecer diretrizes para a modalidade de Educação do Campo. Está composto pelas seguintes organizações: SEDUC/AM, SEMED/Manaus, UFAM, UEA, IFAM, FETAGRI, Associação Amazonense de Municípios, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado, INCRA, FAS, SEPROR, Conselho Estadual de Educação, MMC/AM, CPT/AM, ARCAFAR, União Brasileira de Mulheres (UBM), IDAM, SEBRAE e SENAC.

Para Heloísa Borges (50 anos, professora da UFAM, em 25/02/2016) poucas destas instituições têm clareza do que é Educação do Campo de fato, enquanto uma concepção fundamentada na Pedagogia do Oprimido, na Pedagogia Socialista e na Pedagogia do Movimento. Há quem pense que é apenas mudança de nomenclatura – de Educação Rural para Educação do Campo.

A participante Graça Passos relata que o Comitê no Amazonas foi criado no contexto de mobilização nacional, e instigou a realização de seminários estaduais. No Amazonas também ocorreu seminário estadual. Ela relata que:

[...] acontecem os seminários estaduais, aconteceu aqui [no Amazonas], teve momentos preparatórios pra isso, não foi assim de uma vez; eu mesma já era bem envolvida no movimento, eu viajei várias vezes pra... Brasília, pro Rio de Janeiro, lá pro... onde teve o primeiro ENERA, em Goiânia, eu fazia parte de uma comissão. Naquele tempo surgiu o Comitê da Educação do Campo, também, que depois, acabou. Hoje tem um novo Comitê, agora. E a partir daí a gente foi se envolvendo e fortalecendo esses movimentos, mas eu diria assim que o nosso movimento maior é com a agricultura familiar e com o sindicato rural (Graça Passos, 60 anos, militante do Movimento da Educação do Campo, em 25/02/2016).

A criação deste Comitê no Amazonas, em 2006, foi instigada pelo contexto nacional de amplas mobilizações pela Educação do Campo no Brasil. No Documento Final do FONEC, que ocorreu nos dias 26, 27 e 28 de agosto de 2015 (FONEC, 2015) encontramos referência às rodadas de mobilização que ocorreram pelo país entre 2004 e 2005, como um importante esforço para constituir comitês e fóruns de Educação do Campo. Essa rodada também ocorreu no Amazonas.

Diante do sistema hegemônico que sistematicamente tenta desmontar os avanços na área da Educação do Campo, o FONEC apresentou como um dos desafios de “Apoiar e fortalecer os fóruns e comitês estaduais e municipais, organizando a articulação das ações existentes, com protagonismo dos movimentos sociais – locais, estaduais e nacionais” (FONEC, 2015, p. 5).

O FONEC vem se construindo historicamente como um território de poder, de decisões coletivas, com o máximo possível de envolvimento dos sujeitos coletivos do campo (movimentos sociais e sindicais, organizações populares e instituições públicas, como universidades) e de outras esferas da sociedade comprometidas com a transformação social.

Compreendemos que o Comitê Estadual de Educação do Campo cada vez que se reúne, realiza estudos e debate vem consolidando sua atuação política no estado, podendo oferecer contribuições para a construção de referenciais para elaborar estratégias de ação na área da Educação do Campo. Destacamos que esse Comitê tem regimento, uma direção consolidada e realiza reuniões mensais.

Algumas estratégias estão se consolidando, como a realização do I Encontro do Comitê Estadual de Educação do Campo, nos dias 20 e 21 de agosto de 2015, em Manaus, com participação de professores, gestores, estudantes, pesquisadores²⁴ e representantes de movimentos sociais, no Auditório da UEA. Outra estratégia tem sido a realização de debates para construir uma proposta de Diretriz de Educação do Campo no Estado do Amazonas.

Quanto à criação de uma Diretriz para a Educação do Campo em nível de Estado, presenciamos uma das reuniões do Comitê de Estadual de Educação do Campo no momento

²⁴ Esse evento contou com a participação do professor Dr. Salomão Hage, da UFPA.

em que discutiam a formação de grupos de trabalho, conforme as modalidades e níveis da educação, para elaborarem propostas coletivas que dessem andamento a construção da Diretriz. Foi um momento importante, para este estudo, porque presenciamos a participação e o interesse de órgãos públicos e movimentos sociais nos debates sobre a Educação do Campo.

É necessário que o Amazonas elabore Diretrizes na área da Educação do Campo e contribua com o andamento das atividades no estado. Pois regulamentar, planejar e efetivar o que está disposto nas resoluções e nos decretos sobre a Educação do Campo, depende de cada estado. Isso é estabelecido na Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, nos parágrafos primeiro e segundo do Art. 1º:

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (BRASIL, 2008).

Esse processo, ainda se apresenta como desafio complexo para muitos estados e municípios brasileiros. E, como destacamos onde os movimentos sociais atuam mais fortemente, mais pressionam os estados e municípios para cumprir a lei. No Amazonas, assim como em outros estados, este movimento apresenta peculiaridades e formas de articulações distintas, mas devemos destacar a importante contribuição da FETAGRI, da ARCAFAR, da CPT, do MMC no Comitê Estadual de Educação do Campo, porque suas experiências dialogam mais intensamente com as bases do movimento como os sindicatos, os povos ribeirinhos e assentados, e com as mulheres da floresta.

Desde que foi reativado, em 2015, esse Comitê tem intensificado suas atividades junto à sociedade civil e política, realizou o I Encontro do Comitê Estadual de Educação do Campo, tem realizado reuniões mensais para estudar e construir uma proposta de Diretriz para a Educação do Campo no Estado. Diante disso, analisamos o caráter participativo e articulador do Comitê, mas questionamos seu raio de atuação junto aos demais municípios do Amazonas para a construção dessa proposta que abrangerá todo o estado, assim como indagamos a participação de instituições que não atuam diretamente com a Educação do Campo, mas que por desenvolverem ações no campo estão entre os membros do Comitê. Como essas instituições estão se envolvendo com as discussões dessa Educação do Campo, enquanto uma

educação de contraponto, de luta contra-hegemônica que não se restringe à elaboração de políticas públicas ou de ações no campo?

Ao lado dessas questões, é fundamental destacar os processos de articulação que o Comitê tem conseguido tecer junto à sociedade, as organizações populares e aos movimentos sociais e sindicais envolvidos com os territórios rurais e com a Educação do Campo. Essa articulação pode levar ao diálogo sobre educação popular e sobre as bases teórico-práticas da Educação do Campo.

4.8 História de participação dos sujeitos coletivos: desafios e protagonismos

Analisamos que no processo de execução das políticas públicas e nas formas de participação de cada sujeito coletivo e individual na Educação do Campo no Amazonas existem desafios e formas de protagonismo que passaremos a destacar, até porque há necessidade de exercícios mais profundos no campo do pensamento crítico-analítico-reflexivo e no campo do conhecimento sobre trabalho humano e relações sociais, exercícios indispensáveis para debater a Educação do Campo nos múltiplos territórios, inclusive, na diversidade amazônica, conforme destacam os estudos de Ghedin (2012) e Borges (2012).

Aos mesmo tempo em que os sujeitos coletivos se revelam como protagonistas da Educação do Campo enfrentam desafios e complexidades que se impõem à Educação do Campo no Amazonas. Dentre esses desafios os participantes relatam a desarticulação entre instituições e os movimentos sociais:

Mas eu ainda vejo uma grande desarticulação quando você pensa Educação do Campo mais ligada às lutas sociais, aos movimentos sociais e também à própria vivência e organização da comunidade com os seus problemas, porque as escolas não se envolvem [...] Então, agora, como eu estou na SEMED colaborando de alguma forma na construção de uma proposta que na verdade é pedagógica, que a Secretaria de Educação do Município [de Manaus] está procurando fazer, uma das discussões que eu trago é isso [a desarticulação com os movimentos sociais] [...].

Hoje eu discuto dentro da Secretaria, pelo menos com nosso grupo de organização que em algumas comunidades essa luta foi muito intensa por conta de assegurar o território, mas em pouquíssimos lugares as escolas estavam envolvidas e era um momento muito intenso, porque ou a comunidade se organizava pra garantir permanência naquele lugar ou então nem escola tinha [...] E eu levo essa discussão hoje pra dentro do nosso próprio Comitê [da SEMED/AM], pelo menos das pessoas que participam, discuto que a Educação do Campo, não pode ser desarticulada dos problemas da comunidade porque senão perde de alguma forma a razão de ser [...] (Auriédia Marques, 52 anos, ex-coordenadora da CPT/AM, em 29/09/2016).

A Educação do Campo nasce dos movimentos sociais, são os sujeitos coletivos em sua diversidade que pautam os rumos da Educação do Campo. Essa desarticulação tanto das

instituições, no caso da SEMED/Manaus com os movimentos sociais deve-se a múltiplos fatores que podem estar no interior das instituições que estão executando a Educação do Campo apenas como política pública e não como um movimento político, ideológico comprometido com a construção de um projeto hegemônico alternativo.

E ainda que os sujeitos envolvidos pouco a pouco se engajem na Educação do Campo para compreendê-la não apenas como mudança de nomenclatura, de educação rural para Educação do Campo, entendemos que como movimento político requer tempo para amadurecer, requer análise da realidade e a construção de estratégias para essa articulação. Logo, os diálogos de luta estabelecidos pelos movimentos sociais significam formas de participar da realidade social, tornando-se instrumento indispensável para uma educação que se deseja dialógica e transformadora (FREIRE, 1987).

Outro desafio se refere ao olhar que se tem do próprio movimento, como podemos observar no relato abaixo:

Como o movimento mesmo a gente tem uma fragilidade muito grande, eu quero dizer o que você pode pensar como movimento de grupos mais fortes, talvez mais no centro, centro-sul, nordeste, etc... Esses movimentos fortes, nós não temos [...] Eu acho que tivemos na década de 1980... Sim! O Movimento de Ribeirinhos! Mas daí tem toda essa problemática como eu coloquei, mas eu acho que a gente passava talvez por uma situação, também, diferente, talvez de sociedade, da própria igreja, que isso eu vou falar em relação ao MEB. Aí a gente vai olhar em relação à preservação de lagos e vai voltar pra própria CPT e outras organizações sociais e até pra partidos políticos. Vemos que tudo foi na década de 1980 [...] Talvez eu possa dizer que esse foi o momento, que se estendeu pelos anos 1990, mas ele [o movimento] foi talvez diminuindo sua força, porque talvez fazia parte desse momento (Auriédia Marques, 52 anos, ex-coordenadora da CPT/AM, em 29/09/2016).

A referência de movimento forte, com ampla mobilização e militância política dentro da Educação do Campo é o MST, mas cada movimento tem suas especificidades no tempo e no espaço. Não há uma homogeneidade, mas sim uma diversidade de movimentos sociais (GRZYBOWSKI, 1987), o enfrentamento e o protagonismo se dão de múltiplas formas e de acordo com as contradições do contexto histórico. A característica que os marca não é o fato de serem fortes ou fracos, mas a posição assumida diante da sociedade que marginaliza e oprime homens e mulheres, assim como as ações coletivas de enfrentamento às formas de dominação, que não se pautam por interesses particulares.

Nesse processo, também, destacamos o protagonismo de sujeitos coletivos que se empenham em realizar ações voltadas para a Educação do Campo, aproveitando, inclusive, as possibilidades de atuação que se abrem nestes primeiros quinze anos do século XXI.

Os participantes da CFR expressam vozes de protagonismo pela valorização da cultura agroecológica e sustentável presente nos modos de vida da comunidade; eles expressam vozes sobre a experiência de uma formação não limitada à escolarização, porque forma lideranças e experimenta o trabalho como princípio educativo. É dessa forma que a alternância é praticada.

Os jovens e adultos que se formam na Casa Familiar Rural internalizam processos educativos que os tornam *lideranças* de suas comunidades, famílias e organizações, não recebem apenas uma certificação para o mundo do trabalho, mas se envolvem organicamente com a luta por vida digna nos seus territórios – local e municipal.

Analisamos esse processo de trabalho, enquanto princípio educativo, a partir do pensamento de Gramsci (1982, p. 130) de quem decorre a ideia de que o “conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho”. É pelo trabalho que se transforma a natureza e se produz condições de vivências na sociedade.

O trabalho é atividade teórico-prática, porque o ser humano ao trabalhar (fato-realidade) produz pensamento, conceitos, ideias sobre o trabalho, produz base para aprimorar suas técnicas produtivas e estratégias para socialização com a sociedade, assim como

fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, 1982, p. 130).

O desejo de emancipação humana é histórico e está relacionado ao trabalho e à aquisição de uma maturidade intelectual. Todos os seres humanos têm necessidade de suprir necessidades materiais, de produzir para continuar vivos, sem que para isso haja exploração sobre os outros, ou seja, sem que para isso uns poucos privilegiados vivam do trabalho explorado/alienado da maioria das pessoas.

A proposta de escola unitária, apresentada por Gramsci (1982), que não separa perspectivas formativas de trabalho entre formação intelectual para os ricos e formação técnica para os pobres, pode contribuir para romper com este ciclo de alienação. O caminho para Gramsci (1982, p. 137) não é a reprodução de escolas profissionais que, num viés tradicional, consista apenas em qualificar o trabalhador manual, mas em “que cada cidadão possa tornar-se ‘governante’, e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo”. Isso indica que a necessária formação de governantes ou

de lideranças depende do equilíbrio do desenvolvimento das capacidades manual e intelectual do ser humano, ou seja, do desenvolvimento de todas as capacidades humanas morais, éticas, culturais, estéticas e físicas.

Essa proposta “significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 1982, p. 125) A Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos tem conseguido fazer essa articulação entre vida e escola para o desenvolvimento das capacidades dos jovens e adultos em formação.

Esse protagonismo é experimentado pelo Movimento Ribeirinho do Amazonas articulado à CPT e pelo GRANAV a partir de forma genuína de enfrentamento às depredações dos estoques de peixes dos lagos e rios das comunidades de várzea e terra-firme do Amazonas. Protagonismo formativo e de participação, formativo porque os membros deste movimento participavam de constantes estudos, debates, ou seja, de um processo de politização e atitude ética com o apoio da CPT, por meio de sua vertente fundada na Teologia da Libertação.

[...] então você via, por exemplo, que todas as prelaças aqui, tinham um núcleo da CPT ... todas, claro que você vai contar nessa época com a teologia da libertação, que via, que percebia a realidade de outra forma, que estudava essa realidade de outra forma [...] a igreja era muito presente, aliás quem dava esses cursos de formação e tudo era a igreja. Daí hoje se tu fores olhar em todos os lugares, seja dentro de Manaus seja no interior do estado, quem é que está trabalhando em formação? Eu não estou falando nessa educação mais formal não, mas formação mesmo, não é? Formação política, social, aquilo que a gente ia fazer lá nos anos 80, eu lembro, a gente formava comitê de estudo, nós tínhamos um grupo de estudo que a gente reunia toda semana porque a gente era muito ligado aqui, à CPT, mas também ao centro de direitos humanos que era muito forte, um centro regional que era formado pela igreja, centro de direitos humanos [...] (Auriédia Marques, 52anos, ex-coordenadora da CPT/AM, em 29/09/2016).

Observamos o protagonismo de participação que, inclusive, instigava os ribeirinhos e as ribeirinhas a realizarem encontros anuais. Eles tinham uma base de formação política, uma dinâmica de estudo e núcleos de apoio na área de direitos humanos, mas *quem é que hoje está trabalhando em formação?*

Nesse protagonismo, destacamos o *empate* dos ribeirinhos e das ribeirinhas porque atuavam diretamente no problema, com vigílias nos lagos, realizavam diálogos com os proprietários das embarcações, diálogo nem sempre simétrico, mas muitas vezes carregado de conflito e embates (ALBARADO, 2016; PEREIRA, 2004). Essa estratégia foi utilizada pelo

GRANAV e pelos demais grupos de defesa dos territórios ribeirinhos formados na década de 1980 e 1990 no Amazonas.

As experiências do NEPE/UFAM, principalmente, na década de 1990, protagonizou a construção de caminhos da Educação Popular no Amazonas. As professoras, técnicas e estudantes de cursos de licenciatura e bacharelado da UFAM, em articulação com diversos movimentos sociais de Manaus realizaram trabalhos de alfabetização de jovens e adultos na perspectiva freireana, desenvolveram pesquisas, estudos, palestras e eventos comprometidos com a transformação social. Tinham como base o funcionamento do Núcleo de pesquisa fundamentado na educação popular, assentada no protagonismo dos movimentos sociais.

O NEPE/UFAM também dialogou com as experiências do MEB no Amazonas, que atuou na história de formação política na área da alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva da educação popular. Esse trabalho teve importante repercussão nos territórios rurais do Amazonas, por meio do trabalho de rádios-educativas.

O protagonismo das instituições públicas como o IFAM, a UEA, a UFAM e a SEMED/Manaus na construção da Educação do Campo no Amazonas é construído a partir do diálogo desses órgãos com movimentos sociais e organizações populares, com o objetivo de implantar determinadas políticas públicas voltadas para a formação de professores do Amazonas.

Os professores, estudantes, técnicos, pesquisadores e gestores inseridos nesse processo, ao se envolverem com as formações e com os debates sobre Educação do Campo, também, são afetadas e afetados por esse paradigma e se tornam sensíveis as lutas dos povos do campo.

As instituições não são neutras. Mas políticas. E diante dos interesses de poder, decorrentes do desenvolvimento da ciência, da técnica e das teorias, comprometer-se com a Educação do Campo é um desafio, conforme analisamos no próximo relato:

Nessa ideia, a educação do campo é desafio, ela é desafio nas instituições porque as instituições, no caso, das universidades elas aceitam, mas elas também têm o pé no freio, porque sabe que não é uma mudança de nome, é uma concepção, é uma teoria, com base epistemológica, na Pedagogia Socialista Soviética, com base na Educação Popular, principalmente, na Pedagogia de Freire, que é a Pedagogia do Oprimido e na Pedagogia dos Movimentos. Todo esse referencial que vai ao longo das conferências, dos seminários, se dá para elaborar os princípios da educação do campo, amarra bem que a educação do campo ela está dentro desse processo para a transformação. Então, quando as pessoas se deparam intelectualmente com essa realidade. As instituições metem o “pé no freio”. Por isso que penso que é desafiante, a atuação dentro (Heloísa Borges, professora, 50 anos, entrevistada em 25/02/2016).

A efetivação das políticas de Educação do Campo depende das parcerias firmadas com as instituições de ensino superior. E isso tem gerado alguns fatos importantes para aprofundar o debate na atualidade, que inclusive nos levando a identificar as formas de protagonismo de movimentos, instituições e organizações populares.

Dessa forma, o protagonismo de sujeitos coletivos e individuais, analisados neste estudo, apontou para o diálogo entre história e práxis ético-política. Os participantes deste estudo em diversos momentos expressaram sua posição ideológica diante do mundo, posição de classe trabalhadora, de lideranças que acreditam na força do movimento do qual fazem parte, com discursos carregados dos sentidos e significados do contexto político e social (BAKHTIN, 2006) do qual fazem parte no debate contemporâneo; sentidos e significados frutos de um percurso formativo que não dissocia educação da realidade concreta.

As experiências estudadas demonstraram efetivos processos de participação no sentido apresentado por Freire (2001) e por Dussel (1980). Participar é dizer a palavra e fazer a escuta, é o “exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder” (FREIRE, 2001, p. 37). Dussel (1980) e Freire (2001) aprofundam base teórico/prática na perspectiva de transformação da realidade a partir dos sujeitos engajados em processo de conscientização, de diálogos, de ações ético-críticas e de participação nas tomadas de decisões com simetria de poder. O protagonismo ocorre por meio da participação.

Ambos os autores se preocupam com a construção de um pensamento filosófico capaz de fazer a crítica ao sistema dominante e aos processos de alienação. E, têm como eixo norteador uma Pedagogia da Libertação, construída por meio da participação dos sujeitos vitimados nos processos decisórios, da própria percepção da realidade de vitimação/exclusão e do enfrentamento dessa realidade. Isso gera consciência ético-política.

A concepção ético-crítica e política do Movimento Nacional de Educação do Campo e dos sujeitos coletivos estudados não ajusta-se ao modelo ético-reformista gerado pelo sistema capitalista. Mas atua por meio de uma práxis ético-crítico de transformação do sistema sócio-econômico no país. Esse movimento faz a defesa de posição discursiva e ideológica, assentada no protagonismo e na emancipação dos povos do campo, que se afirma contra a mercantilização da vida e das formas de pensamento que oprimem os seres humanos.

A concepção de Educação do Campo tem como base a construção de um projeto hegemônico alternativo diante da estrutura de poder vigente imposta pelo sistema capitalista. Este projeto questiona e enfrenta à realidade de marginalização, desafiando os povos do campo a assumirem o protagonismo de transformação dessa realidade que os exclui, por meio de múltiplas formas de participação: mobilização, formação, sensibilização e *empates*.

As contribuições de Dussel (1980) e Freire (1987, 2001), apontam que todo projeto educativo de iniciativa popular deve ser de libertação e não de dominação ou reprodução. A chave da pedagogia da libertação encontra-se na cultura popular, que tem como “fundamento el pro-yecto de liberación, pro-yecto éticamente justo, humano, alternativo” (DUSSEL, 1980, p. 72). O projeto de libertação está articulado a uma filosofia ativa, criadora (e não copista ou comentadora), e com as características socioantropológicas dos povos latino-americanos.

O trabalho de Freire (1987) é indispensável para se compreender o protagonismo social na proposição de políticas e ações libertadoras a partir dos oprimidos/vitimas do sistema. No caso da Educação do Campo, o movimento, também, procura fundamentar seus princípios no pensamento freireano, com a consciência de que existe uma realidade opressora e de que é preciso transformá-la por meio da práxis. Cabe aos oprimidos “realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis da busca” (FREIRE, 1987, p. 21).

Freire (1987, p. 21) destaca que: “A práxis, porém, é reflexo e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. A opressão dos povos dos territórios rurais ocorre em nome de um modelo de urbanização e de industrialização. A superação deste processo depende de uma práxis libertadora, de uma práxis ético-política com base na Pedagogia do Oprimido que, no fundo, “é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação [...] E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 22). Percurso para chegar à Pedagogia da Libertação.

Dussel (1980) e Freire (1987, 2001), criaram bases para um pensar construído a partir das experiências dos sujeitos oprimidos, das suas formas de se organizar e de se mobilizar para fazer o enfrentamento à realidade que os oprime (precarização do trabalho, trabalho escravo; perseguições, assassinatos de trabalhadores do campo; impunidades; estrangulamento das atividades produtivas decorrentes da pesca predatória, da criação extensiva de gado, da derrubadas de florestas; analfabetismo, discriminação e negação de saberes tradicionais) aliena, lhes impõe o medo e a passividade. Essa forma de pensar a partir do oprimido contribui com a produção de conhecimento sobre a realidade social ou sobre o fenômeno da educação, de modo específico sobre a Educação do Campo.

Dessa forma, a perspectiva histórica de atuação dos movimentos sociais e sindicais, de organizações populares e instituições públicas, aponta para um Movimento de Educação do Campo no Amazonas, que tem sido protagonista em função da tomada de posição dos sujeitos

coletivos diante das situações de exploração humana e da sociobiodiversidade, não é um movimento pronto e acabado, mas em fase de construção, em tensão.

Esse Movimento tem construído uma consciência coletiva a partir das experiências cotidianas de enfrentamentos aos poderes instituídos, por meio da construção de estratégias coletivas de mobilização, formação e organização e de uma práxis ético-política. Essa consciência é alimentada nos discursos ditos e escritos nos eventos, nos debates, nos seminários, na ação cotidiana. Para Bakhtin (2006, p. 34) “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”.

Neste capítulo, analisamos a atuação dos sujeitos coletivos, no início do século XXI, na área da Educação do Campo por meio de fontes escritas, de fontes orais e de referencial teórico. Essa atuação revela rupturas, continuidades e contradições de um processo marcado por protagonismos e pelos desafios referentes à articulação das instituições com os movimentos sociais e sindicais. Ao lado disso, gera estratégias de práticas educativas importantes para as aprendizagens nas escolas do campo no Amazonas.

5. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E TERRITORIAL

Iniciamos este último capítulo fazendo referência ao relato da *participante* Graça Passos, que está inserido na *epígrafe* deste estudo, por trazer para o debate preocupações como *pensar* a Educação do Campo no Amazonas, numa perspectiva crítica, dialógica e libertadora, fundamentada na Educação Popular, na dimensão dos conflitos (teóricos, tempo/espaço, apropriação) e na Pedagogia do Movimento.

Podemos articular esse *pensar* a uma práxis ético-política (DUSSEL, 2012; FREIRE, 1996), uma vez que é determinante para a Educação do Campo *pensar* na construção coletiva, *no estar sempre junto* ao movimento social. O sentido pedagógico decorrente desse processo se define em espaços e tempos formativos que partem da realidade sociocultural e territorial dos sujeitos, que estão nas áreas de várzeas, de terra-firme e nas florestas.

Esse *pensar* a Educação do Campo nos remete à ideia do *pensamento* como uma atividade, “talvez a mais pura atividade de que os homens são capazes” (ARENDT, 2010, p. 6), cuja ausência pode gerar confusão, repetição, despreocupação negligente, afirma Arendt (2010). Para ela (2010), precisamos *pensar* o que estamos fazendo diante dos temores mais recentes da humanidade. O “problema é que todos pensam, mas nem todos o fazem de modo crítico, analítico e reflexivo” (GHEDIN, 2012, p. 56). Esse modo de *pensar* impulsiona a construção do novo a partir das experiências de participação dos seres humanos naquilo que fazemos; impulsiona à criatividade e à liberdade.

A Educação está relacionada às formas de pensamento difundidas na sociedade e àquilo que os seres humanos pensam sobre o que fazem na política, na cultura, na religião, na economia, entretanto, à educação “não basta ensinar a pensar, é necessário que ela ensine a pensar a partir de uma práxis crítica” (GHEDIN, 2012, p. 56). Práxis que é ético-política (DUSSEL, 2012; FREIRE, 1996), que é também “princípio que rege o agir humano para o bem comum” (GHEDIN, 2012, p. 40).

Pensar a Educação do Campo como práxis requer dos sujeitos coletivos e individuais um envolvimento orgânico e de articulação com as lutas sociais. Nesse sentido, Graça Passos se refere à Educação do Campo no Amazonas articulada às lutas e conquistas em nível nacional. Sobre essas conquistas, ela faz referência à importância do Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010) que dispõe no inciso I, § 1º, Art. 1º, quem são os povos do campo, ou seja, são

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

As políticas públicas de Educação do Campo no Amazonas precisam se articular às identidades culturais e políticas, às formas de produção da vida, por meio do trabalho, e às formas de resistência desses povos para garantir o uso coletivo dos territórios de pertencimento, no caso do Amazonas, territórios das águas, das florestas e das terras.

Esses territórios contribuem para pensarmos a construção de identidades coletivas (ribeirinhos, extrativistas, assentados, agricultores familiares, povos da floresta) por meio do trabalho e também por meio da cultura, dos saberes e dos valores. Isso vai ao encontro dos princípios da Educação do Campo, conforme especificado no Art. 2º desse Decreto: “I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010). A questão do trabalho também deveria constar como um princípio e não apenas como elemento identitário.

O relato de Graça Passos sintetiza, em parte, a tese que defendemos neste estudo, de que a História da Educação do Campo no Amazonas construída a partir da caminhada histórica de sujeitos coletivos do campo dialoga com a diversidade sociocultural e territorial dos povos do campo que estão nas áreas de várzea, de terra-firme e de florestas. Construir uma *versão* dessa história na área da Educação requereu diálogos com a História como ciência e seus instrumentos teóricos e metodológicos de investigação (NÓVOA, 2008).

A História é uma contribuição para compreendermos a ação dos seres humanos no tempo, como argumenta Bloch (2001). A História, como ciência, produz conhecimentos decorrentes das indagações do presente sobre o passado. A abordagem histórica focada na Nova História se articula à memória (LE GOFF, 2003; DELGADO, 2010) e às novas fontes de pesquisa, como as que fizemos neste estudo, que lançou mão de diferentes fontes documentais e de relatos orais, conforme a metodologia de História Oral (MEIHY, 2011).

Neste capítulo, focamos a análise nos relatos dos participantes deste estudo que, além de terem compartilhado suas experiências de participação nos movimentos e/ou organizações sobre a Educação do Campo no Amazonas, conforme apresentados nos Capítulo I e IV, também, evidenciaram contribuições para analisarmos o protagonismo dos sujeitos coletivos do campo e as articulações entre *história e diversidade sociocultural e territorial* que apontam para a compreensão da história da Educação do Campo no Amazonas em suas especificidades e historicidade. Além disso, esses relatos nos remetem à aproximações com os

dados que analisamos no terceiro capítulo, no qual traçamos reflexões sobre a contribuição dos movimentos sociais e das territorialidades das águas, da terra e da floresta para a História da Educação do Campo.

Dessa forma, argumentamos que a relação entre *história e diversidade sociocultural e territorial* contribui para: a) dar visibilidade à cultura, aos saberes, aos modos de vida e de produção decorrente das experiências dos povos e das problemáticas que enfrentam sobre isso; b) dar visibilidade à dimensão dos conflitos e enfrentamentos, porque a luta pelos territórios das águas, das terras e das florestas é também a luta por participação nas tomadas de decisões e pela valorização da diversidade sociocultural, e c) problematizar a necessidade de se trabalhar conceitos ou categorias específicas na área da Educação do Campo, que expressem as especificidades dos territórios rurais do Amazonas.

5.1 Diversidade sociocultural e territorial: não foi colocado às crianças pra amar as tranças, os trançados, os cipós

No Capítulo I, argumentamos que o estado do Amazonas se destaca pela diversidade sociocultural e territorial (BENCHIMOL, 2009) experimentada dia-a-dia pelos povos dos territórios rurais e pelos moradores dos territórios urbanos. Fato que poderia parecer comum, enquanto condição de vida, extraída das experiências, mas não o é quando analisamos os espaços formativos hegemônicos, principalmente, o sistema escolar, cujos currículos e práticas pedagógicas não instigam à valorização da cultura, da herança étnica e do resultado de luta e protagonismo de sujeitos coletivos, principalmente, de movimentos sociais populares e sindicais do Amazonas.

Não só a história, a memória, o mundo do trabalho, a cultura dos povos, e os movimentos sociais populares são invisibilizados nesses espaços formativos, também, são negados e submetidos a comparações que colocam a cultura do outro (do sulista, do branco, do europeu) como “a melhor” e “mais rica”, e, dessa forma, se relega, a segundo plano, o que foi e é construído com resistência, como a Educação do Campo, por exemplo.

Quando discutimos a educação nas escolas do campo, a situação se agrava, porque os currículos das escolas urbanas são reproduzidos nas escolas rurais de várzea e de terra-firma, nos assentamentos e nas áreas de florestas. A *participante* Maria do Rosário indica o que poderia ser trabalhado pela Educação do Campo no Amazonas.

Nós temos que trabalhar a Educação do Campo no Amazonas trabalhando a conscientização, em que vamos buscar o quê? Buscar trabalhar dentro da agroecologia, da sustentabilidade do ambiente, dentro de nossos conhecimentos, de

nossas realidades. Nós temos aqui práticas que estão se perdendo, na nossa comunidade a gente fazia paneiro, peneira, um monte de coisa, hoje nós não temos isso. Por quê? Não foi levado pra dentro da escola, não foi colocado às crianças pra amar as tranças, os trançados, os cipós, não foi levado. Não foi levado, foi feito o quê? (Maria do Rosário, 48 anos, assentada, sindicalista da FETAGRI, em 10/05/2016).

Para analisarmos esse relato, situamos a experiência da Maria do Rosário com o movimento sindical, com a realidade dos conflitos dos territórios rurais do Amazonas e seu envolvimento com a escola desde a década de 1990, conforme apresentamos no capítulo I. As experiências dela com a agroecologia e a sustentabilidade ambiental são decorrentes da produção da agricultura familiar em área de assentamento, a qual também é incentivada pelo sindicato. Noda, Noda e Martins (2006) argumentam que as práticas agroecológicas desenvolvidas pela agricultura familiar geram sustentabilidade do ambiente e valorizam a diversidade cultural e ambiental.

Maria do Rosário também pontua no relato acima que a Educação Campo deve trabalhar com a *conscientização* e com os *conhecimentos locais*. Quando as crianças não têm acesso, também, por meio da escola, aos saberes tradicionais, esse é desvalorizado, e, em muitas situações, a escola até contribui para a anulação ou invisibilidade desses saberes: *Nós temos aqui práticas que estão se perdendo*, porque não há conscientização.

No sentido freireano, essa conscientização implica apreensão crítica da realidade, objeto cognoscível diante da qual, escolas e universidades, assumem posição epistemológica, desejosos de conhecimentos (FREIRE, 1980). Nessa posição, Freire (1980, p.26) afirma que “quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade” e para isso depende da *práxis*, ou seja, da ação-reflexão. Logo esse desvelamento da realidade por meio da conscientização, “é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p.26).

Esse desvelamento implica em ensinar *a amar as tranças, os transados e os cipós*, no sentido do cuidado que gera sustentabilidade na comunidade e implica que a escola pode e deve assumir seu papel no processo de conscientização, contribuindo com a formação de jovens e crianças para terem atitude crítica na história.

Conhecer e cuidar dos saberes tradicionais e dos artefatos culturais pode contribuir com o processo de pertencimento aos territórios rurais e para romper com vários estereótipos e discursos de dominação criados sobre os povos do campo. Vejamos os relatos abaixo:

Que nossos conhecimentos eles foram se perdendo: “não, eu não vou aprender a fazer isso, porque a roça dá trabalho, porque a farinha dá trabalho.” Hoje a farinha aqui, vai abeirar R\$ 400,00 (quatrocentos) a saca, que lá na nossa comunidade já está R\$ 300,00 (trezentos). Por quê? Porque nós queremos ganhar muito, porque foi dito pra nós que: “nós só podemos viver se for com muito”. Você já imaginou uma saca de farinha custar mais que meio salário mínimo? [...] É dito pras crianças dentro das escolas que são pobrezinhas, miseráveis, “coitadinhas das crianças daqui!”. Quando a criança se forma, ela quer ir pra onde? Quer ir pra Manaus, trabalhar nesse Distrito. Eu faço conta, você ganha R\$ 1.500,00 (hum mil e quinhentos) no Distrito Industrial desse e, aí, tu vais pagar um aluguel, água, luz, pagar tua comida, pagar tua vestimenta. Eu já fiz conta, se tu ganhares R\$ 1.500,00 (hum mil e quinhentos) não dá pra fazer tudo isso. Já fiz a conta, se tu estás lá no interior, se tu não abandonas a tua origem, se tu não abandonas a tua casa, tu vais ter o peixe, tu vais comer uma carne saudável que é carne de caça, porque não é proibido a gente ter a caça pelo mesmo uma vez para comer carne. Tu vais ter a tua farinha. Vais comer uma farinha que tu sabes que ela não é envenenada, que ela foi feita de uma forma higiênica, de uma forma tua só de preparar. Tu vai ter o teu pé de moleque. Tu vai ter a tua massa lavada, pra fazer a tapioca. Mas foi ensinado que tens que comprar pão, aqui, em Manaus e levar pra lá. Então são costumes! (Maria do Rosário, 48 anos, assentada, sindicalista da FETAGRI, em 10/05/2016).

Nós, da zona rural, estamos perdendo as medicinas populares, as medicinas tradicionais existentes. Nas nossas comunidades, existiam pessoas que sabiam benzer, por exemplo, sabiam consertar dismentidura, quer dizer, de alguma forma contribuía lá com a saúde na área rural, lá na base, que ainda continua com deficiência, continua esquecida, mas que hoje está se acabando. Não existe mais. A gente pra curar, até de uma febre, tem que comprar um remédio na farmácia, senão a gente não vai ficar bom. E os nossos antepassados são totalmente o contrário disso, não precisavam, apesar de que eles não tinham a mesma facilidade que hoje nós temos, mas eles acreditavam que um chá resolvia o problema da febre deles. (Fernando Carvalho, 58 anos, agricultor familiar e coordenador do GRANAV, em 13/09/2016).

Esses dois relatos dos *participantes* - Maria do Rosário e de Fernando Carvalho - apresentam problematizações sobre alguns dos muitos discursos que são veiculados nas escolas, nas comunidades, e na sociedade de forma geral, que contribuem com a marginalização dos povos do campo e com a anulação dos saberes tradicionais. Esses saberes podem contribuir, inclusive, como estratégias de geração de renda e de vida digna, cuidados com a saúde e atualização da memória dos antepassados. Para Maria do Rosário, não abandonar a raiz, que significa a vida no campo, o trabalhador poderá ter muitos mais recursos e condições de vida – *tu vais comer uma farinha que tu sabes que ela não é envenenada* - que trabalhar no Distrito Industrial de Manaus.

Os saberes tradicionais veiculados nos territórios rurais e ribeirinhos são compartilhados e aprendidos nos espaços familiares, no trabalho coletivo como *puxiruns* e *ajuris*. Não são os professores que ensinam as crianças a fazer beiju cica, o pé-de-moleque e a empalhar a farinha, isso é *arte* dos mais velhos. Não há leituras ou discursos formais sobre como fazer um *paneiro* ou sobre como fazer os *trançados* para construir uma *peneira* ou sobre como *benzer* e *consertar* desmentidura. Essa *arte* pertence à *memória dos mais velhos*,

que, ao lembrar cada passo da construção de um artefato tradicional, deixa um pouco de si e de sua história para os mais novos. Não há monólogos. Há diálogos. Há encontros.

O que a escola tem haver com isso? Tudo! Porque ela também age como um sistema de veiculação. Ela também lida com a memória. A memória escrita nos livros. A escola tem legitimidade para falar a verdade em nome da ciência e da transmissão de saberes historicamente construídos (SAVIANI, 2008). Fala, também, em nome do progresso, em nome da república, em nome do capital. Anterior ao domínio da memória escrita (LE GOFF, 2003), esse processo de aprendizado girava em torno da memória criativa dos mais velhos das comunidades e das lideranças, dos seus discursos sobre a verdade e os valores da vida.

Freire (1996) problematizou a escola que supervaloriza a ciência em detrimento dos saberes tradicionais, em função que tem poder de influenciar a formação dos estudantes: “*eu não vou aprender a fazer isso, porque a roça dá trabalho*”, “*porque foi dito pra nós que nós só podemos viver se for com muito*”, “*coitadinhas das crianças daqui*”, “*foi ensinado que tu tens que comprar pão, aqui, em Manaus e levar pra lá*”, “*a gente pra curar até de uma febre tem que comprar um remédio na farmácia, senão a gente não vai ficar bom*”. Esses discursos são reproduzidos pelas instâncias de poder instituídas e contribuem para gerar preconceitos e processo de inferiorização da cultura do outro, o *outro* que é transformado em o *mesmo* (DUSSEL, 2012), o escravo, o subserviente, o coitadinho, o incapaz, a quem historicamente foi negada a alteridade, o direito humano de ser o que ele é. Esse *outro* que a História, na perspectiva mecanicista e redutora de futuros (FREIRE, 2001), tratou como incapaz de criar, de decidir, de optar.

É dito pelos sistemas hegemônicos que *a roça dá trabalho*, mas não é dito que as pessoas têm direito ao trabalho digno, seja no campo ou na cidade, com condições humanas que envolvem acesso à diversidade de técnicas e tecnologias, de saberes e tradições. É dito que *só pode viver se for com muito*, mas não é dito que, para viver com muito, os recursos estão sendo exauridos e colocam a vida humana e de todo o planeta em perigo, não é dito que o modelo de desenvolvimento capitalista é insustentável, como vários autores vêm alertando, dentre eles Boff (2004). Não é dito que os povos que vivem da agroecologia geram vida digna para todos.

É dito por esse sistema que tudo que é o que a cidade oferece é “moderno”. *Beiju* é coisa do passado. Moderno é comer pão. Mas não é dito que, por exemplo, pão, enlatados, embutidos e refrigerantes aumentam os problemas de saúde como pressão alta, diabetes e obesidade. É dito que só o *remédio de farmácia* faz efeito. Mas, não é dito que a indústria farmacêutica lucra milhões com o consumo dos medicamentos. É dito que o saber por

investigação científica é superior ao saber tradicional. Mas, não é dito que os laboratórios investem em produtos que circulam no conhecimento popular. O que *é dito* ou o que *não é dito* depende dos interesses de classes (BAKHTIN, 2006), os discursos se confrontam em arenas de interesses, em territórios de disputa pelo saber e pela memória (ARROYO, 2013). O capital disputa esses discursos e territórios para manter sua hegemonia.

Para Almeida (2013), não há descontinuidade absoluta entre esses saberes e os produzidos pela investigação científica, uma vez que por meio dos saberes tradicionais se elaboram tecnologias, há processo de seleção e observação rigorosa, e os laboratórios se beneficiam dos conhecimentos originários ou tradicionais. Ao lado disso, destacamos que a negação de práticas não biomédicas de cura (CORDEIRO, 2017) é um problema muito grave.

O poder instituído com seus sistemas biomédicos, fundamentados nos parâmetros científicos, subtrai de muitas comunidades o acesso ao poder dos *senhores e senhoras de cura* – benzedores/benedeiras, curandeiros/curandeiras, puxadores de desmentidura e conhecedores de ervas (CORDEIRO, 2017) e nada deixa no lugar. É um modo perverso de anular as práticas de cura do outro. Como afirma a participante Graça Passos, 60 anos, militante do Movimento da Educação do Campo (2016) *Tem a questão dos remédios, como as pessoas tomam remédio no campo sem ter médico? Não tem médico!* Entretanto, os agendes que atuam com essas práticas continuam existindo e resistindo, e fazem a diferença nos territórios rurais. *Mas eu diria que isso aí é que faz a diferença: a copaíba, a banha de boto, porque lá sempre tem alguém que, através de suas tradições, vem trazendo toda essa cura das pessoas.*

Nas comunidades de territórios rurais e nas cidades, como demonstrou o estudo de Cordeiro (2017), sempre têm agentes de prática não biomédicas que atuam nos processos de adoecer e curar. Eles fazem uso de óleos (copaíba, cumaru, andiroba, gergelim), banhas, ervas, cascas de paus, unguentos e etc., que são também formas de resistência diante da dominação biomédica.

Paulatinamente, costumes, valores, comportamentos e lógicas vão sendo alterados e outros vão sendo internalizados em nome do progresso e da exploração capitalista. Essa exploração se implantou no Brasil desde a colonização. Foi ganhando força e, historicamente, se reproduz no campo e na cidade. A *participante* Maria do Rosário, também, questiona no relato abaixo a negação de saberes, cuja raiz está na forma como a história é veiculada.

Hoje não se vê isso, porque não tem? Não tem porque não foi colocado dentro da nossa escola rural, porque não foi colocado, levado, lá pra dentro os conhecimentos locais. E o que foi colocado? O livro! Vamos colocar o livro que vem. Livro de

Estudos sociais eram desse tamanho, desta altura [faz gesto com a mão], com uma capa preta, lá estava colocada a história do Brasil, questões morais, uma história que a gente sabe que é toda adulterada. O Brasil não foi descoberto para início de conversa, pra mim o Brasil foi invadido com outros costumes [...].

Eles foram chegando, se instalaram, mudaram todo o nosso sistema de vida aqui. Foram roubando nossas riquezas. Os nossos conhecimentos, eles foram apagando. E ficou dentro da história como se uma criança que sabe fazer uma vassoura é pobrezinha, coitadinha. Hoje, no mercado, uma vassoura de cipó é R\$ 7,00. Se esse conhecimento estivesse dentro da escola, minha companheira, as famílias não estavam num avanço muito grande? Que até na hora que tu estás numa televisão ou em outra coisa, tu teces uma vassoura.

Na essência desse processo de marginalização, que se arrasta no Brasil desde a Colonização do século XVI, seja por meio da escola seja por meio de outros sistemas, está à imposição violenta da lógica capitalista e a veiculação de valores mercantilistas que constrói, inclusive, a relação de dependência entre patrão e empregado. Produzir *vassoura* em casa ou assistindo televisão é arriscado para essa lógica, ao passo que produzir dentro de uma fábrica que controla/disciplina tempos, espaços e corpos mantém a relação de dependência entre empregado e patrão e seus instrumentos de produção (RIBEIRO, 1987).

Essa lógica valoriza a moral capitalista e não a Ética da Vida (DUSSEL, 2012). No interior dessa moral, a história é contada a partir da lógica da dominação, dos vencedores, dos discursos oficiais, como o que ocorria com os livros de Estudos Sociais que, para Maria do Rosário, continham uma história adulterada sobre o Brasil.

Essa história era a versão dos dominantes das classes sociais. Com as transformações no campo historiográfico, a partir da História vista de baixo (SHARPE, 2011), outras vozes, outros documentos, além dos oficiais, passam a ser estudados como fonte histórica. Crescem os estudos sobre a memória e sua articulação com a história. Dessa forma, dentro da História, como ciência, ocorre um movimento de pesquisa que a problematiza sob a lógica dos oprimidos, das classes subalternizadas, dos operários, dos trabalhadores rurais, etc. (POLLAK, 1989; PORTELLI, 1997).

Os professores do ensino de história, comprometidos com a versão da História vista de baixo, abordam o saber histórico em sala de aula, a partir de problematizações do cotidiano e da realidade sociocultural dos estudantes (BRASIL, 2001), em vez de reproduzirem a ideia de que o Brasil foi *descoberto*, problematizam o porquê da vinda dos Portugueses para o Brasil, que desejavam explorar. O porquê do extermínio de muitos povos autóctones. Problematizam as lutas e as resistências destes povos.

A História, nessa perspectiva, pode ser a base para uma pedagogia da história (CALDART, 2001) que atua na conscientização identitária, a partir dos saberes tradicionais e

dos movimentos sociais populares, para que os estudantes compreendam que os exploradores *foram roubando nossas riquezas, os nossos conhecimentos eles foram apagando*. Esses conhecimentos foram sendo anulados em favor do processo de domesticação dos corpos e das almas indígenas (DUSSEL, 1994), em favor da domesticação dos corpos e das almas africanas por meio da pedagogia do medo e da escravidão (MAESTRI, 2008).

Na República, esses conhecimentos foram sendo anulados em nome da domesticação dos corpos e das almas de jovens e adultos analfabetos, por meio da pedagogia da subserviência e da civilidade. E, hoje, continua o interesse por essa domesticação, por meio de uma pedagogia neoliberal, como denunciou Freire (1996), ou por meio de uma pedagogia do capital (RIBEIRO, 1987), como forma de velar a dominação de classe para não questionar a retirada de direitos em nome do capital financeiro e para não permitir que o povo se organize em movimentos sociais para continuar resistindo. Entretanto, é importante considerar as contradições desse processo, porque

a cultura discriminada gesta a ideologia de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacíficos, ora rebeldes, mais ou menos indiscriminadamente violentos, ora criticamente voltados à recriação do mundo (FREIRE, 2001, p. 18).

Quando os povos do campo fazem resistência pela valorização da diversidade sociocultural e territorial, fazem oposição à agricultura uniformizada, à alimentação com aditivos químicos que prejudicam a saúde. Isso porque essa luta questiona as formas de produção de alimentos com o uso de agrotóxico e a lógica do mercado. Mas, devemos atentar para o fato de que se, por um lado, a diversidade de saberes e de conhecimentos tradicionais representa ameaças ao grande capital, por outro, essa diversidade vem sendo apropriada por tendências ideológicas que veem na diversidade humana, biológica e cultural condições propícias para o avanço do capital. “Esse sistema define e decodifica tudo o que possa aumentar seus lucros e destrói tudo o que não responde a sua cultura de domínio e acumulação” (ZAOUAL, 2003, p. 38). Vejamos o seguinte relato, sobre a construção um hotel ao lado de um assentamento da reforma agrária.

Nós temos um hotel cinco estrelas do lado de nosso assentamento. Esses dias o dono veio falar besteira perto de mim. Eu fui retrucando, “ah eu gero emprego e renda”, mas pra mim “não gera emprego e renda”. “Eu levo segurança de Manaus. Eu levo tudo, porque eu contrato dois, três piloteiro no tempo que tem turista”. Eu digo que gero emprego e renda. Pra mim não é gerar emprego e renda. Um hotel deste tem que gerar responsabilidades [...] precisa chegar com a comunidade, com os moradores e dizer “olha, eu quero servir no meu hotel pra eles conhecerem frito de massa lavada. Eu vou querer comprar tantos quilos de massa lavada. Eu quero

vender lá no meu hotel um suvini pro turista: um paneiro para que ele possa levar o beiju cica daqui lá pros Estados Unidos”, pra conhecer o que é que nós tomamos café todo dia de manhã aqui. Colocar lá o lencinho, o beiju de massa. ISSO É GERAR RENDA! [dá destaque a essa afirmação] E não tirar as pessoas dos seus costumes e dos seus conhecimentos, porque isso empobrecesse muito. Empobrece tanto que as pessoas pensam que para ganhar dinheiro é só plantando arroz, feijão, soja... (Maria do Rosário, 48 anos, sindicalista, em 10/05/2016)

O hotel foi construído ao lado do assentamento que é marcado por uma diversidade de recursos naturais, para turista ver, mas não gera retorno financeiro e social para a comunidade porque desconsidera o que ela produz. O dono do empreendimento leva tudo de Manaus, as pessoas que prestam serviços especializados, os alimentos, etc. e, ainda, afirma que gera emprego e renda, porque contrata piloto²⁵ para fazer o descolamento de turistas. Podemos comparar esse tipo de empreendimento aos grandes projetos de desenvolvimento da Amazônia que se afirmam nos territórios rurais sem gerar retorno para os coletivos desses territórios – ribeirinhos, assentados, quilombolas, indígenas, extrativistas. Para Maria do Rosário, esse tipo de empreendimento empobrece e nega os conhecimentos. É um tipo de negócio que explora as riquezas da diversidade. Também, analisamos que a preocupação da participante Maria do Rosário expressa a contradição que se instalou no discurso da diversidade, porque ao colocar *o frito de massa lavada*, *o paneiro*, *o beiju de massa* a serviço do hotel pode gerar renda e emprego para a comunidade. Assim como pode gerar dependência às demandas do mercado, e, conseqüentemente, gerar a negação de saberes e valores da comunidade, também.

Nesse processo, é necessário trabalhar a consciência política, ética e identitária para superar esse processo de contradição que envolve a negação dos saberes pela lógica da mercantilização da diversidade e da vida. A escola situada nesses territórios tem um papel fundamental. Freire (1980, 1987) atuou com estratégias de ensino fundamentadas na Educação Popular que vão para além do modelo de escola e de educação limitado à lógica do capital, à lógica que domestica e aliena o ser humano. Argumenta a favor do papel ético-político do educador (FREIRE, 1996) na sua capacidade de reflexão, de crítica, de desvelamento da realidade. Ele argumenta a favor de uma escola inclusiva, intercultural, que dialoga com diferentes sujeitos, porque a escola é espaço de humanização e de libertação.

Freire (1987) cria uma nova concepção de educação - a Pedagogia do Oprimido. É com base nela que a atuação da Educação do Campo tem sido de resistência, no sentido de que contribui para que os povos do campo se reconheçam que são oprimidos, mas também

²⁵ Membro da comunidade rural que guia a canoa, a rabeta ou a voadeira. Atua como guia turístico local porque conhece rios e lagos.

protagonistas de estratégias de valorização da vida, da agricultura familiar, da agroecologia, da sustentabilidade, dos saberes tradicionais, das memórias. Os fundamentos dessa concepção, também, dão base para uma *pedagogia da história* comprometida com a consciência histórica, identitária e política por meio da educação.

A Educação do Campo atua por meio do diálogo com a educação popular, com o saber popular, com a memória, com as tradições, com as poesias que nascem da cultura e com a ludicidade e a criatividade dos povos do campo. É isso que nos revela o relato abaixo.

A Educação do Campo tem, também, esse lado muito lúdico que a gente não vê na educação convencional, é muito lúdica. A gente tem uns CDs que a gente faz. Vai ampliando pros estudantes. São as músicas da comunidade. São as tradições. São as histórias. São poesias. Então, isso é uma memória. É muito importante trabalhar com essa memória nas comunidades, porque, isso traz muitos saberes [...] Nesse percurso todo, a construção dessas relações é muito forte em relação à questão da memória. Então, são saberes que estão ali e que você precisa dialogar com esses saberes, saber popular, trazer o saber, você precisa dizer o que você sabe (Graça Passos, 60 anos, Militante do Movimento da Educação do Campo, em 25/02/2016).

Freire (2001), no livro sobre Política e Educação, analisa que a Cidade é educativa, é cultural. A cidade é território assim como o campo, as águas e as florestas. Logo, o território é educativo, é cultural. O cuidado com as memórias dos territórios é o cuidado com a vida do povo, suas identidades e histórias. *Você precisa dizer o que você sabe* para cuidar da memória, das músicas, das tradições, das poesias. Para Graça Passos, trabalhar com as memórias *traz muitos saberes* e revela a dimensão lúdica da Educação do Campo que, diferentemente, da educação convencional, se permite criar e recriar a partir das histórias e memórias dos povos.

Os territórios têm uma tarefa educativa seja por meio das memórias seja por meio dos artefatos e manifestações culturais, como: casas de farinha, olhos d'água, encantados, ervas medicinais, saberes populares, construção de marombas, canteiros suspensos, áreas agroecológicas, dentre outras. Além disso, nessa tarefa educativa, é imprescindível que a memória dos territórios evidencie as múltiplas formas de resistência e de luta dos movimentos sociais, sindicais e das organizações populares.

Nos territórios, onde o Movimento de Educação do Campo se faz presente há um trabalho de resgate e de valorização das tradições e das memórias. Os sujeitos coletivos envolvidos com esse trabalho têm construído diversas estratégias para que os povos do campo não deixem que suas riquezas socioculturais sejam suplantadas. E um dos caminhos é o cuidado com a formação de professores que vão trabalhar nas comunidades, pois

[...] se um professor que vai pra dá aula lá dentro das nossas comunidades e não se preparar pra isso, eu acho que nós temos que preparar o nosso povo. Mas não! Prepara um professor da comunidade, mas ele vai se preparar na pedagogia da cidade. Não! Ele tem que se preparar na pedagogia da nossa comunidade, dos nossos costumes locais [...] É por isso que eu falo, os saberes locais têm que está dentro [da escola] (Maria do Rosário, 48 anos, assentada, sindicalista da FETAGRI, em 10/05/2016).

Não basta lutar para que os filhos da própria comunidade sejam professores nas escolas do campo é preciso que a formação seja fundamentada na Educação do Campo. A pedagogia da cidade não dá conta de enfrentar as diversas formas de desvalorização dos saberes e dos valores, porque suas matrizes de formação são de base cientificista, urbanocêntrica e de tecnologia monopolizada por grupos empresariais que estão no centro de poder do capital financeiro, que não dialogam com as matrizes de uma pedagogia da comunidade, ou com uma pedagogia dos territórios rurais, porque *o trançado de um cipó* para fazer um *paneiro* ou *o trançado de tala de arumã* para fazer uma *peneira* e coar a farinha são tecnologias que desafiam a ordem da acumulação capitalista. Para Freire (1987), é preciso fazer a escuta dos saberes da cultura popular, inclusive, no processo de formação docente.

A formação dos professores que atuam no campo pode ter no centro de sua matriz uma pedagogia do diálogo e da história muito mais que a dicotomia entre uma pedagogia da cidade e uma pedagogia da comunidade, uma vez que o Movimento de Educação do Campo luta para valorizar o que é próprio das comunidades e, também, pelo direito ao outros bens e recursos produzidos pela ciência e tecnologia. Conforme dispositivo legal, Art. 2º, parágrafo único, da Resolução Nº 01 de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

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 associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social de vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

A compreensão da identidade da escola do campo não nos remete a questões de localismo, mas dá conta de se conectar ou dialogar com diferentes realidades, sem anular as memórias, os saberes, os conteúdos das comunidades e seus coletivos sociais e políticos. Sob esse aspecto, a participante Maria do Rosário argumenta,

na educação do campo, eu não quero falar de escola, eu quero falar da parte da educação do campo. Eu acredito que deveria ser construída uma Matriz Curricular

onde a criança começasse a aprender o extrativismo local, por isso pra mim a matriz curricular do Rio Juma não pode ser igual à do município de Manicoré, da comunidade da minha mãe, da Água Azul. Não pode não! Porque, aqui, no Rio Juma, nós temos uma forma de extrativismo que ninguém cultiva que ninguém trabalha ainda. Lá, na Água Azul, é outra forma de extrativismo [...] Nós é que vamos praticar o extrativismo, a conservação do ambiente. Não vamos danificar nada, mas nós queremos que essa borracha tenha valor de mercado, incluindo isso. E, nós só vamos conseguir quando a gente começar a trabalhar dentro das escolas a nossa realidade, que é amazônica.

A nossa realidade do nosso estado que é o extrativismo, a própria pesca consciente, o turismo local, porque quem está ganhando com o turismo aqui são empresas e multinacionais, são pessoas que não são daqui. Aí eles fazem hotel nos nossos terrenos, usam nossas águas pra pesca esportiva. E, nós ganhamos o quê? Nada! (Maria do Rosário, 48 anos, sindicalista, em 10/05/2016).

Nesse relato, Maria do Rosário não se limita à dimensão física da escola, fala da *parte da Educação do Campo*, mais especificamente, sobre a construção de matriz curricular. Discurso que condiz com uma das preocupações da Educação do Campo que é a vinculação da educação com os saberes próprios dos estudantes e com a memória coletiva que pode ocorrer por meio do currículo. Afirma que a realidade produtiva, no caso, o extrativismo local, que também é diferente em cada território – *não pode ser uma matriz curricular do Rio Juma igual lá ... da Água Azul*, deve ser trabalhado dentro das escolas.

Uma matriz curricular que traz como referência a realidade é uma matriz contextualizada que parte do contexto para dialogar com diferentes realidades e necessidades (ARROYO, 2013). É uma matriz com base em uma *pedagogia do diálogo* (FREIRE, 1996) que enfrenta, pela práxis, os discursos e as práticas da monopolização do ser humano. É uma matriz curricular que pode se revelar pela *pedagogia da história*, como caminho de produção de saberes a partir das experiências e memórias dos sujeitos em suas múltiplas realidades territoriais, considerando que no Amazonas, é preciso *começar a trabalhar dentro das escolas a nossa realidade, que é amazônica*.

Essa proposta de matriz que se ancora na pedagogia do diálogo e na pedagogia da história pode contribuir para enfrentar o discurso da monocultura como única forma de produção de alimentos e trazer para o debate a produção da agricultura familiar de base agroecológica, dos *ajuris*, dos *puxiruns*, e a história de produção de povos ribeirinhos, indígenas, extrativistas e quilombolas, cujas memórias podem revelar experiências para compor matrizes curriculares. Enfrenta o monopólio das sementes para valorizar as sementes crioulas, repassadas de geração em geração. E cabe à História e à Pedagogia, articuladas à Antropologia e outras ciências sociais, problematizarem essas questões dos saberes tradicionais que se dão pelo viés da escola.

A escola do campo pode dar mais sentido e significado às suas bases curriculares a partir dos saberes da memória e das experiências dos povos do campo em diálogo com outros saberes, pode dar mais evidência ao processo histórico da ação dos estudantes, das lideranças e das famílias no espaço da escola e da comunidade situada nos territórios onde moram, e fortalecer o sentido de pertencimento aos territórios das florestas, das águas e da terra-firme.

5.2 Multifuncionalidade da agricultura familiar nos territórios das águas, das terras e das florestas: tecendo uma base conceitual de Educação do Campo do Amazonas

A diversidade territorial, também, está articulada aos modos de produzir dos povos. É no território que os povos disputam o direito à produção familiar que subverte a lógica da produção do agronegócio (FERNANDES, 2008a). No Amazonas, essa diversidade territorial, que é das águas, das florestas e da terra, conforme argumentamos no Capítulo III, contribui para pensarmos que a definição desse sujeito do campo é complexa porque convive numa relação dinâmica com os territórios rurais e com os modos de produzir que também é múltiplo. Vejamos os relatos abaixo:

Depois que a gente começou a trabalhar mais com curso de aperfeiçoamento [em Educação do Campo pelo Programa Escola da Terra], eu vejo que todas as resoluções e todas as discussões da Educação do Campo se pautam nos saberes, na tradição, na cultura, no mundo do trabalho do campo. E o que eu percebo no Amazonas? Percebo que ora nós somos pescadores, ora nós somos extrativistas, ora agricultores familiares, então, esse homem, esse sujeito do campo aqui, ele é múltiplo. Então, tem a época da castanha, ele é extrativista, tem a questão da seringa, ele é seringueiro. Ele não é uma figura só, a base do mundo do trabalho do campo aqui, não é única. Na época que tem peixe, ele é pescador, ele vai vende, negocia o peixe. Na época que não tem o peixe pra se alimentar, aí vem o momento de plantar, depois colher, e no caso da farinha, de fazer a farinha, vender e guardar. Então, ele é um pouco de tudo: familiar, meeiro, caseiro, tem uma série de denominações que eu percebo que não é uma coisa, é tudo isso. Como trabalhar a Educação do Campo pra esse sujeito múltiplo? (Heloísa Borges, 50 anos, professora da UFAM, em 25/02/2016).

Por isso, quando a gente começa a discutir a Educação do Campo, precisamos discutir quem é esse sujeito do campo? Qual é a identidade dele? Qual é a relação cultural que ele tem com o mundo dele? Porque é com base nisso que essa formação pode acontecer (Heloísa Borges, 50 anos, professora da UFAM, em 25/02/2016).

[...] nós não podemos conceber uma educação que não valorize a realidade dos sujeitos que estão envolvidos com a educação, nós não podemos pensar uma educação pra Amazônia, pro Amazonas que não considere a nossa realidade, a realidade que a gente vive aqui, onde nós temos a dinâmica da convivência com a floresta, com as águas, com a terra. Então, eu penso que o primeiro passo seria considerar todos esses fatores de vivência e de sobrevivência do homem que está aqui, do sujeito que está envolvido com essa educação (Eraldo Albuquerque, 43 anos, agricultor familiar, tecnólogo em agroecologia, em 20/09/2016).

E, aí, a gente pensa que a educação no Amazonas ela tem que [...] partir da realidade, porque nós temos aqui a agricultura familiar que nós consideramos multifuncional e alguns escritores também abordam isso como Noda, Fraxe e vários outros, elas abordam essa multifuncionalidade da agricultura familiar aqui na Amazônia. Abordam que o agricultor familiar ele é pescador, ele é extrativista, ele é agricultor, ele é criador. Então, assim... a educação ela tem que ter no seu contexto, na sua grade a valorização dessas atividades, ela tem que partir dessa realidade vivida por seus sujeitos e a partir daí conectar com a realidade externa (Eraldo Albuquerque, 43 anos, agricultor familiar, tecnólogo em agroecologia, em 20/09/2016).

Esses relatos nos remetem à discussão da territorialidade, porque discutem o sentido de pertencimento ou da identidade do sujeito no seu território e o que produzem, em termos materiais e imateriais, a partir desses territórios (SAQUET, 2009). Também nos remetem a analisar o envolvimento da educação com a realidade do sujeito do campo. Desse sujeito que é múltiplo, que assume diferentes identidades ligadas ao mundo do trabalho e aos seus territórios de pertencimento, ou seja, *ora nós somos pescadores, ora nós somos extrativistas, ora agricultores familiares, então, esse homem, esse sujeito do campo aqui, ele é múltiplo*. Discutir a Educação do Campo no Amazonas significa *discutir quem é esse sujeito do campo*, seja na formação de professores, seja na formação política.

Isso, não significa negar a identidade de classe, porque esse sujeito que alterna suas formas produtivas, é um trabalhador que dialoga com a dinâmica dos territórios, não vive do trabalho explorado de outrem, não domina os meios de produção capitalista. Mas historicamente tem sido explorado e expropriado de condição de trabalhador familiar para empregar-se no distrito industrial de Manaus (RIBEIRO, 1987), é transformado em operário, é proletarizado.

No Amazonas, *a base do mundo do trabalho não é única*, os povos do campo no Amazonas trabalham com: a agricultura familiar, por meio do plantio de espécies frutíferas, hortaliças e medicinais; o extrativismo, por meio da extração de produtos da floresta como a seringa, a castanha da Amazônia, os cipós, as palhas, as *frutas do mato*, as madeiras, os óleos e etc.; a pesca, principalmente por meio da pesca artesanal para *colher os peixes* (MAYBURY-LEWIS, 1997); a criação de animais de pequeno e grande porte; há grupos que também desenvolvem a caça, nesse último, em nível cada vez menor em função da legislação, há agricultores familiares que também atuam como meeiros e caseiros.

Essa base do mundo do trabalho é bastante diversificada. Nessa direção o participante Eraldo Albuquerque relata como ocorre a *multifuncionalidade da agricultura familiar*, fundamentado em autores que analisam esta realidade. O estudo de Noda, Noda e Martins (2006) analisa a agricultura familiar na várzea amazônica e indica a existência de uma

diversidade produtiva que contribui com a conservação da diversidade cultural e ambiental da Amazônia. Há grupos familiares que se envolvem mais com o extrativismo, a pesca e a produção nos sítio ou terra-firme, outros se envolvem mais com criação de animais de pequeno e grande porte, e com a pesca. Para esses autores,

a diversidade com relativa equidade é condição básica para a sustentabilidade dos sistemas de produção, o que deve ser favorecida por iniciativas de políticas públicas. A especialização excessiva do sistema de produção pode ocasionar sérios problemas ao produtor, situação esta ainda verificada em localidades que foram levadas, por meio de incentivos governamentais, a especializarem-se em jiticultura e pesca. Além de reduzir os níveis de auto-suficiência alimentar familiar e tornar os produtos altamente dependentes do mercado, a especialização pode levar a sobre-exploração de determinado recursos, o que vem sendo verificado em regiões predominantemente de vocação pesqueira e extrativista (NODA; NODA; MARTINS, 2006, p. 178)

A implantação de modelos produtivos que desconsideram a realidade local ocasiona diversos problemas. Por exemplo, o agricultor familiar que se dedica somente ao plantio especializado de abacaxi está sujeito aos condicionantes das redes mercadológicas, como consequência deixa de dividir seu tempo com a pesca, o que afeta diretamente a alimentação da família. Se o incentivo é para o extrativismo de determinado produto, o aumento do nível de exploração desse produto gera perdas ambientais.

Para enfrentar esse problema da especialização no sistema de produção, que é uma forma de explorar os territórios amazônicos para o capital financeiro, é preciso destacar a necessidade de construção de políticas públicas que considerem a *dinâmica da convivência com a floresta, com as águas e com a terra* que é convivência com a diversidade que produz multifuncionalidade produtiva e que não anula as riquezas culturais e identitárias. A escola do campo precisa valorizar essa dinâmica. Não numa *grade* de disciplinas, mas numa matriz curricular para *se conectar a realidade externa*, compreendendo, também que há uma constante recriação dos territórios e da vida cotidiana, os quais são afetados pelos fenômenos das cheias e das secas dos rios.

É uma incansável revisitação e recriação do espaço natural, onde são contempladas as questões de valor, atitude, afetos, conteúdos originários da prática do trabalho, mas também do inconsciente e das representações, coadunando-se com a função básica da história escrita e oral, a de representar. (NODA; NODA; MARTINS, 2006, p. 183).

Essa revisitação e recriação dos territórios só é possível porque os sujeitos constroem territórios e territorialidades, que muito mais que representações são condições reais da existência humana. Questionar essa realidade é criar condições para produzir conhecimentos a

partir do contexto local sobre a Educação do Campo, é gerar uma teia de saberes na relação com a diversidade de territórios, de atividades produtivas, de mundos do trabalho e de contatos interculturais conectados a outros territórios e territorialidades.

Isso significa, também, dar visibilidade aos conflitos agrários presentes no Amazonas, *porque existem muitos conflitos, conflitos no aspecto teórico, espaço, tempo, e principalmente de apropriação*, como afirmou Graça Passos. O relato abaixo, também, corrobora com a necessidade de educação que parta desse contexto, pois

a gente não pode ter uma educação desligada disso [...] dessa questão do território, dos conflitos agrários que, pelo menos, naquele ambiente, em que isso é muito presente, não se entende como é que uma escola. Ela está dentro de uma comunidade, mas sem participação nisso [...] (Auriédia Marques, 52 anos, ex-coordenadora da CPT/AM, em 29/09/2016).

As comunidades enfrentam múltiplos conflitos também: nas águas – pesca predatória, na terra de várzea e de terra-firme o problema da demarcação, nas florestas – os problemas da exploração ilegal das florestas pela indústria madeireira. As escolas situadas, nesse contexto, não podem ser alheias a isso, precisam problematizar que os territórios estão em constante conflitualidades (FERNANDES, 2008b). Para Carvalho (2010, p. 13), o Amazonas é caracterizado pelo avanço do latifúndio “acompanhado pela violência contra índios, seringueiros, agricultores familiares, lideranças sindicais e religiosas. Dos 27 maiores latifúndios do país, 12 estão localizados no Amazonas”

Muitas vezes esses conflitos são invisibilizados seja pela academia, seja pela mídia, seja pela sociedade de modo geral que não enxerga os territórios rurais do Amazonas. Em capítulos anteriores, destacamos que esses conflitos foram analisados por autores como: Spínola (1997), Chaves (1990), Ribeiro (1987) e Maybury-Lewis (1997).

Preocupações com o território, também, foram evidenciadas nos registros sobre o Movimento Ribeirinho do Amazonas (1983 a 2012), ao debater a questão das águas, relacionada à questão das terras e das florestas. Argumentamos que a CPT reconheceu que, no meio rural amazonense, os problemas agrário não estavam restritos a questão da terra, mas também a questão da água e da floresta e ao uso que se faz desses territórios, enquanto espaços de produção de experiências, de conflitos, de poder, ou seja, enquanto espaço de produção da existência.

Pensar a Educação do Campo, neste contexto do território e da territorialidade, é um desafio que se impõe nos primeiros quinze anos do século XXI. A *participante* Heloísa Borges ressalta que:

Nós no Amazonas temos um problema que ainda não superamos que é a questão da territorialidade. Nós ainda discutimos a questão do interior e o cara não quer ser do interior. Nós nem avançamos da questão do interior para a questão territorial, nós não saímos ainda dessa [...] (Heloísa Borges, 50 anos, professora da UFAM, em 25/02/2016).

A palavra *interior* refere-se ao que está na parte de dentro (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2017), se difere da periferia, é a parte interior de um corpo – o coração, o seio, as entranhas, a parte interna de uma cidade, de um país. O significado dessa palavra parece nos remeter a algo profundo, de imenso valor semelhante à *alma*, que é algo do interior humano. Mas como as palavras ganham sentido e significado a partir do contexto sócio-histórico (BAKHTIN, 2006), a experiência de homens e mulheres com a vida no campo revela que *ser do interior* se tornou algo periférico, não central; o centro de uma cidade não está no interior, mas próximo às estradas ou às calhas dos rios, onde transitam com maior facilidade os artefatos do consumo e do consumismo, os artefatos do progresso e da industrialização. Logo, *ser do interior* se tornou também algo pejorativo, igual ao *ser da colônia* ou igual ao *ser da área rural*, que experimenta a imposição de limitações quanto ao acesso às políticas públicas e aos bens materiais e culturais que transitam nos centros das cidades, no centro do Brasil, ou seja, as pessoas estão *vivendo no interior de forma urbanizada*. Ao se afirmar do interior, dificilmente se faz referência nominal ao seu lugar de vivência e convivência, de lutas e resistências, geralmente, se utiliza o termo genérico interior/cidade, interior/país, diz-se “sou do interior de Santarém”, “sou do interior de Parintins”, em vez de “sou da comunidade quilombola São Jorge, interior de Parintins”.

A *questão do interior*, como referência à vida nos territórios rurais, se tornou algo genérico que não valoriza as identidades e as culturas dos povos do campo, porque as invisibiliza. Esse termo foi muito utilizado nas décadas de 1980 e 1990, assim como termo educação rural, inclusive nas pesquisas que denunciavam a realidade de exclusão no campo. Maybury Lewis (1997) denunciou os conflitos agrários vividos no *interior* do Amazonas que não eram só por terra, mas por água. Os *participantes* da pesquisa também se reportaram à sua história de vida no *interior*, como foi possível registrar no primeiro capítulo, o que demonstra, em parte, que *nem avançamos da questão do interior para a questão do território*.

Nessa arena de luta que, também, se faz pelas palavras e suas bases materiais, a Educação do Campo vem disputando o uso de termos que valorizem os territórios e as territorialidades, os espaços de luta e de resistência dos povos do campo. Mas pensar a Educação do Campo, a partir da diversidade sociocultural e territorial, para além das armadilhas do discurso capitalista, é um desafio constante – *e a gente não pode ter uma*

educação desligada disso [...] dessa questão do território e dos conflitos agrários. A Educação do Campo disputa com a escola que foi construída com base na Educação Rural, porque esta escola, hegemônica,

vai afastando de uma forma muito clara e muito técnica a pessoa pra ir perdendo a sua identidade. A gente precisa resgatar e pra resgatar só mudando esse sistema da educação. E eu gostaria que isso fosse feito no Estado do Amazonas, não só aqui no município de Parintins. (Fernando Carvalho, 58 anos, agricultor familiar e coordenador do GRANAV, em 13/09/2016).

Como construir um sistema de educação que ensine a *amar os trançados de palha*, os *saberes tradicionais* e a *medicina popular*? Como compreender a importância dos movimentos sociais para a afirmação da cidadania e a construção coletiva de uma alternativa hegemônica, se de tempos em tempos se renovam as formas de alienação, agora por meio de concepções neo-produtivistas, neo-escolanovistas, neo-construtivistas e neo-tecnicistas? (SAVIANI, 2008).

Historicamente, essa construção é possível porque há resistência e protagonismo de sujeitos coletivos do campo e da cidade que se lançam no desafio de questionar e de enfrentar a realidade que os oprime. Se a escola não debate as problemáticas do território, dos conflitos agrários, dos conflitos envolvendo terra, água e floresta, se afasta dos processos de conscientização e da afirmação identitária. “E, eu não vejo uma educação, seja do campo, seja da floresta, seja do rural como queiramos chamar, sem ser voltada pra essa problemática principalmente territorial” (Auriédia, Marques, 52 anos, ex-coordenadora da CPT/AM, em 29/09/2016).

A diversidade sociocultural e territorial abordada neste capítulo, também, desperta atenção para as discussões sobre a dimensão conceitual que está presente na categoria Educação do Campo e o que essa categoria provoca entre os participantes deste estudo. Analisemos alguns relatos que os participantes da pesquisa fazem sobre isso:

Quanto à dimensão conceitual da educação do campo, levando em conta o território, eu acredito que é fundamental que a escola responda. Você vai ter muitas questões que pode discutir aí dentro, e isso eu vou retirar até do que a própria comunidade dizia, porque como eu fiquei mais no GT Comunidade [durante a realização do Fórum de Educação do Campo de Manaus, em 2016], uma das coisas que eles falavam era sobre “a permanência naquele espaço”, talvez por estarem até muito perto de Manaus e verem as problemáticas que Manaus enfrenta, como habitação. Eles diziam “não queremos sair daqui”. Mas eu fico pensando, será que a escola exatamente está preparando, por exemplo, os jovens pra permanecer? Dificilmente, pra permanecer naquele espaço [...] Agora, essa discussão do que vem a ser uma escola pra cá, quanto a isso eu acho que a gente ainda precisa avançar muito, principalmente [...] a partir da realidade deles mesmo, de quem mora naquele espaço, porque infelizmente a gente ainda carrega toda uma conceitualização que vem,

não vou chamar de fora, mas nesse sentido, de pessoas que pensam a Educação do Campo pra cá, por exemplo. Eu acho que a gente tem que avançar muito nesse sentido, nós mesmos. Eu acho que a gente que é daqui precisa discutir que educação que nós queremos, que educação que nós precisamos (Auriédia Marques, 52 anos, ex-coordenadora da CPT/AM, em 29/09/2016).

Então, nós só vamos poder falar de Educação do Campo no Estado do Amazonas quando nós começarmos a tratar a Educação do Campo como uma educação nossa, local. Não querendo mudar o nome “Educação do Campo”, mas acho que nós temos que colocar um diferencial. Porque, quando se fala “Campo”, é uma educação que está lá, que quer ser voltada para quem trabalha numa agricultura, que é só agricultura mesmo, que não tem outra fonte, porque tem agricultor familiar no Brasil todo que vive do plantio do café, da soja, do arroz, das próprias frutas, das verduras, mas ele produz e tem uma altíssima renda disso daí. Nós, aqui, no Amazonas, não vivemos essa a realidade. Nossa realidade aqui é outra [...] Então, tudo isso só vai ser possível quando a gente entrar nas nossas escolas rurais. A escola onde tem extrativismo. Ela tem que ser tratada diferenciada de outras escolas, porque é diferente escola do campo e escola do campo com extrativismo. Eu acho que esse seria o nome: escola rural com extrativismo, com ênfase no extrativismo. (Maria do Rosário, 48 anos, assentada, sindicalista da FETAGRI, em 10/05/2016).

Como trazer isso para a educação amazonense? Eu até questionava e falava com a Marlene [Marlene Ribeiro, uma das fundadoras do NEPE/UFAM] que a gente deveria colocar a educação da floresta. Aí, ela foi me explicar, porque na época eu não sabia qual era a concepção, a ideologia que tinha a respeito da Educação do Campo. Aí, ela falou que a educação do campo contempla tudo isso aí: a educação das águas, a educação da floresta, a educação ribeirinha. Ela é uma ideologia, existe uma ideologia na palavra. Ela vem carregada de ideologia. É uma ideologia que se contrapõem [...] Eu pensava em fazer um projeto educação da floresta, educação das águas, porque nós temos muitos rios, tem muita água, tem muita floresta [...] a Educação do Campo é um tipo de educação que se contrapõe à Educação Rural que era, no passado, a educação do colonizador, do latifundiário, e a educação do campo é exatamente a educação pública, do povo [...] (Ana Grijó, 64 anos, sindicalista, ex-coordenadora do NEPE/UFAM, em 14/06/2016).

Esses relatos nos revelam que é preciso avançar na discussão conceitual de uma Educação do Campo, a partir dos territórios amazonenses, a partir das experiências dos sujeitos coletivos, enfrentando, também, as contradições que isso pode representar. Para *participante* Auriédia Marques, o diálogo deve ocorrer com os sujeitos envolvidos e com as escolas. É preciso que a escola e *quem é daqui* responda, pense que educação queremos, que educação precisamos. Tendo como referência o território e as problemáticas que envolvem a permanência dos jovens nos territórios. A educação não prepara o jovem para permanecer no campo, não no sentido ideológico de *fixá-lo*, mas de ele ter a opção de permanecer no seu território com dignidade.

Talvez não precise mudar o termo Educação do Campo, mas *nós temos que colocar um diferencial*, é o que afirma Maria do Rosário. Defende o uso de um termo com enfoque ao que é produzido pelas comunidades ou se atuam no extrativismo, mas na hora de sugerir um nome confunde escola do campo com escola rural.

Para além dessa confusão que, na realidade, representa que a Educação do Campo disputa a escola com a Educação Rural, o destaque é considerar a realidade produtiva dos territórios e os saberes construídos a partir do mundo do trabalho e dos movimentos sociais, os quais precisam ser valorizados pela escola. Maria do Rosário chama atenção que a palavra campo não dá conta da realidade do Amazonas porque remete ao trabalho com a agricultura relativa ao plantio de café, arroz, soja, da qual se obtém renda altíssima, mas, no Amazonas, a realidade é outra. Apesar de que o termo *campo* da Educação do Campo não está restrito à dimensão físico-espacial, porque mergulhado numa questão de construção político-ideológica, a afirmação da participante quer destacar a diversidade do Amazonas, logo, ao refletir sobre a diversidade extrativista do Amazonas – onde se pode colher pajurás, maracujás do mato, piquiás, sorvas, cipós e seringas, sugere um termo – *escola do campo com extrativismo*. O *diferencial* é que cada escola do campo conheça o que a comunidade *produz, sabe e compartilha*.

A Educação do Campo no Amazonas, *não é somente campo*, enquanto uma conceituação de extensão de terra para a agricultura; é da terra, das água e da floresta, é de várzea, da terra-firme, é do assentamento. *É Campo* no sentido político e ideológico de construção histórica desse termo, afirmado como lugar de vida e da diversidade, por autores como Arroyo, Caldart e Molina (2011), Fernandes (2008a) e Corrêa e Hage (2011).

A participante Ana Grijó também questionou o uso do termo que, considerando a realidade amazonense, poderia ser *educação da floresta* ou *educação das águas*, mas se deparou com a realidade ideológica que a Educação do Campo carrega para se firmar como uma categoria ou um paradigma de pensamento da realidade dos povos do campo que se *contrapõe à Educação Rural que era, no passado, a educação do colonizador, do latifundiário* que é, no presente, a educação do agronegócio e do capital. A necessidade de avançar na discussão sobre a questão conceitual também requer enfrentar a contradição que esse processo pode envolver entre questões específicas e questões genéricas.

Esse conceito, Educação do Campo, nasceu de uma base coletiva que vem se definindo historicamente desde os primeiros debates sobre esse tema no final da década de 1990, e tem contribuído para dar visibilidade às lutas políticas, de classe, de ideologia, de identidade e por território. Mas isso não significa que ele dê conta da realidade dos territórios rurais do Brasil em sua totalidade, até porque a totalidade do território não é uma, mas multiterritorial (FERNANDES, 2008b). Territórios têm diferentes projetos em disputa. São entendidos como criações sociais, históricas, culturais (SAQUET, 2009). Logo, são dinâmicos, fruto da criação de sujeitos coletivos e individuais em movimentos de resistência.

No Amazonas, essa luta envolve ribeirinhos, assentados, pescadores, extrativistas, seringueiros, quilombolas e indígenas.

Outras conceituações podem ser assumidas na área da Educação do Campo, mas isso depende das construções que, historicamente, são feitas. Estudos feitos por pesquisadores do GEPERUAZ (2015) demonstram que na Amazônia a Educação do Campo é Educação do Campo, das Florestas e das Águas. A partir de estudo de campo com representantes de movimentos sindicais do Amazonas, Raimundo Sidney Campos (2013) assevera que a Educação do Campo, no Amazonas, só tem sentido se for compreendida como educação da floresta e educação ribeirinha. Logo, podemos afirmar que a Educação do Campo no Amazonas está em construção, em movimento, em tensão.

Para Bettioli (2013, p.160), no contexto atual, a Educação do Campo “ainda é um paradigma em construção e no Estado do Amazonas se apresenta como um grande desafio para os envolvidos nesse processo”. Captar o uso de uma categoria ou de um termo que torne a Educação do Campo diferenciada no Amazonas depende da práxis dos movimentos sociais populares, de organizações sociais e de instituições públicas, enquanto sujeitos históricos, cujos debates, reflexões, experiências e práticas cotidianas poderão ser apreendidos como evidência histórica para a construção dessa categoria.

Inferimos que vem ocorrendo um avanço nos discursos sobre a Educação do Campo no Amazonas no que tange às suas bases epistemológicas e os desafios que ela propõe para os que a assumem como política pública. Nesse processo, há discursos, pesquisas e projetos que reivindicam um *diferencial* para esse termo, como educação ribeirinha, educação da floresta, educação das águas, educação com ênfase no extrativismo. Documentos como a Carta dos Ribeirinhos, de 1992, também apresentavam a necessidade de uma educação de acordo com a realidade ribeirinha.

Dessa forma, afirmamos a tese de que a construção da História da Educação do Campo no Amazonas dialoga com a diversidade sociocultural e a diversidade do mundo do trabalho dos povos do campo, com as *territorialidades das águas, das terras e das florestas* e com o protagonismo de sujeitos coletivos e individuais, cujas experiências de participação reiteram o fundamento da Educação do Campo numa práxis ético-política de formação humana e de resistência diante dos conflitos que envolvem as questões dos territórios no Amazonas. Esse diálogo aponta para uma *pedagogia da história* que contribui com a formação de consciência política, crítica, histórica e ética, porque indaga o *passado*, a partir dos problemas do *presente*, indaga as identidades e as culturas para compreender a ação dos povos do campo com suas mobilizações, organizações e resistências, e porque articula

múltiplas dimensões do movimento social popular – educativa, política, ideológica e ética – como possibilidade de construção de matrizes pedagógicas e de saberes educativos indispensáveis à formação humana.

Essa tese que articula História, Educação do Campo e Territorialidade nos leva a afirmar, também, que a História da Educação Campo é a ação coletiva de povos do campo em movimento, em defesa de seus múltiplos territórios, no tempo e no espaço, se posicionando contra a exploração da vida e da diversidade sociocultural, criando alternativas de lutas hegemônicas por um projeto de sociedade em que os *ajuris* tenham mais significado que a competitividade e o individualismo.

De acordo com a perspectiva dialógica e histórica, demonstramos que a Educação do Campo, na sua historicidade, segue os caminhos da educação dialógica, da educação popular e da participação ético-crítica, afirmando-se como contraponto à racionalidade técnico-científica que deu substância à concepção de educação rural.

Nessa concepção, os professores do campo são formados numa *pedagogia da cidade* com conteúdos desconectados da realidade sociocultural dos povos do campo; as crianças e jovens estudam para sair do campo e se *empregar no distrito [industrial] de Manaus*; a matriz curricular é urbanocêntrica e técnica. Não ensina as crianças *a amar as tranças, os trançados e os cipós* para poder se *conectar à realidade externa*; ao contrário, deixam de *navegar nas suas canoas e de ter um mundo pra se entranhar*.

O estudo sobre a Educação do Campo problematiza a educação rural e o *interior*, demonstra que são categorias carregadas de ideologia que invisibilizam e desvalorizam a diversidade sociocultural e territorial dos povos do campo. E, além de problematizá-la, disputa com ela a escola, o território do currículo (ARROYO, 2013) e a afirmação de saberes tradicionais em diálogo com os saberes científicos.

Territórios envolvem disputas e relações de poder, porque *ocupar* o currículo é ocupar, em parte, projetos de formação humana. “O currículo passa a ser o território de disputa pelo reconhecimento e legitimidade de outras memórias, outras histórias a relembrar. A reconhecer como legítimas” (ARROYO, 2013, p. 291). Arroyo (2013) adverte que muitas memórias são mantidas no esquecimento, para que os *outros* – índios, negros, ribeirinhos, mulheres, permaneçam silenciados e suas lutas, experiências e resistências coletivas não contribuam com a construção de aprendizagens importantes para o currículo. Logo, somos levados “a politizar o direito à memória, superar fatos folclorizados e segregados” (ARROYO, 2013, p. 291).

A Educação do Campo segue os caminhos dos movimentos sociais e sindicais populares e de sujeitos coletivos comprometidos com a transformação da sociedade. No Amazonas, destacamos a participação de diferentes sujeitos coletivos como: o MEB, o Movimentos Ribeirinho do Amazonas, o GRANAV, a CPT, e o NEPE/UFAM que, nas décadas de 1980 e 1990, atuaram no Amazonas comprometidos com a Educação Popular, e problematizaram a realidade dos povos do campo, apresentando realidades que continuam sendo reproduzidas no século XXI.

Com exceção do MEB, esses movimentos continuaram as lutas no início do século XXI. Passaram a se articular com diferentes organizações populares e instituições públicas e assumiram a Educação do Campo como política pública. E, sujeitos como a CFR/BVR, o INCRA, a UFAM, a UEA, o IFAM, a SEMED/AM estão envolvidos nesse processo.

As experiências construídas por esses sujeitos e os participantes deste estudo indicam que as discussões sobre a Educação do Campo no Amazonas começam no campo da política pública, mas avançam para debates no campo ideológico, político, pedagógico, porque os sujeitos são *afetados* pelos discursos e práticas de Educação do Campo tecidos em nível nacional e em nível local a partir do contato com os territórios de assentamentos, com os territórios ribeirinhos, com os territórios quilombolas e com os territórios extrativistas. Em face desses debates, afirmamos a necessidade de visibilizar a articulação entre Educação do Campo e Educação Popular no Amazonas, como caminho para mergulhar nas raízes históricas dos movimentos sociais populares do Amazonas, no debate sobre as territorialidades e suas contribuições nessa área.

Dessa forma, esse processo histórico de construção da Educação do Campo no Amazonas se dinamiza nos primeiros quinze anos do século XXI, e nos instiga a afirmar que essa Educação existe, seja como política pública, seja como paradigma em construção. E, vem referenciando eventos, debates, estudos, pesquisas, criação de fóruns e de comitês, se diferenciando historicamente e pedagogicamente da Educação Rural.

A Educação do Campo vem se afirmando como um movimento político e pedagógico inserida nos debates e discursos dos movimentos sociais e sindicais, das organizações populares e das instituições públicas que reivindicam a articulação da Educação do Campo aos múltiplos territórios rurais do Amazonas, ou seja, a realidade dos territórios e territorialidades das águas, das terras e das florestas, e o diálogo com a agricultura familiar, com a perspectiva agroecológica, com a sustentabilidade e com os saberes tradicionais. Historicamente a Educação do Campo no Amazonas encontra-se em construção/debate/problematização junto aos sujeitos coletivos.

NOS CAMINHOS DESSE RIO, MUITA HISTÓRIA PRA CONTAR: CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA DA HISTÓRIA ARTICULADA ÀS TERRITORIALIDADES

Este estudo nos instigou a percorrer caminhos teóricos sobre movimentos sociais de luta pela terra no Brasil que têm produzido saberes, aprendizagens e experiências, ou seja, as raízes históricas do surgimento da Educação do Campo. Dentre esses movimentos, destacamos principalmente, a partir da década de 1980 o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Nessa época, se intensificou e ganhou força, no Amazonas, as lutas do Movimento Ribeirinho em defesa das águas, das terras e das florestas, em defesa dos recursos dos territórios de várzea e terra-firme. O Movimento Ribeirinho pautou nos seus objetivos uma educação de acordo com a realidade de vida, do trabalho e da cultura ribeirinha. E, no âmbito da Histórica Educação, consideramo-lo um marco para o Movimento de Educação do Campo no Amazonas, assim como para estudos e pesquisas nessa área.

A atuação do Movimento Ribeirinho do Amazonas e de organizações sociais populares, assim como a realização do *I Encontro de Educação sobre o Meio Rural* de 1982, se constituiu referência para o recorte temporal deste estudo que trouxe análises para a escrita desta *versão* da História da Educação do Campo no Amazonas articulada às territorialidades, a partir de 1980.

A escrita dessa história da Educação do Campo não significa particularismo. Significa fazer a escuta de várias vozes que rompem com os ecos oficiais da escrita histórica seja na educação seja em outras áreas da ciência para produzir conhecimento histórico. No caso da Educação, significa a escrita de uma História em movimento como possibilidade criadora, dialógica, crítica e desveladora da realidade da educação dos povos do campo. Significa a construção de uma história que se articula às experiências, às territorialidades e ao protagonismo de sujeitos coletivos e individuais.

A construção dessa história articulada às experiências dos participantes e sujeitos coletivos deste estudo demonstram práticas de resistência coletiva na contemporaneidade, porque integram um movimento, no sentido educativo, político e pedagógico, que é o Movimento de Educação do Campo.

Essas experiências instigam a necessidade de valorização dos territórios das águas, das terras e das florestas como condição objetiva da existência dos povos do campo no Amazonas, uma vez que esses territórios, também, geram processos formativos de identidade cultural, de

identidade política e de identidade ambiental, porque as questões dos territórios e das territorialidades envolvem relações de poder e conflitualidades.

Definir-se como ribeirinho, extrativista, agricultor familiar, assentado, quilombola nos remete a uma noção de identidade que se articula às territorialidades específicas, à diversidade do mundo do trabalho dos povos do campo e ao movimento social, que é político e educativo.

No campo da educação, impõe-se a reprodução de discursos e de práticas que invisibilizam as culturas, os saberes tradicionais e às experiências de resistência dos sujeitos coletivos para que educandos e educadores não afirmem cidadania nem construam referenciais de que é possível experimentar efetivamente a construção da história e da educação, por meio da *participação* social, política e ética na sociedade. Educar, a partir de saberes referenciados nos pressupostos da ética da libertação, da humanização e da autonomia, contribui para que educandos e educadores possam pensar/sentir a realidade sócio-histórica e os condicionantes ideológicos impostos pelo capital e possam superá-los.

Este estudo contribui com a construção de saberes históricos na Educação do Campo referenciados nesses pressupostos e nas experiências de sujeitos coletivos do campo em movimento, em atuação política, em diálogo com as problematizações sobre o *passado* a partir do *presente*. Dessa forma, afirmamos o alcance do objetivo deste estudo que analisou a construção da História da Educação do Campo no Amazonas a partir das experiências de participação de sujeitos coletivos do campo em diálogo com as especificidades socioculturais e territoriais dos povos do campo amazonense.

Com base nas perspectivas histórica e dialógica, analisamos as evidências históricas sobre a educação dos povos do campo do Amazonas, a partir da década de 1980. Época em que diferentes movimentos sociais e organizações populares se destacaram, historicamente, por meio de estratégias de resistência junto aos povos do campo. Esses sujeitos coletivos trouxeram para o debate problematizações sobre a educação desses povos, a estrutura precária das escolas, a atuação de professores sem qualificação e a ausência de uma política de cargos e salários para os professores, que ficavam meses sem o recebimento de seus proventos, atuando como *Leigos em Casas de Escola*.

Referente às décadas de 1980 e 1990, encontramos uma literatura sobre a educação dos povos do campo na perspectiva da Educação Rural ou da Educação para o Meio rural, ao mesmo tempo em que emergiam ações de educação popular, movimentos sociais de resistência, organizações populares, mobilizações e estratégias de participação política, as quais contribuíram com o surgimento da Educação do Campo, inclusive, influenciando a literatura sobre esse tema a partir da primeira década do século XXI.

Considerando esse momento histórico, que é de contraponto e de crítica à Educação Rural no Brasil, no Amazonas analisamos: a) a realização do I Encontro de Educação para o Meio Rural que apresentou diversas problemáticas sobre a realidade escolar nos territórios rurais do Amazonas; b) o Movimento Ribeirinho e o GRANAV que assumiram posições que se contrapõem à lógica de destruição da vida, da diversidade territorial, da biodiversidade e dos saberes tradicionais; c) o MEB/AM que trouxe contribuições sobre a educação popular e os processos de conscientização junto aos povos do campo; d) o NEPE/UFAM na área de educação popular, que realizou investigações e articulações importantes para pensar a temática da educação dos povos do campo, cuja atuação se estendeu à primeira década do século XXI, por meio de parcerias com o INCRA/PRONERA na área da educação de jovens e adultos de assentamentos e na formação de professores do campo; e e) as discussões sobre a Casa Familiar Rural, de Boa Vista do Ramos (AM). Todas essas iniciativas nasceram no final da década de 1990, mas cujas ações se concretizaram no início do século XXI.

E, com base na atuação desses movimentos e organizações, defendemos que a caminhada histórica da Educação do Campo do Amazonas tem raízes nos movimentos sociais e nos debates teórico-práticos da Educação Popular da década de 1980 e 1990. A Educação Popular é um dos fundamentos da Educação do Campo – *a educação do campo é a educação popular no campo*. É parte de um momento histórico de intensificação de lutas pela democratização e pela participação política diante do agravamento das desigualdades sociais no Brasil.

As experiências dos participantes e dos sujeitos coletivos deste estudo contribuíram para analisarmos que a Educação do Campo no Amazonas está em construção, em debate, em movimento, e, enquanto, movimento é educativo. E, tem contribuído para dar visibilidade à diversidade sociocultural e territorial dos povos do campo, que na década de 1980 tinham pouca visibilidade.

As mobilizações e o Movimento de Educação do Campo em nível nacional, gestados por movimentos sociais populares, resultaram em mudanças, inclusive, na concepção de Educação Rural para Educação do Campo. Esse novo cenário influenciou a atuação de sujeitos coletivos do Amazonas nos debates e discussões sobre Educação do Campo nos primeiros quinze anos do século XXI.

Comprovamos isso, por meio da descrição e análise da atuação de organizações como o IFAM, a UFAM, a UEA, o INCRA, a FETAGRI, a CFR/BVR. Afirmamos que a Educação do Campo está presente no Amazonas como política pública e como movimento político, movimento ideológico e movimento pedagógico em construção. As experiências de

participação desses sujeitos têm contribuído com a consolidação da Educação do Campo no Amazonas por meio: da criação do Comitê Estadual de Educação do Campo; da produção acadêmico-científica; da realização de eventos, seminários e fóruns; dos cursos de formação de professores em nível de especialização e de aperfeiçoamento; e da alfabetização de jovens e adultos de áreas de assentamentos.

Outra importante contribuição das experiências desses sujeitos coletivos para a história da Educação do Campo, no Amazonas, refere-se à questão do protagonismo e da resistência dos povos do campo, assim como ao fato de visibilizar as problemáticas ligadas ao território e colocar em discussão a construção de saberes em diálogo com a diversidade sociocultural.

Logo, podemos defender a importância dos saberes ribeirinhos construídos a partir das experiências de luta do Movimento Ribeirinho do Amazonas, apoiado pela CPT. Saberes ribeirinhos que estão enraizados nas territorialidades das águas, das terras e das florestas, e nas experiências cotidianas de vida e de trabalho em movimento com os saberes das florestas, com os saberes tradicionais, com os saberes da educação popular e com os saberes da resistência coletiva. A pesca artesanal é resistência. A casa de farinha é resistência. As casas sem cercas nos quintais é resistência. A casa sob marombas é resistência. A vida ribeirinha é resistência todo dia. E, a história, pode contribuir com a valorização dessa resistência.

Podemos defender os saberes das florestas de extrativistas, de agricultores familiares e de assentados que expressam uma cultura agroecológica e de vida sustentável construída nos assentamentos, nas várzeas, nas terras firmes e na CFR/BVR. Essa cultura se fundamenta no trabalho, como princípio educativo, para formar não apenas estudantes, mas lideranças.

Podemos defender os saberes da educação popular decorrentes dos processos da formação de jovens e adultos assentados e da formação de lideranças políticas. Saberes da educação popular apreendidos com os saberes da memória e da história do MEB/AM e do NEPE/UFAM. Saberes da educação popular apreendidos com os princípios da Educação do Campo.

Podemos defender os saberes da experiência coletiva (*ajuris, puxiruns, mutirão*) do mundo do trabalho articulado às territorialidades e às identidades dos povos do campo – *esse sujeito do campo aqui, ele é múltiplo*. Saberes decorrentes de uma agricultura familiar que é multifuncional, inspirada na dinâmica das águas, das terras e das florestas e não na dinâmica do mercado.

Os saberes construídos a partir de experiências de resistências desafiam a lógica dominante de mercantilização da vida, porque dialogam com a geografia das águas, das terras-firmes e das florestas e com os movimentos sociais populares. Os territórios

amazônicos são cada vez mais ameaçados pelos projetos hidrológicos, mineralógico e do agronegócio, uma vez que o interesse da classe dominante são as terras, as águas, os minérios, os fármacos e toda diversidade e sociobiodiversidade capaz de gerar lucros ainda que para isso destruam os territórios amazônicos.

A partir da afirmação da tese, de que a construção da História da Educação do Campo no Amazonas dialoga com as territorialidades, com os saberes da diversidade sociocultural, com o protagonismo dos sujeitos coletivos e com o mundo do trabalho dos povos do campo esperamos contribuir com:

- os avanços de estudos e de discussões sobre a Educação do Campo no Amazonas a partir de suas especificidades e historicidade. E, dessa forma, criar estratégias de ensino em que as crianças aprendam a *amar as tranças, os trançados e os cipós*;
- as discussões sobre as identidades dos povos do campo do Amazonas e suas relações com as territorialidades das águas, das terras e das florestas, e com o mundo do trabalho;
- reflexões sobre o compromisso da Educação do Campo com formação de uma sujeito crítico, ético, político, consciente de seu papel na construção da história, de uma história que está em movimento, que é possibilidade;
- reflexões sobre a formação de professores do campo, que tenha como referência não a dicotomia entre *pedagogia urbana e pedagogia da comunidade*, mas a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia da Libertação, a Pedagogia do Movimento, a Pedagogia da Autonomia, a Pedagogia Socialista e a Educação Popular, as quais estão comprometidas com a totalidade da formação humana no sentido ético, crítico, político, técnico e do *pensamento* como condição humana;
- diálogos sobre a raiz histórica da Educação do Campo que produz conhecimentos históricos porque se materializa nas experiências dos movimentos sociais populares de luta pela terra, pelas águas e pelas florestas, pela reforma agrária, por direitos sociais como educação;
- o *pensar* a Educação do Campo em sua complexidade histórica, ou seja, como política pública, como movimento ético-político, como movimento da práxis, como movimento pedagógico, comprometida com os sujeitos do campo e com os processos educativos de humanização.

Ao fundamentarmos epistemologicamente a construção da História da Educação do Campo no Amazonas na perspectiva histórica e na perspectiva dialógica lançamos mão dos

pressupostos da Pedagogia do Movimento, da Pedagogia do Oprimido, da Educação Popular e da Ética da Libertação, que nos levam a inferir a construção de uma *Pedagogia da História*, que articula Educação e História, não como método de ensino dessas áreas de conhecimento. Mas, como percurso teórico-prático que contribui com a construção de conhecimentos históricos, com o registro, a análise e a divulgação de estratégias de ensino comprometidas com a historicidade dos processos educativos, com a história dos movimentos sociais populares, com o diálogo entre educação e territorialidades e com o diálogo entre participação ético-crítica e história.

Portanto, a História da Educação Campo no Amazonas e no Brasil tem *um mundo pra se entranhar* e desvelá-lo criticamente, a partir de uma História, como possibilidade que constrói consciência histórica sobre a educação dos povos do campo - *porque, existem muitos conflitos, conflitos no aspecto teórico, espaço, tempo, e, principalmente, de apropriação.*

REFERÊNCIAS

- ALBARADO, E. da C. **O significado da prática de sustentabilidade socioambiental do GRNAV junto às comunidades ribeirinhas do município de Parintins (AM)**. p. 165 Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALBERTI, V. **Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2005. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1505.pdf. Acesso em: 10/12/2016
- ALMEIDA, A. W. B. de. (org.). **Conhecimento tradicional e biodiversidade**: normas vigentes e propostas. 3. ed. Manaus: UEA - Edições PPGSA/PPGCASA, 2013.
- ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XIX**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Vol III.
- AMAZONAS/UEA. **Relatório do Curso de Especialização em Educação do Campo em Projovem Campo Saberes da Terra**. Coordenação Geral Heloísa da Silva Borges. Manaus, 2014.
- AMAZONAS/ UEA. **Especialização em Educação do Campo em Projovem Campo Saberes da Terra**: proposta de reformulação do PPP Projovem Campo Saberes da Terra. 2012.
- AMAZONAS. **História do Amazonas**. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/o-amazonas/historia/>. Acesso em: 03/02/2016.
- AMAZONAS. **Decreto nº 14078 de 19 de julho de 1991**. Dispõe sobre a Estrutura Organizacional do Instituto de Educação Rural do Amazonas - IERAM, e dá outras providências. 1991.
- ANDRADE, V. C. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. In: MONTEIRO, A. M. F.C; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (orgs.). **O ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro, Mauad X: FAPERJ, 2007.
- ARAÚJO, W. P. **Práticas pedagógicas no meio rural**. Manaus: EDUA/FAPEAM, 2004. (Série Amazônia: a terra e o homem)
- ARENDT, H. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2010.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. Sujeitos de direito à memória. In: ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun, 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 10/01/2017.

AZEVEDO, J. M. B. **Práticas educativas ambientais na perspectiva da educação do campo**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método sociológico na Ciência da Linguagem**. 12. ed. Tradução de Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARREIRO, I. M. de F. **Política de Educação no Campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia formação social e cultural**. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

BETTIOL, F. Educação do campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: BORGES, H; BETTIOL, F. (orgs.). **Fundamentos da educação do campo e o trabalho pedagógico**, 2013.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p.51-68 (“A história, os homens e o tempo”).

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. São Paulo: Ática, 2004.

BORGES, H. da S. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, E. (org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

BORGES, H. da S. Relato de experiência na formação de professores(as) do campo em Roraima e no Amazonas. In: GHEDIN, E. (org.). **Efeito Borboleta: experiências em educação do campo**. Manaus: UEA, Editora: Valer, 2013.

BORGES, H. da S. **Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. p.245. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: Biblioteca de Letras e Ciências Humanas, 1983.

BOTELHO, T. **Professores da Semed irão cursar pós-graduação em educação do campo**. Manaus, 2016. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/professores-da-semed-irao-cursar-pos-graduacao-em-educacao-do-campo/>. Acesso em: 10/07/2017.

BRANDÃO, C. R. **Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1984.

BRASILIA. INCRA. **PRONERA - Educação na reforma agrária**. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_prонера. Acesso em: 01/07/ 2016.

BRASÍLIA. Seminário Nacional por uma Educação do Campo: Declaração 2002. In: KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção: Por uma educação do campo, n. 4).

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Secretária de Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/FUNDESCOLA. **Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa**. Brasília: 2006a.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 nov. 2010. p.1.

BRASIL. Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003. Institui o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica - “Luz para Todos” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12. nov. 2003. p.130.

BRASIL. Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, 28 mar. 2014. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB, nº 2 de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução FNDE/CD nº 32, de 2 de agosto de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do

(PDDE) a escolas públicas municipais, estaduais e distritais localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados nas escolas de educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 ago. 2013. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 1, de 1 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 2006b.

BRITO, M. L. de S. **O processo de escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos de reforma agrária na Amazônia na perspectiva do lugar: uma abordagem geográfica**. p. 101. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração Final por uma Política Pública de Educação do Campo**, Luziânia, Go, 2 a 6 de Ago. de 2004.

Disponível em:

file:///C:/Windows/Downloaded%20Program%20Files/Downloads/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf. Acesso em: 10/09/2016.

III CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS, de 17 a 19 de junho de 2009. Plano Municipal de Educação: perspectiva e desafios amazônicos. Secretaria Municipal de Educação. Manaus: SEMED, 2009.

CALAZANS, M. J. C; CASTRO, L. F. M; SILVA, H. R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J; DAMASCENO, M. N. (coord.) **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos (org.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA/MDE, 2008.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. de (org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, 2004.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. In: **Estudos Avançados**, 15 (43), 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf>. Acesso em: 09/08/2017.

CÂMARA, A. A atualidade da reforma agrária - de canudos aos sem terra: a utopia pela terra. **Revista Olha da História**. Salvador, v. 2, n.3, p.29-45, 1996. Disponível em: <http://www.oocities.org/textosdiversos/canudosreformaagraria.html>. Acesso em: 10/04/2015.

CAMPOS, R. S. dos S. **Educação do Campo: olhares, dilemas e perspectivas dos trabalhadores rurais da FETAGRI do estado no Amazonas**. p. 150. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

CAMPOS, R. S. dos S. Educação do campo: olhares, dilemas e perspectivas dos trabalhadores rurais da Fetagri no Estado do Amazonas. In: GHEDIN, Evandro. (org.). **Efeito Borboleta: experiências em educação do campo**. Manaus: UEA, Valer, 2013.

CANUTO, A; LUZ, C. R. da S; ANDRADE, T. V. P. (orgs). **Conflito no Campo - Brasil 2015: CPT Nacional**, 2015.

CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, v.11, p.53-75, 1998. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/zeze11.htm>. Acesso em: 07/11/2016.

CARVALHO, J. B. de. **Desmatamento, grilagens e conflitos agrários no Amazonas**. Manaus: VALER, 2010.

CAVALCANTE, L. O. H; BATISTA, M. do S. X. Estado da Arte da Pesquisa em Educação do Campo nas Regiões Norte e Nordeste. In: **Encontro de Pesquisa em Educação das Regiões Norte e Nordeste**. nº 20, Pernambuco: Centro de Educação da UFPE, 2013, p. 01-25. Disponível em: <http://www.epenn2013.com.br/>. Acesso em: 10/10/2014.

CAVALCANTE, L. I. P; WEIGEL, V. A. C. de M. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios**. 2013. Disponível em: <http://www.ensaios/Educacao-Na-Amazonia-Oportunidades-e-Desafios/644053.html>. Acesso em: 10/04/2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J; DESLAURIERS, J. P; GROULX, L. H. (et al). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAGAS, L. M. de M. **Alfabetização de Jovens e Adultos: trajetória histórica de uma experiência - NEPE/UFAM (1989-1996)**. p. 211. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

CHAVES, M. do C. C. **Iranduba: ribeirinhos na travessia produzida-análise de um projeto para populações rurais no Estado do Amazonas**. p. 269. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

COELHO, L. R; SILVEIRA, C. de. Educação de Jovens e Adultos: Movimento de Educação do Base em Tefé, Amazonas (1963 a 1980). In: **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, nº 1, p. 21-29, jan./jun. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/20314-87991-2-PB%20(1).pdf .Acesso em: 20/08/2017.

COELHO, M. M. de O. **Educação à distância**: uma alternativa para a formação do professor leigo rural no estado do Amazonas. p.162. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1999.

COELHO, M. M. de O. **Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus**. p.179. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

COLARES, A. A. **História da Educação na Amazônia**: questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. In: **Revista HISTEDBR**. Campinas, número especial, p. 187-202, out/2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/art10_43e.pdf. Acesso em: 20/10/2015.

CORDEIRO, M. A. de S. **“A canoa da cura ninguém nunca rema só” O se ingerar e os processos de adoecer e curar na cidade de Parintins (AM)**. p. 282. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CORRÊA, S. R. M; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e a necessidade de política e práticas educacionais inter/multiculturais. In: **Revista NERA**. Presidente Prudente, Ano 14, nº 18, p.79-105, jan-jun./2011.

COSTA, L. G. da. **Educação do Campo**: uma experiência na formação do educador(a) no Estado do Amazonas. p.179. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012a.

COSTA, L. G. da. A Educação do Campo em uma perspectiva da Educação Popular. In: GHEDIN, E. (org.). **Educação do Campo**: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012b.

CPT/AM. **Relatório do Encontro do Encontro de Ribeirinhos e Ribeirinhas do Amazonas**, de 25 a 27 de outubro de 2012. Local: Manaus-AM, 2010.

CPT/AM. **Relatório do XVIII Encontro de Ribeirinhos do Amazonas**, de 5 a 7 de agosto de 2002. Local: Manaus-AM, 2002.

CPT/AM. **XIX Encontro de Ribeirinhos e Ribeirinhas do Amazonas, I Encontro sobre Identidade Ribeirinha**, de 13 a 17 de outubro de 2003. Local: Manaus-AM, 2003.

CPT/AM. **XX Encontro de Ribeirinhos e Ribeirinhas do Amazonas, II Encontro sobre Identidade Ribeirinha**, 22 a 25 de novembro de 2004. Local: Manaus-AM, 2004.

CPT/AM. **XXI Encontro dos Ribeirinhos e Ribeirinhas do Amazonas**, de 25 a 27 de outubro de 2012. Local: Manaus-AM, 2012

CRUZ, M. de J. M. da. **Territorialização camponesa na várzea da Amazônia**. p.274. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

D' AGOSTINI, A; TAFFAREL, C. Z; SANOS JÚNIOR, C. de L. (et al). **Escola Ativa: Nota Técnica com Subsídio sobre o Programa Escola Ativa**. Disponível em: https://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/subsidio_debate.doc. Acesso em: 21/03/2016.

DA SILVA, I. E. S. Educação no meio rural e contexto sócio-econômico do Amazonas. In: **Relatório do I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas**. Documento manuscrito, 1982.

DE SOUZA, D. D. L. **Organizações Não Governamentais: um estudo de caso da Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE)**. p. 218, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DELGADO, L. de A. N. **História oral: memória, tempo e identidades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Interior**. Disponível em <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 12 de agosto de 2017.

DINELLY, V. M. **Currículo e construção de identidade nas escolas rurais do município Boa Vista do Ramos**. p.129. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

DOMINGUES, E. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Contestado e Canudos: algumas reflexões sobre a religiosidade. **Memorandum**, Belo Horizonte, 8, abr./2005. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos08/domingues01.htm> Acesso em: 31/07/2017.

DUARTE, S. C; SANTOS, A. C. (orgs.) A constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo: In: FERNANDES, B. M; OLIVEIRA, C. J. de; SANTOS, C. A. dos (orgs.) **Por uma Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas - Educação**. 7. ed. Brasília/ INCRA/MDA, 2008.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). In: **CIES e-WORKING PAPER**. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Nº 60, 2009. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf. Acesso em: 16/07/2016.

DUSSEL, E. **La Pedagogia Latinoamericana**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.

DUSSEL, E. **1942 El encubrimiento del outro: hacia a origen del “mito de la modernidad”**. La Paz: Plural Editores, 1994.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FÁVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FAVRET-SAADA, J. “Ser Afetado”. **Cadernos de Campo**. n. 13: 155-161, 2005.

FEITOZA, R da S. **Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da Educação da Educação Popular no Amazonas**: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos. p.450. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, João Pessoa, 2008.

FEITOZA, R da S. FERNANDES, I. M. S. Relatório final do projeto interinstitucional de iniciação científica. **Projeto**: A Educação no Meio Rural: a atuação do IER/AM (FUA/INPA/CNPq). Manaus: NEPE/UFAM, Março de 1992.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. dos (org.). **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília/INCRA/MDE, 2008a.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, E. T; FABRINI, J. E. **Campesinato e territórios em disputas**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2008b.

FERRAZ, L. R. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia**: prática e saberes na relação escola comunidade. p. 237. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

FERREIRA, S. da S. **Programa Escola da Terra no estado do Amazonas**: possibilidades e desafios da formação docente. p.125. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FIGUEIREDO, A. N. **História Geral do Amazonas**. Manaus: Valer, 2001.

FONEC - FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional- BSB, 15 a 17 de agosto 2012.

FONEC - FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Documento Final**. III Seminário Nacional, Brasília, 26, 27 e 28 de agosto de 2015.

FRAXE, T. de J. P. **Cultura Cabocla-Ribeirinha**: mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2004.

FRAXE, T. de J. P; PEREIRA, H. dos S; WITKOSKI, A. C. **Comunidades ribeirinhas amazônicas**: modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. O significado da escola para a população rural. In: **Relatório do I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas.** Documento manuscrito, 1982. p.96 - 135.

FREIRE, P; NOGUEIRE, A. **Que fazer? Teoria e prática em Educação Popular.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, nº100-Especial, p.1203-1230. out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/>. Acesso em: 06/11/2017.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Editora Moraes, 1979.

FRIGOTTO, G. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. In: **Sísifo. Revista de Ciências da Educação,** 09, mai/ago 2009, p 129-136. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acessado em: 10/01/2016.

GADOTTI, M; FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALVÃO, A. M. de O; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GALVÃO, M. A. dos S.. **Educação Rural na Amazônia: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

GEPERUAZ. **Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública.** Belém: PA, UFPA/ CNPq, 28/02/2015. Relatório Técnico de Pesquisa.

GHEDIN, E. (org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas.** São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, E. **Efeito Borboleta: experiências em educação do campo.** Manaus: UEA, Editora: Valer, 2013a.

GHEDIN, E. A estrutura reflexiva e a educabilidade dos movimentos sociais como alternativas ideológicas hegemônicas. In: BORGES, H. da S; VILHENA JÚNIOR, W. M. (org.). **Movimentos sociais do campo: aspectos históricos, ideológicos e políticos.** Manaus: UEA e Editora Valer, 2013b.

GHEDIN, E; BORGES, H. da S. (org.) **Anais do II Seminário de Formação do Professor do Campo, 24 a 26 de julho de 2008.** Universidade do Estado do Amazonas. Escola Normal Superior. Volume I e II. Manaus-Amazonas. BK Editora, 2008.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GÓMEZ, J. R. M. Crítica ao conceito de desenvolvimento. In: **Revista Pegada**, v. 3, nº1, 2002. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/79>. Acesso em: 29/08/2017.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira S.A, 1978.

GRUPPI, L. El concepto de hegemonia em Gramsci. In: México: Ediciones de Cultura Popular. 18 Escuela Central de Formacion. Coletivos de Jovens Comunistas. 1978.

GRZYBOWSKI, C. **Fase - Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1987.

HAESBAERT, R; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. In: **etc..., espaço, tempo e crítica**. nº 2(4), v. 1, 15 ago. 2007.

HAGE, S. M. Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 04 a 08 de out. de 2015. Florianópolis: UFSC, 2015.

HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

HAGE, S. M; CRUZ, R. Protagonismo, Precarização e Regulação como referências para análise das Políticas e Práticas em Educação do Campo. In: **Revista da Agricultura Familiar: pesquisa, formação e desenvolvimento - RAF**. v. 11 , nº 01 , 201 5 jan-jun, 2017.

HAGE, S. M. **A multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma seriado nas escolas do campo**. 12 de agosto de 2008. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 12/04/2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

IFAM. **Pós-Graduação Lato Senso em Educação do Campo**. 16/06/2014. Disponível em: http://ead.ifam.edu.br/ead/index.php?option=com_content&view=article&id=83&Itemid=1. Acesso em: 25/08/2017.

LEITE, S. C. **Escola Rural e política pública**. São Paulo: Cortez, 1999.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LOPES, E. M. T; OLIVEIRA, A. M. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA.
In: **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária**. GO, 21 a 25 de Setembro de 2015.

MAESTRI, M. A Pedagogia do Medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XVI ao XVIII**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Vol I.

MAGALHÃES, A. C. dos S. **Educação do campo, poder local e políticas públicas: a Casa Familiar Rural de Gurupá-PA, uma construção permanente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

MAIA, E. M. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?** In: Em Aberto. Brasília, ano 1, nº 9, setembro, 1982.

MARCONDES, N. A. V; BRISOLA, E. M. A. Análise por Triangulação de Métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. In: **Revista Univap**. São José dos Campos, SP: Brasil, v. 20, nº 35, jul. 2014. Disponível em: revista.univap.br. Acesso em: 16/07/2016.

MARTINS, A. C. F. **Entre picadas e trilhas: trajetória de famílias em áreas de assentamento em Manaus - AM**. p.160 .Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

MARTINS, J. de S. Terra de negócio e terra de trabalho: contribuição para o estudo da questão agrária no Brasil. In: MARTINS, J. de S. **Expropriação e Violência: a questão política no campo**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1991.

MAYBURY-LEWIS, B. Terra e Água: identidade camponesa como referência de organização política entre os ribeirinhos do Rio Solimões. In: FURTADO, L. G. (orgs.) **Amazônia: desenvolvimento, sociodiversidade e qualidade de vida**. Belém: UFPA, NUMA, 1997.

MEB. **Identidade e compromissos, desafios e caminhos**. Caderno de Formação elaborado a partir de reflexões e debates no Encontro Nacional de Educadores e Educadoras Populares do MEB. Maceió, junho de 2015.

MEB - **MEB em 5 anos: 1961/1966**. 2ª ed. Equipe do Secretariado Nacional. Brasília, 1982.

MEB. **O RIBEIRINHO: uma experiência em alfabetização inserida numa prática de Educação Popular**. Cadernos - MEB nº 02. Ubirajara José Augusto (org.). Brasília, agosto de 1987.

MEB. **Relatório Anual do Movimento de Educação de Base**. Brasília, 1983.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEIHY, J. C. S. B; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral:** para empresas, universidades, comunidades e famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MELLO, C. D. S; NASCIMENTO, M. do S. C. dos. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa Brigada da Alfabetização: alternativas metodológicas em alfabetização de adultos.** NEPE/UFAM, 1992.

MEIRELLES, W. **Políticas públicas:** o planejamento municipal como base para o desenvolvimento sustentável da Amazônia. Manaus: Valer / Uninorte, 2008.

MELO, A. de O. **Educar para a sustentabilidade:** a experiência da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos-Amazonas. p. 102, Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

MINAYO, M. C. de S; MINAYO-GÓMEZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P; MARSIGLIA, RMG; GOMES, MHA (orgs.). **O clássico e o novo:** Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOURA, E. M. **Paulo Freire e Bakhtin: um diálogo possível.** p. 189, Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

MOURÃO, A. R. B. A formação da ZFM e sua relação com o desenvolvimento capitalista brasileiro - configurações do espaço amazônico. In: MOURÃO, A. R. B. **A fábrica com espaço educativo.** São Paulo: Scortecci, 2006.

MOURÃO, A. R. B; BORGES, H. da S. **PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.** Oferta 2013. Manaus: 2013.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST.** São Pulo: Expressão Popular, 2001.

NEPE. **Relatório Parcial do Projeto de Dinamização do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais.** Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Manaus, fevereiro de 1992.

NEPE. **Educação no meio rural:** documento histórico - 1981 a 1989. Governo do Estado do Amazonas/Secretaria da Educação e Cultura/ Instituto de Educação Rural do Amazonas, 1989. Documento manuscrito.

NODA, S. do N; NODA, H; MARTINS, A. L. U. Agricultura Familiar na Várzea Amazônica: espaço de conservação da diversidade cultural e ambiental. In: SCHERER, E; OLIVEIRA, J. A. de (orgs.). **Amazônia:** políticas públicas e diversidade cultural. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

NÓVOA, A. A. Apresentação. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XVI ao XVIII**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Vol I.

NÚCLEO DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CAMPO. In: Tabatinga Hoje. Disponível em: <http://www.tabatingahoje.com/tabatinga/nucleo-politicas-educacao-campo-201610-4700> Acesso em: 16/10/2017.

OLIVEIRA, I. A de. **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém-Pará: CCSE-UEPA, Coleção Saberes Amazônicos, nº 01, 2003.

OLIVEIRA, Á. J. de O. **O Rio, o Anel e a Estrela: Interfaces Socioantropológicas do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Estado do Amazonas**. p. 271, Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2015.

OLIVEIRA FERREIRA, V. de. Diversidade cultural no contexto amazônico e ensino escolar. In: VASCONCELOS, M. E. de O. (org.) **Educação do Campo em Parintins: limites e possibilidades**. São Paulo: Scortecci, 2016.

PANTOJA, G. G. **Acordo de pesca: instrumento para co-gestão do uso dos recursos pesqueiros no Município de Parintins/AM**. p.112, Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

PASSOS, M. das G. S. **Pedagogia da Alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do IFAM/Campus Manaus Zona Leste**. p.110, Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

PASSOS, M. das G. S; MELO, A. de O. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, E. (org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, E. A. D. **As encruzilhadas das territorialidades ribeirinhas: Transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina Paraense**. p.435, Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014.

PERROTA, Ana Paula. Movimento de preservação dos lagos. Socioambientalismo em construção na várzea do Amazonas. In: **ANAIS DO XV Congresso Brasileiro de Sociologia**, 26 a 29 de julho de 2011. GT3. Disponível em: [file:///C:/Windows/Downloaded%20Program%20Files/Downloads/sbs2011_GT03_Ana_Paula_Perrota%20\(1\).pdf](file:///C:/Windows/Downloaded%20Program%20Files/Downloads/sbs2011_GT03_Ana_Paula_Perrota%20(1).pdf). Acesso em: 23/04/2016.

PEREIRA, H. dos S. **Iniciativas de co-gestão dos recursos naturais da várzea - Estado do Amazonas - Estudo estratégico analítico**, Manaus: IBAMA/PRÓ-VÁRZEA, 2004.

PINTO, C. I. **A lei de terra de 1850**. Disponível em: <http://www.klepsidra.net/klepsidra5/lei1850.html>. Acesso em: 10/04/2015.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos; v.4)

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 10/01/2017.

PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente**. Projeto História. São Paulo, (14), fev. 1997.

PORTELLI, A. **Ensaio de História oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PRONERA. **Manual de Operações**. MDA/INCRA. Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamentos. Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania. Brasília-DF, agosto de 2014.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução Maria Cecília França. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RANGEL, M; CARMO, R. B. do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. In: **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.20, nº 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

REEMRAM - Relatório do I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas (1982) Documento manuscrito. In: NEPE/UFAM.

RELATÓRIO/CIAT/Território 11, do Baixo Amazonas (2004-2006). Ministério de Desenvolvimento Agrário e Secretaria de Desenvolvimento Sustentável, 2006.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, M. Reforma agrária, trabalho agrícola e escola rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº 1, p. 79-100, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014111587>. Acesso em: 15/08/2015.

RIBEIRO, M. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 12, p. 23-40, 2011.

RIBEIRO, M. **Universidade Brasileira “Pós - Moderna”**: democratização e competência. Manaus: EDUA, 1999.

RIBEIRO, M. **De Seringueiro a Agricultor/Pescador a Operário Metalúrgico: um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazonenses**. p. 251, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

ROGÉRIO, P. Educação do Campo começa a construir propostas para o 1º Fórum Municipal. Manaus, 2016. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/educacao-de-campo-comeca-a-construir-propostas-para-o-1o-forum-municipal/>. Acesso em: 14/07/2017.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. (orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS, F. J. dos. **História do Amazonas**. 1ª série do ensino Médio. Rio de Janeiro: MemVavMem, 2010.

SANTOS, J. V. T. dos. Política de colonização agrária e o protesto camponês. In: **Revista Ensaio FEE**, Porto Alegre 6 (2), 127-140, 1985. Disponível em: <https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/938/1233>. Acesso em: 15/08/2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados. 2008. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C; SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHÜTZ, P; TIJIBOY, J. A. Alternativas educacionais para o meio rural. In: **Seminário Educação no Meio Rural**. IJUÍ (RS) 1 a 4 de junho de 1982. Brasília, 1983. MEC/INEP. 1983.

SEMED. Manaus. **Nossa História**. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/nossa-historia/> Acesso em: 20/07/2017.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SILVA, K. V; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 3. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, M. do S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

SILVA, J. G. da. Reforma Agrária e a lei do estatuto de terra. In **Justitia**, São Paulo, Jan./mar. 1982. Disponível em: <http://www.justitia.com.br/revistas/zwxcyz.pdf>. Acesso 10/07/2015.

SILVA, G. do L. **Educação na Amazônia colonial: contribuição à história da educação brasileira**. Manaus: Suframa, 1985.

SOUZA, A. L.de; SILVA, F. V. da. **Origem, prática educativa e evolução do Movimento de Educação de Base (MEB) em Itacoatiara-AM**. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/6858/4939>. Acesso em: 20/08/2017.

SOUZA, J. F. de. Educação e movimentos sociais. In: **Memórias do IV Seminário Internacional: Universidade e Educação Popular**. João Pessoa: UFPB, 1995.

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo**. Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, nº120, p.745-763, jul/set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10/12/2015.

SOUZA, J. C. R. de. **A Geografia nas comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais**. p.245, Tese (Doutorado em Geografia Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo: USP, 2013.

SOUZA, J. C. R. de. **Currículo da escola de várzea e o ensino de geografia no município de Parintins**. p. 164, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

SOUZA, M. F. de. **Currículo das Águas: vida, escola e formação ribeirinha no município de Nova Olinda do Norte/AM**. p.196, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, M. A questão das reservas extrativistas. In: SOUZA, M. **O empate contra Chico Mendes**. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990.

SPÍNOLA, H. B. **O ribeirinho: ontem e hoje na defesa do peixe no Amazonas**. p. 192, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

STÉDILE, J. P. O MST e a luta pela terra. In: **Teoria e debate**. ed. 24, 01 de março de 1994. Disponível em: <http://www.teoriaedebate.org.br/materias/mundo-do-trabalho/o-mst-e-luta-pela-terra>. Acesso em: 15/07/2015.

STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XVI ao XVIII**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Vol I.

STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XIX**, 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Vol II.

STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XX**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Vol III.

THOMPSON, P. **História oral e contemporaneidade**. História Oral, 5, 2002. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br>. Acesso em: 07/08/2015.

THOMPSON, E. P. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de adão**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 2, 2012.

TORINO, M. T. Síntese do levantamento sobre Programa e Projetos de Educação Rural no Amazonas nas três últimas décadas. In: **Relatório do I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas**. Documento Manuscrito, 1982.

TOURAINÉ, A. Na fronteira dos movimentos sociais. In: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, nº1, p. 17-28, jan./abr. 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO AMAZONAS. **Resolução Nº 001 que institui o Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE)**. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 1991.

VASCONCELOS, M. E. de O. **Identidade Cultural de estudantes rurais/ribeirinha a partir das práticas pedagógicas**. p.135, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

VASCONCELOS, M. E. de O; ALBARADO, E. da C. **Identidade cultural ribeirinha e práticas pedagógicas**. Jundiaí, SP: PACO Editorial, 2015.

VEIGA, P. R. **Professores da Zona Rural participam de Seminário para discutir a Educação do Campo**. Disponível em <http://semed.manauas.am.gov.br/professores-da-zona-rural-participam-de-seminario-para-discutir-a-educacao-no-campo/>. Acesso em: 10/10/2017.

VILHENA JUNIOR, W. M. **A política de educação do campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008)**. p. 119, Dissertação, (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

WEIGEL, V. A. C. M. Resultados do I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas. In: **Anais/Seminário Educação no Meio Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1983.

WITKOSKI, A. C. **Terras, florestas e águas de trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2007. (série: Amazonas: terra e o homem).

ZAOUAL, H. **Globalização e diversidade cultural**. Tradução de Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Autorização da participante Heloísa Borges

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE CONTEÚDO DE ENTREVISTA E DE DADOS
BIOGRÁFICOS**

Autorizo a pesquisadora Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará, Campus Guamá, sob a orientação do professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hajje, a utilização, a divulgação e a reprodução do conteúdo de entrevista oral temática e dados biográficos por mim relatados, incluindo, todo e quaisquer documentos por mim apresentados, para a realização e a divulgação da pesquisa "História e Memória de Educação do Campo no Amazonas", que objetiva analisar a história e a memória da participação dos sujeitos coletivos do campo na construção da educação do campo do Amazonas no período de 1980 a 2010, por meio da história oral e de pesquisa documental. A pesquisadora poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações acima citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros); mídia eletrônica (Internet); e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio); bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

...18 de maio... de 2017.



Assinatura do entrevistado

Anexo B – Termo de Autorização da participante Graça Passos

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE CONTEÚDO DE ENTREVISTA E DE DADOS
BIOGRÁFICOS**

Autorizo a pesquisadora Maria Eliano de Oliveira Vasconcelos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará, Campus Guamá, sob a orientação do professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Haje, a utilização, a divulgação e a reprodução do conteúdo do entrevista oral temática e dados biográficos por mim relatados, incluindo, todo e quaisquer documentos por mim apresentados, para a realização e a divulgação da pesquisa "História e Memória de Educação do Campo no Amazonas", que objetiva analisar a história e a memória da participação dos sujeitos coletivos do campo na construção da educação do campo do Amazonas no período de 1980 a 2010, por meio da história oral e de pesquisa documental. A pesquisadora poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações acima citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros); mídia eletrônica (Internet); e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio); bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

19 de Maio..... de 2017.

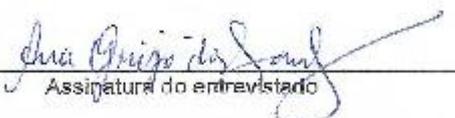
Maria dos Graças Servulo Passos
Assinatura do entrevistado

Anexo C – Termo de Autorização da participante Ana Grijó

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE CONTEÚDO DE ENTREVISTA E DE DADOS
BIOGRÁFICOS**

Autorizo a pesquisadora Mana Eliane de Oliveira Vasconcelos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará, Campus Guamá, sob a orientação do professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Haje, a utilização, a divulgação e a reprodução do conteúdo de entrevista oral temática e dados biográficos por mim relatados, incluindo, todo e quaisquer documentos por mim apresentados, para a realização e a divulgação da pesquisa "História e Memória de Educação do Campo no Amazonas", que objetiva analisar a história e a memória da participação dos sujeitos coletivos do campo na construção da educação do campo do Amazonas no período de 1980 a 2010, por meio da história oral e de pesquisa documental. A pesquisadora poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações acima citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros); mídia eletrônica (Internet); e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio); bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

Manaus 25 de Setembro de 2017.


Assinatura do entrevistado

Anexo D - Termo de Autorização da participante Auriédia Marques

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE CONTEÚDO DE ENTREVISTA E DE DADOS BIOGRÁFICOS

Autorizo a pesquisadora Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará, Campus Guamá, sob a orientação do professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Haje, a utilização, a divulgação e a reprodução do conteúdo de entrevista oral temática e dados biográficos por mim relatados, incluindo, todo e quaisquer documentos por mim apresentados, para a realização e a divulgação da pesquisa "História e Memória de Educação do Campo no Amazonas", que objetiva analisar a história e a memória da participação dos sujeitos coletivos do campo na construção da educação do campo do Amazonas no período de 1980 a 2010, por meio da história oral e da pesquisa documental. A pesquisadora poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações acima citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros); mídia eletrônica (Internet); e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio); bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

..... de de 2017.

Auriédia Marques de Costa
Assinatura do entrevistado

Anexo E - Termo de Autorização da participante Fernando Carvalho

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE CONTEÚDO DE ENTREVISTA E DE DADOS BIOGRÁFICOS

Autorizo a pesquisadora Maria Elaine de Oliveira Vasconcelos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará, Campus Guamá, sob a orientação do professor Dr. Salomão Antônio Mufarre, Haje, a utilização, a divulgação e a reprodução do conteúdo de entrevista oral temática e dados biográficos por mim relatados, incluindo, todo e quaisquer documentos por mim apresentados, para a realização e a divulgação da pesquisa 'História e Memória de Educação do Campo no Amazonas', que objetiva analisar a história e a memória da participação dos sujeitos coletivos no campo na construção da educação do campo do Amazonas no período de 1980 a 2010, por meio da história oral e de pesquisa documental. A pesquisadora poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações acima citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outras); mídia eletrônica (Internet); e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio); bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

30 de Agosto de 2017.


Assinatura do entrevistado

Anexo G – Termo de Autorização da participante Waldiléia Cardoso

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE CONTEÚDO DE ENTREVISTA E DE DADOS
BIOGRÁFICOS**

Autorizo a pesquisadora Marla Eliane de Oliveira Vasconcelos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará, Campus Guamá, sob a orientação do professor Dr. Salomão Antônio Mufarrej Haje, a utilização, a divulgação e a reprodução do conteúdo de entrevista oral temática e dados biográficos por mim relatados, incluindo, todo e quaisquer documentos por mim apresentados, para a realização e a divulgação da pesquisa "História e Memória de Educação do Campo no Amazonas", que objetiva analisar a história e a memória da participação dos sujeitos coletivos do campo na construção da educação do campo do Amazonas no período de 1980 a 2010, por meio da história oral e de pesquisa documental. A pesquisadora poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações acima citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros); mídia eletrônica (Internet); e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio); bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

08 de Novembro de 2017.

Waldiléia dos Santos Cardoso Pereira
Assinatura do entrevistado

Anexo H - Termo de Autorização da participante Eraldo Albuquerque

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE CONTEÚDO DE ENTREVISTA E DE DADOS
BIOGRÁFICOS**

Autorizo a pesquisadora Maria Eliana de Oliveira Vasconcelos, doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará, Campus Guamá, sob a orientação do professor Dr. Salomão Antônio Mufarroj Hajé, a utilização, a divulgação e a reprodução do conteúdo de entrevista oral temática e dados biográficos por mim relatados, incluindo, todo e quaisquer documentos por mim apresentados, para a realização e a divulgação da pesquisa "História e Memória de Educação do Campo no Amazonas", que objetiva analisar a história e a memória da participação dos sujeitos coletivos do campo na construção da educação do campo do Amazonas no período de 1980 a 2010, por meio da história oral e de pesquisa documental. A pesquisadora poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações acima citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros); mídia eletrônica (Internet); e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio); bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

07 de agosto de 2017.

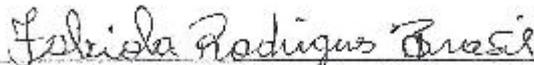
Eraldo Albuquerque de Carvalho
Assinatura do entrevistado

Anexo I - Termo de Autorização da participante Fabíola Rodrigues

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE CONTEÚDO DE ENTREVISTA E DE DADOS
BIOGRÁFICOS**

Autorizo a pesquisadora Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará, Campus Guamá, sob a orientação do professor Dr. Salomão Mufarrej Heje, a utilização, a divulgação e a reprodução do conteúdo de entrevista oral temática e dados biográficos por mim relatados, incluindo, todo e quaisquer documentos por mim apresentados, para a realização e a divulgação do projeto de pesquisa "História e Memória de Educação do Campo no Amazonas", que objetiva analisar a história e a memória da participação dos sujeitos coletivos do campo na construção da educação do campo do Amazonas no período de 1980 a 2010, por meio de história oral e de pesquisa documental. A pesquisadora poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações acima citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros); mídia eletrônica (Internet); e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio); bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

05... de ...julho... de 2016.


Assinatura do entrevistado

Anexo J - Termo de Anuência GRANAV

**GRUPO AMBIENTAL NATUREZA VIVA**

FUNDADO EM 27 DE FEVEREIRO DE 1992

TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizo a Sr.(a) **MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS**, estudante do curso de doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará, a executar a pesquisa intitulada "História e Memória da Educação do Campo no Amazonas, nesta instituição.

Parintins, 12 de Setembro de 2016.

Fernando Rocha Carvalho
Coordenador Geral do GRANAV

Anexo K - Termo de Anuência INCRA/PRONERA/AM



INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO AMAZONAS - SR(15)AM
Av. André Araújo, 901 - Alcobaça - CEP: 99060-001 - Fones: Geral (92)3194-1300 - Fax: (92)3194-1378

TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizo a Sr.(a) **MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS**, estudante do curso de doutorado em Educação, pelo Programa de Pós Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará, a executar a pesquisa intitulada "**História e Memórias da Educação do Campo no Amazonas**", nesta instituição.

Manaus, 28 de junho de 2016.


Valda Corrêa de Melo
Asseguradora do PRONERA/INCRA/AM

Anexo L - Termo de Anuência UFAM/FACED

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
End.: Av. Geral Rodrigo Octávio, 6250, Coroado I, Setor Norte Pavilhão, Rio Uatumã
CNPJ: 04.378.626/0001- 97 CEP: 6900-810, Telefone: (92) 234-56789

TERMO DE ANUÊNCIA

Autonzo a Sr.^a **MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS**, estudante do curso de doutorado em Educação, pelo Programa de Pós Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará, a executar a pesquisa intitulada "**História e Memória da Educação do Campo no Amazonas**", nesta Faculdade de Educação.

Manaus, 28 de Setembro 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Profa. Dra. Francisca Cavalcanti
VICE-DIRETORA

Diretora em Exercício da Faculdade de Educação/UFAM

Anexo M - Termo de Anuência CPT/AM



Comissão Pastoral da Terra Regional Amazonas
"Deus e ao Deus dos Pobres, a serviço dos Povos da Terra e da Água"

TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizo a Sr.(a) MARIA ELIANE DE OLIVEIRA VASCONCELOS, estudante do curso de doutorado em Educação, pelo Programa de Pós Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Pará, a executar a pesquisa intitulada "História e Memória da Educação do Campo no Amazonas, nesta instituição.

Manaus, 10 de maio de 2016.

Maíra Clara Ferreira Motta

Coordenadora da Comissão Pastoral da Terra- Amazonas

Anexo N - Decreto nº 14.078 de 19 de julho de 1991 (folha 1)

Diário Oficial

PODER EXECUTIVO

sexta-feira, 19 de julho de 1991 15

DECRETO Nº 14.078 DE 19 DE JULHO DE 1991

DECRETO sobre a estrutura organizacional do Instituto de Educação Rural do Amazonas - IERAM, e as demais providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO AMAZONAS, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo item II, artigo 14 da Constituição Estadual, e

CONSIDERANDO que os artigos 30, 25 e 32, da Lei nº 2022, de 02 de maio de 1991, que dispõe sobre a reorganização da Administração do Estado, que autorizam o Chefe do Poder Executivo a reestruturar os órgãos e entidades da Administração Estadual, ficando essa tarefa em caráter de Assistência Direta e Gratificação de Função, assim como, a extinguir aqueles que cessarem à nova estrutura;

DECRETA

Art. 1º - O Instituto de Educação Rural do Amazonas - IERAM é uma entidade autônoma, criada pela Lei nº 1489, de 17 de novembro de 1981, com personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira, vinculada à Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desportos, com sede em Manaus e jurisdição em todo o território estadual.

Art. 2º - O Instituto de Educação Rural do Amazonas - IERAM tem por finalidade coordenar e avaliar os programas educativos, articulados com os programas de outros setores econômicos e sociais, voltados para o meio rural.

Art. 3º - O Instituto de Educação Rural do Amazonas - IERAM é dirigido por um Diretor-Presidente, com auxílio de doze(12) Diretores, e possui a seguinte estrutura organizacional:

- I - ÓRGÃO DE ADMINISTRAÇÃO SUPLENTE
 - 1 - Presidência
- II - ÓRGÃO DE ASSISTÊNCIA DIRETA E IMPRESA
 - 1 - Assessoria
- III - ÓRGÃO DE ASSISTÊNCIA-DIRETA
 - 1 - Diretoria Administrativa
 - 1.1 - Divisão de Pessoal
 - 1.2 - Divisão de Planejamento e Finanças
 - Seção de Educação Organizatória
 - 1.3 - Divisão de Material e Patrimônio
 - 1.4 - Divisão de Serviços Gerais
- IV - ÓRGÃO DE ATENDIMENTO-DIRETO
 - 1 - Diretoria Técnica
 - 1.1 - Núcleo de Planejamento
 - Serviço de Estatística
 - Serviço de Pesquisa e Planejamento
 - 1.2 - Núcleo de Tecnologias Educacionais

Art. 4º - Ao Diretor-Presidente compete a direção do Instituto de Educação Rural do Amazonas - IERAM, assessorar o Secretário de Estado de Educação, Cultura e Desportos, assim como outras atribuições que lhe forem atribuídas em Regulamento Interno.

Art. 5º - Os órgãos básicos integrantes da estrutura do Instituto de Educação Rural do Amazonas - IERAM são as seguintes competências:

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

II - Diretoria Administrativa - coordenar, supervisionar, controlar e executar as atividades relativas a pessoal, material, finanças e serviços gerais, de acordo com as diretrizes emanadas das respectivas áreas técnicas e demais atribuições que lhe forem delegadas;

III - Diretoria Técnica - coordenar as atividades técnicas de planejamento e execução de programas pedagógicos, relacionados ao processo educativo, compatíveis com a fundamentação científica e administrativas de uma rural;

Art. 6º - Os cargos de Assistência Direta - AD é as Gratificações de Funções - GF, são os constantes dos anexos I e II deste Decreto.

Art. 7º - Ficam extintas as Funções Gratificadas (FG) da estrutura anterior constante do Anexo III, deste Decreto, a contar de 01 de agosto de 1991.

Art. 8º - Ficam vedadas e revogadas as concessões de gratificação de qualquer natureza, incidentes sobre os salários dos cargos de Assistência Direta e Gratificações de Função de que trata este Decreto.

Parágrafo Único - Excluem-se da vedação de que trata este Decreto, o adicional por tempo de serviço do funcionário quando este seja opção pelo vencimento do cargo de Assistência Direta.

Art. 9º - Revogadas as disposições em contrário, este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 01 de julho de 1991.

MANAUS, 19 de julho de 1991

Filipe Azevedo
 FILIPE AZEVEDO DE MENDONÇA RIBEIRO
 Governador do Estado

Amelino Martins
 AMELINO MARTINS
 Secretário de Estado de Educação, Cultura e Desportos

Luciana Garcia
 LUCIANA GARCIA
 Secretária de Estado de Administração

ANEXO I, DO DECRETO Nº 14.078 DE 19 DE JULHO DE 1991

CARGOS DE ASSISTÊNCIA DIRETA

QUANTIDADE	DESIGNAÇÃO	SINBOLOGIA
01	ASSESSOR	AD-1
02	CHEFE DE NÚCLEO	AD-2
04	CHEFE DE DIVISÃO	AD-3

ANEXO II, DO DECRETO Nº 14.078 DE 19 DE JULHO DE 1991

GRATIFICAÇÃO DE FUNÇÃO

QUANTIDADE	DESIGNAÇÃO	SINBOLOGIA
03	ASSISTENTE GABINETE	GF-1
01	CHEFE DE SEÇÃO	GF-1
02	CHEFE DE SERVIÇO	GF-1

Anexo N - Decreto nº 14.078 de 19 de julho de 1991 (folha 2)

14. sexta-feira, 19 de julho de 1991

PODER EXECUTIVO

Diário Oficial

ANEXO III. DO DECRETO Nº 14.078 DE 19 DE JULHO DE 1991

FUNÇÃO GRATIFICADA EXTINTA

COMARCAÇÃO	DESCRIÇÃO	SERIALIZAÇÃO
01	ASSESSOR JURÍDICO	FD-1
02	CHEFE DE NÚCLEO	FD-4
03	SECRETARIA DE DEPARTAMENTO	FD-5
04	CHEFE DE DIVISÃO	FD-6

DECRETO Nº 14078 DE 19 DE JULHO DE 1991

ESTABELECE sobre a estrutura orgânica
cópia da Fundação Centro de Con-
trole de Oncologia-FCOCCO.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ, usando
das atribuições que lhe são conferidas pelo item X, do art. 54,
da Constituição Estadual, e

CONSIDERANDO que os arts. 37, 25 e 32 da Lei
nº 1032 de 02 de maio de 1991, que dispõe sobre a Reorganização
da Administração do Estado, autorizam o chefe do Poder Executivo
a reestabelecer as funções e entidades da Administração Estu-
dual, fixando seus cargos no âmbito de sua competência direta e
qualificação de Função, assim como, a extinguir aquelas de que
cessários à nova estrutura.

D E C R E T O:

Art. 1º - A Fundação Centro de Controle de
Oncologia-FCOCCO, criada pela Lei nº 1935, de 23 de dezembro de
1990, órgão de Administração Indireta do Poder Executivo, com
personalidade jurídica e patrimônio próprios, autonomia adminis-
trativa, financeira e contábil, com sede e foro na Capital do
Estado do Paraná, com jurisdição em todo território do Estado
e vinculada à Secretaria de Estado de Saúde, tem por finalidade
promover a prevenção, o diagnóstico para os casos suspeitos,
prestar assistência médica especializada de efetiva capacidade
consultiva, e desenvolver a ensino e a pesquisa relacionadas à
Neoplasias Malignas.

Art. 2º - A Fundação Centro de Controle de
Oncologia-FCOCCO, dirigida por um Presidente, com o auxílio de
um Diretor Administrativo-Financeiro e de um Diretor Técnico, é
constituída pela seguinte estrutura organizacional:

I - ÓRGÃO COLEGIADO

- 1 - Conselho Diretor
- 2 - Conselho Técnico-Administrativo

II - ÓRGÃO DE ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR

- 1 - Presidência
- 2 - Diretoria Administrativo-Financeira
- 3 - Diretoria Técnica

III - ÓRGÃO DE ACESSORAMENTO E ASSISTÊNCIA
DIRETA E IMEDIATA

- 1 - Chefe de Gabinete
- 2 - Assessoria

IV - ÓRGÃO DE ATIVIDADES-MEIO

- Divisão de Administração
- Seção de Expediente
- Seção de Orçamento e Finanças
- Setor de Liquidação de Contas
Hospitalares
- Seção de Serviços Gerais
- Setor de Lavanderia
- Setor de zeladoria, Vigilância e
Transportes
- Seção de Pessoal
- Setor de Folha de Pagamento
- Setor de Registro e Controle
- Seção de Material e Patrimônio
- Setor de Arquivamento

V - ÓRGÃO DE ATIVIDADES-FIM

- 1 - Núcleo Médico-Assistencial
- Serviço de Cirurgia Oncológica
- Setor de Cabeça e Pescoço

- Setor Abdomino-Pelvico
- Setor Genito Físico Urológico
- Setor Neurologico
- Setor Osteo-Muscular
- Setor Odontológico
- Setor de Plástica Reconstructora
- Serviço de Clínica Médica Oncológi-
ca e Apoio Terapêutico
- Setor de Oncologia Clínica
- Setor de Hematologia e Hematopoi-
ese
- Setor de Anestesiologia
- Setor de Terapia Intensiva e Su-
peração
- Setor de Infecção Hospitalar
- Setor de Psicologia, Rehabilita-
ção e Fisioterapia
- Serviço de Radioterapia
- Setor de Radioterapia
- Setor de Física Médica
- Serviço Complementar de Diagnósti-
co
- Setor de Anatomia Patológica
- Setor de Citopatologia
- Setor de Imunologia
- Setor de Neoplasias
- Setor de Patologia Clínica
- Serviço de Nutrição
- Setor de Ambulatório
- Setor de Centro Médico
- Setor de Enfermagem
- Serviços Técnicos
- Setor de Farmácia
- Setor de Radição e Rústica
- Setor de Serviço Social
- SIMS

2 - Núcleo de Estudos e Pesquisas

- Serviço de Epidemiologia
- Serviço de Resumos e Apontamentos
- Setor de Biblioteca
- Centro de Estudos

Art. 3º - Ao Presidente da Fundação Centro
de Controle de Oncologia-FCOCCO, compete organizar, dirigir,
orientar e coordenar todas as atividades da Fundação, bem como
assessorar o Secretário de Estado de Saúde-SESAU, nos assuntos
relacionados à sua área de atuação, e outras atribuições que
lhe forem delegadas.

Art. 4º - Ao Diretor Administrativo-Financeiro,
cuja função substituirá o Presidente em sua ausência ou impedimen-
to, auxiliará diretamente no desempenho de suas atribuições
na direção da Fundação, através de coordenação geral das ativ-
dades meio, bem como o desempenho de outras atribuições que
lhe forem delegadas.

Art. 5º - Ao Diretor Técnico, compete assis-
tir e promover na direção da Fundação, através de coordena-
ção geral das atividades fim, bem como o cumprimento de outras
atribuições que lhe forem delegadas.

Art. 6º - Os órgãos básicos integrantes da
estrutura da Fundação Centro de Controle de Oncologia - FCOCCO,
são as seguintes competências:

- 1 - Conselho Diretor - Deliberar sobre os

Anexo N - Decreto nº 14.078 de 19 de julho de 1991 (folha 3)

Diário Oficial

PODER EXECUTIVO

sexta-feira, 19 de julho de 1991 17

plano anual e plurianual e demais diretrizes da administração, geral do FUCOM.

II - COMISSÃO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO - Elaburar, acompanhar, discutir e avaliar os programas referidos no art. 1º; elaborar a programação anual e orçamentária, bem como aprovar os protocolos terapêuticos da Fundação.

III - CHEFE DE GABINETE - Assessorar a Presidência em sua representação política e social e intermediar-se do FUCOM e do Conselho de Administração;

IV - ASSESSORIA - Assessorar o Presidente em assuntos técnicos, administrativos, jurídicos e de comunicação social, relacionados com a área de atuação do FUCOM;

V - DIVISÃO DE ADMINISTRAÇÃO - Dirigir, coordenar, executar e controlar as atividades relacionadas à PGR, contábil, expediente, material, patrimônio, serviços gerais, orçamento e finanças, de acordo com as diretrizes emanadas dos respectivos órgãos centrais;

VI - UNIDADE SERVIÇO-SOCIAIS - Dirigir, coordenar, executar e controlar as atividades médico-assistenciais, bem como supervisionar todas as funções dos serviços subordinados a esta unidade;

VII - NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA - Dirigir, coordenar, executar e controlar as atividades de pesquisa, bem como promover estudos científicos e atuar e supervisionar todas as funções das áreas setoriais;

Art. 7º - A competência das demais funções e as atribuições dos dirigentes serão definidas no Regimento Interno através de ato do Presidente.

Art. 8º - Os cargos de Assessoria Direta-AD e as Gratificações de Função-GF, são os constantes dos anexos I e II, deste Decreto.

Art. 9º - Ficam extintas as Funções Gratificadas de natureza anterior, constantes do anexo III, deste Decreto, a contar de 01 de agosto de 1991.

Art. 10 - Ficam vedadas e revogadas as condições de Gratificações de qualquer natureza, incidentes sobre os valores das cargos de Assessoria Direta e Gratificações de Função de que trata este Decreto.

Parágrafo Único - Resolva-se na redação de que trata este Decreto, o adicional por tempo de serviço do funcionário quando este faça opção pelo exercício do cargo de Assessoria Direta.

Art. 11 - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, retroagindo seus efeitos a 01 de julho de 1991.

Brasília, 10 de julho de 1991.

[Assinatura]
 DIRIGENTE GERAL DO FUCOM
 Governador do Estado
 DESEMBARGADOR GARCIA RODRIGUES
 Secretário de Estado de Administração

[Assinatura]
 ARNALDO RIBEIRO
 Secretário de Estado de Saúde

ANEXO I - DO DECRETO Nº 14078 DE 19 DE JULHO DE 1991

CARGOS DE ASSISTÊNCIA DIRETA

QUANTIDADE	DESCRIÇÃO	SERVOLOGIA
01	Chefe de Gabinete	AD - 1
03	Assessor	AD - 1
01	Chefe de Divisão	AD - 2
02	Chefe de Núcleo	AD - 2

ANEXO II - DO DECRETO Nº 14078 DE 19 DE JULHO DE 1991

GRATIFICAÇÕES DE FUNÇÃO

QUANTIDADE	DESCRIÇÃO	SERVOLOGIA
03	Assistente de Gabinete	GF - 1
05	Chefe de Seção	GF - 1
09	Chefe de Serviço	GF - 1
33	Chefe de Setor	GF - 2
01	Chefe do Centro de Estudos	GF - 2

ANEXO III - DO DECRETO Nº 14078 DE 19 DE JULHO DE 1991

FUNÇÕES GRATIFICADAS EXTINTAS

QUANTIDADE	DESCRIÇÃO	SERVOLOGIA
01	Chefe de Serviço	FG - 6
04	Chefe de Divisão	FG - 6

Anexo O - Carta dos Ribeirinhos do Amazonas (folha 1)

CARTA DOS RIBEIRINHOS DO AMAZONAS

Nos dias 25 a 29 de maio de 1992, às vésperas da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Eco 92, estivemos reunidos em Manaus, 49 ribeirinhos dos municípios de Benjamin Constant, Amaturá, São Paulo de Olivença, Santo Antonio do Içá, Tefé, Alvarães, Marabá, Jutai, Fonte Boa, Coari, Codajás, Anamá, Itapiranga, Silves, Uruará, Boa Vista do Ramos, Parintins, Novo Aripuanã, Anori, Tonantins e Apui. O objetivo desta nossa reunião foi debater e aprofundar a nossa compreensão sobre a questão da preservação da pesca na Amazônia.

Durante a década de 80, devido a diminuição do peixe, iniciamos a luta em defesa do pescado e do repovoamento de peixes nos lagos e rios. A presença cada vez maior de pescadores de grande porte, da prática predatória, do enorme estrago de pescado não nos deixou outra alternativa. As comunidades onde vivemos passaram a se organizar em comissões e comitês locais com a finalidade de impedir a invasão dos lagos e garantir a preservação do pescado.

DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL

Desde a publicação do documento "Nosso Futuro Comum", elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, da ONU, em 1987, existe uma proposta que vem sendo muito aceita em todo o mundo e que procura combinar o desenvolvimento econômico com a preservação do meio ambiente: é a proposta de DESENVOLVIMENTO SUSTENTAVEL. Ao debatermos a respeito do que significa, para nós ribeirinhos, a proposta de desenvolvimento sustentável nas condições do interior amazônico, decidimos pela seguinte formulação:

Desenvolvimento sustentável significa um processo integrado, do qual fazem parte as dimensões econômica, social, política e educacional.

- Dimensão econômica, na medida em que exige a existência de uma infraestrutura (máquinas, equipamentos, transporte) para o manejo e processamento adequados da produção ribeirinha e o acesso direto das comunidades ao crédito e ao mercado regional.

- Dimensão social, na medida em que beneficia a população regional, fornecendo uma ampla variedade de produtos, criando uma base de produção e um mercado consumidor integrados e viabilizando a economia familiar e comunitária.

- Dimensão política, na medida em que as comunidades

Anexo O - Carta dos Ribeirinhos do Amazonas (folha 2)

organizadas devem controlar e fiscalizar a produção e a comercialização de seus produtos. Devem também ter o poder de impedir a continuidade da invasão da região por mineradoras, madeireiras, hidrelétricas etc, assim como o poder de controlar a implantação de quaisquer projetos que afetem o ecossistema e o modo de vida de nossas comunidades. Para tanto, deve haver uma legislação que garanta estes direitos das comunidades assim como os direitos com relação à terra, aos lagos e ao manejo ambiental das Áreas que habitam. Tal legislação deve também estabelecer um tratamento diferenciado no que toca aos direitos e deveres dos ribeirinhos e os direitos e deveres das empresas que aqui vêm se estabelecer, fixando multas e punições a estas últimas que sejam proporcionais aos crimes ambientais cometidos por elas.

- Dimensão educacional, na medida em que deve ser garantido ao ribeirinho condições para desenvolver suas próprias técnicas de produção e diversificação da agricultura e para que aos nossos filhos seja garantida a escolarização completa, inclusive universitária, voltada para a nossa realidade de vida e de trabalho, nessa história e nossa cultura. Além disso, é fundamental uma conscientização massiva, no campo e na cidade, a respeito da necessidade de se estabelecer uma relação harmônica e respeitosa com a natureza.

Desenvolvimento sustentável, para nós ribeirinhos, exige a articulação de todas estas dimensões, num processo em que as comunidades organizadas nos lagos e nos rios são o sujeito político que garante um desenvolvimento regional combinado com o pleno respeito à natureza da Amazônia.

NOSSA PROPOSTA DE PRESERVAÇÃO

Desde 1985 possuímos uma proposta clara e definida de preservação da pesca. Essa proposta consiste na seleção de lagos de procriação, lagos de manutenção e lagos livres:

1. Lagos de Procriação (sagrados, santuários) - são aqueles intocáveis, reservados para a reprodução das espécies e repovoamento dos demais lagos, em que a pesca é terminantemente proibida por tempo indeterminado. Para a seleção desses lagos obedecemos a certos critérios, tais como: cobertura vegetal nas margens do lago, cobertura vegetal de, no mínimo, 20% da superfície do lago, profundidade acima de 1,5 metros e variedade de peixes.

2. Lagos de Manutenção - são assim denominados porque se destinam à subsistência das nossas famílias. Nestes a pesca só é permitida com o uso de utensílios artesanais, tais como caniço, arco e flecha, arpão, tarrafa, espinhel, não se permitindo a comercialização do pescado.

3. Lagos Livres - são aqueles destinados à pesca comercial, dentro dos limites estabelecidos pela legislação municipal e pelas comunidades ribeirinhas, onde armadores e pescadores artesanais capturam o peixe para o abastecimento da população urbana. São livres para a pesca comercial embora se exija que seja cumprido aquilo que já está previsto na legislação em vigor quanto ao tamanho do pescado, período de desova e tamanho de malha para cada espécie de peixe.

Essa proposta vem sendo desenvolvida com resultados

Anexo O - Carta dos Ribeirinhos do Amazonas (folha 3)

animadores, havendo regiões em que o repovoamento do peixe está facilitando a captura para subsistência. Este sucesso, no entanto, desperta a cobiça daqueles que vêm nesses lagos a fonte de lucros fáceis.

PROPOSTAS E COMPROMISSOS

Para que esta nossa proposta básica seja viabilizada dentro de um contexto mais amplo, de desenvolvimento sustentável na região amazônica, é necessário:

- . estudarmos e divulgarmos as leis de âmbito federal, estadual e municipal relacionadas com a questão ambiental, com o objetivo de darmos força e forma de lei aos acordos comunitários de preservação;

- . ampliarmos o trabalho de conscientização com relação à preservação do meio ambiente em todas as áreas, formando grupos nas comunidades, utilizando os meios de comunicação social e atuando junto às escolas e entidades da sociedade civil;

- . reivindicarmos o apoio técnico, educacional, de infraestrutura e financeiro necessário para a produção, diversificação da produção e comercialização dos produtos na nossa própria região;

- . reivindicarmos que seja reconhecido, inclusive pela legislação e pelos órgãos públicos, o poder fiscalizador das comunidades sobre as atividades econômicas desenvolvidas nas áreas preservadas;

- . realizarmos encontros por região, envolvendo o conjunto de ribeirinhos, com a presença das entidades que apoiam a luta pela preservação;

- . realizarmos seminários com as entidades de apoio para debater as propostas das comunidades com relação à preservação dos recursos pesqueiros e do meio ambiente como um todo;

- . resgatarmos a nossa história, a nossa cultura e as práticas tradicionais das comunidades ribeirinhas;

- . lutarmos pela demarcação de reservas para a proteção dos ecossistemas formados por lagos de procriação, lagos de manutenção e áreas de moradia e trabalho dos ribeirinhos, garantindo-nos o direito de posse;

- . criarmos uma organização para a mobilização conjunta dos ribeirinhos na questão da preservação, para a defesa coletiva frente à expulsão e para a conscientização das comunidades ribeirinhas.

Anexo O - Carta dos Ribeirinhos do Amazonas (folha 4)

Através destas propostas e compromissos nós, ribeirinhos do Estado do Amazonas, nos colocamos, junto com os povos indígenas, como os sujeitos fundamentais da causa pela preservação do meio ambiente e pela defesa da vida na região amazônica.

Manaus, 29 de maio 1992

Hiluir José de Souza	- SILVES / AM.
Mestres Proseimar Tenazor Mendes	- São Paulo de Olivença - AM.
Manoel das Chagas de Oliveira	Maracá / AM.
Godoben & Jaciã Nascimento	TOMANTINS - AM
Emmanuel Pereira Soares	Novo Arupuanã AM
Rivaldo Alves de Oliveira	fanti Boa
Alvaro Januario	jutai
Manoel Neri de Souza	Novo arupuanã
Romualdo da Silva Sena	SILVES,
Maílto Correia Senão	Urucará

Anexo P – Folder do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização em Educação do Campo promovido pelo IFAM (folha 1)

Perfil do Egresso

Os egressos do Curso de Especialização em Educação do Campo na modalidade a Distância do IFAM - CUIZL estarão aptos para:

- Atuar na promoção da aprendizagem de sujeitos em espaços escolares e não escolares, nas diversas modalidades do processo educativo;
- Participar da elaboração, do planejamento, da organização, implementação e avaliação de projetos pedagógicos comprometidos com o trabalho coletivo nas escolas do campo, instituições escolares (UAB);
- Coordenar projetos de intervenção nas escolas do espaço rural amazônico;
- Atuar como agente socializador e experiências para a promoção da aprendizagem dos sujeitos em espaços escolares e não escolares, nas diversas modalidades do processo educativo;
- Atuar de forma participativa na elaboração, no planejamento, na organização, na implementação e avaliação de projetos pedagógicos comprometidos com o trabalho coletivo das escolas do campo, instituições e rurais, dando ênfase as atividades interdisciplinares e a territorialização pedagógica;



EDUCAÇÃO DO CAMPO

SISTEMA EOD
onde a escola não chega o ensino vai longe

Curso de Especialização

www.ifam.edu.br

INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO

Coordenação do Curso de Especialização em Educação do Campo
exp.educampo_esad@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS - IFAM
www.ifam.edu.br

Pró-Reitoria de Ensino
proen@ifam.edu.br

Diretoria Sistêmica de Educação a Distância
ded_proen@ifam.edu.br

Sistema de Educação a Distância
Rede e-Tec Brasil
ProFuncionário
SFB
SETEC
SECADI
UAB

Anexo P – Folder do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização em Educação do Campo promovido pelo IFAM (folha 2)

Identificação do Curso

Denominação: Curso de Especialização em Educação do Campo

Modalidade: a D. distância

Área: Ciências Humanas

Fundamentação Legal: o curso baseia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, instituídas a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e dos Pareceres CNE/CP nº 9 e 27 de 2001. Compõe-se também a Resolução CNE/CP nº 2, de 13 de fevereiro de 2002, que fundamenta no art. 12 da Resolução CNE/CP nº 1/2002 e no Parecer CNE/CP nº 24/2000, que institui a criação de um cargo horário para os cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da Educação Básica. Também se refere à Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995 e no Parecer CNE/CES nº 1.494/2001.

Credenciamento do IFAM para oferta de cursos na modalidade a distância: Portaria nº 1.360, de 07 de dezembro de 2010.

Público-alvo: docentes licenciados, que atuam na Educação Básica, e que exerçam o magistério nas Escolas Municipais localizadas nos municípios e em comunidades indígenas, não exigindo qualquer outro pré-requisito, motivado pelo grau de interesse e pela comprovação de demanda social, além de gastos com sistema educacional, coordenadores pedagógicos, gestores municipais e pesquisadores.



“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

(Paulo Freire)

Objetivo: o Curso de Especialização em Educação do Campo na modalidade a distância tem em seu objetivo geral, oferecer formação continuada para profissionais que atuam na Educação Básica nas escolas municipais rurais, ribeirinhas, quilombolas, do campo, das florestas e das águas, sendo como fim a contribuir para a oferta de uma educação contextualizada às realidades locais e culturais, possibilitando ferramentas que auxiliem em suas práticas pedagógicas.

Organização Didática: o curso será desenvolvido na modalidade a distância, com momentos presenciais. A carga horária total é de 435 horas, todas de caráter obrigatório. O Curso de Especialização em Educação do Campo está estruturado em cinco módulos.

MATRIZ CURRICULAR

MÓDULO	DISCIPLINA	C.H.
I	Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica	30
	Metodologia Científica	30
II	Temas em Discussão: O Campo e a Tecnologia	30
	Conceitos e Concepções da Educação do Campo	30
III	Características Sociais, Políticas e Culturais do Campo	30
	Temas em Discussão: História e Políticas da Educação do Campo	30
	Concepções de Desenvolvimento e Aprendizagem na Educação do Campo	30
IV	Políticas Pedagógicas da Educação do Campo	30
	Organização do Trabalho Pedagógico	30
	Organização da Educação Profissional	30
V	Questões Educacionais	30
	Questões de Pesquisa nos Saberes de Campo e nas Escalas do Tipo	30
	Orientação Final para a Avaliação e Trabalho de Conclusão de Curso	30
Total		435

Anexo Q – Folder do II Seminário de Educação do Campo e Escola da Terra no Contexto Amazônico (folha 1)



REALIZAÇÃO

UFAM – FAPED – NEREIGAM

PARCELIAS

MEC-Secad I – SEDUC/AM – SEMEDES

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adalberto do Nascimento Pinheiro	Ilton da Silva Pereira
Ademar Viana dos Santos	Ired Carvalho Uchida
Albertina Pereira da Castro	Isabela Azeite Andrade
Alicenete Soares de Cunha	Isabela Querolin Gomes de Silva
Alexandra Heronides Saladeira Pedrin	José Barbosa de Carmelino
Ana Cristina Tavares Pinheiro	José Valdeir Farias da Souza
Ana Carolina Santos da Almeida	Jouhney dos Santos Porto
Armanda Rachel Botelho Mourão	Juallene Bragança Alves
Brenna Paula B. C. Cavalcanti	Luciene Murin de Vasconcelos
Carlos Augusto da Silva	Luís Carlos dos Santos Moura Junior
Charles Augusto Barros de Moraes	Maira Gomes de Souza
Claudia de Costa Brito de Silva	Marta Thimotee dos Santos Tavares
Claudia dos Santos Nogueira	Martiane Brito Borges
Danielly Courto de Freitas	Michelle Andrezza Padroza da Silva
Diana Carla Pinto Lima	Nailan Cristina dos Santos Lapa
Elisângela Maria Medeiros de Silva	Roberto da Silva Maranhão
Eunice de Lima Garcia	Simone Souza da Silva
Francisco de Jesus Pimental da Silva	Valquiria Socorro Martins de Mattos
Gabriel Augusto Martins de Melo	Vera Lucia Lopes Carruto
Gilson Gean Marcelo da Silva	Whashington Aguiar de Almeida
Helena Borges da Silva	Williamberg A. Gil Maguiera
Helôisa da Silva Borges	

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Faculdade de Educação / Curso de Aperfeiçoamento em
Educação do Campo – Práticas Pedagógicas

**II Seminário de Educação do Campo e a
Escola da Terra no Contexto Amazônico**



Dias: 25 e 26 de março de 2015
Local: Auditório Rio Amazonas
FES - Faculdade de Estudos Sociais
Horário: 8h às 18h

Inscrições - Amazonas

Anexo Q – Folder do II Seminário de Educação do Campo e Escola da Terra no Contexto Amazônico (folha 2)

APRESENTAÇÃO

A Universidade Federal do Amazonas, por meio da Faculdade de Educação, vem trabalhando com Temáticas da Educação do Campo, através de pesquisas no Programa de Pós-Graduação nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, e também vem acumulando experiência no Núcleo de Estudo Interdisciplinar e Relações de Gêneros do Amazonas (NEREIGAM), com a execução do Programa Escola da Terra, convênio UFAM/FINE/MEC-Social, em parceria com SEDUC/AM e SEMEDES, no ano de 2014.

O Programa Escola da Terra é vinculado às políticas de governo federal, que têm por objetivo promover a formação continuada de professores(as), para que eles atendam às necessidades específicas das escolas do campo. Assim, o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Prática Pedagógica, foi realizado tendo como foco o ensino com pesquisas, utilizando os tempos: escola e comunidade, da Pedagogia da Alternância, durante a realização da formação.

Hoje estamos realizando o "II Seminário de Educação do Campo e Escola da Terra no Contexto Amazônico", para socializar as experiências do percurso formativo desenvolvidas com aproximadamente 1.400 professores(as), que atuam nas escolas multisseriadas nas comunidades de 18 municípios (Auracaus, Boca do Acre, Borba, Capiranga, Careiro da Várzea, Coari, Iranduba, Itacoatiara, Manausapuru, Manaus, Maricóré, Marau, Maués, Nova Olinda do Norte, Novo Airipuaná, Parintins, Presidente Figueiredo e Tefé).

OBJETIVOS DO SEMINÁRIO

- Discutir e socializar as experiências do Programa Escola da Terra;
- Debater sobre as políticas públicas da Educação do Campo.

PROGRAMAÇÃO

DIÁ 1 SEMANA

- 8h – Credenciamento
- 8h30 min – Mesa de Abertura
- 9h00 min – Minuto – Professores de Manaus
- 9h10 min – Minuto de Deliberação: "Políticas Públicas Nacionais e a Escola da Terra no Contexto Amazônico"
- 9h30 min – Prof. Esp. Dilma Lúcia Barros – MEC-Social
- 9h45 min – Prof. Dra Armanda Rachel Bocello Mourão – UFAM
- 10h00 min – Prof. MSc. Antônio Nereides da Costa – SEDUC/Experiência de Educação do Campo
- 10h15 min – Prof. MSc. Graças Serrão Passos – UFAM/Campus Zona Leste
- 10h30 min – Mesa-redonda: Prof. Dr. Alexandre Soares da Cunha – Formadora Escola da Terra
- 11h – Discussão do Tema
- 12h – Almoço
- 13h – Atividade Cultural – (Professores de Nova Olinda do Norte e Manausapuru)
- 14h – Circulo de Diálogo: "Educação do Campo e as Novas Abordagens"
- 15h – Prof. Dra Aldenilde Soares da Cunha – Formadora Escola da Terra – UFAM
- 16h – Prof. Esp. Eunice de Lima Galvão – Formadora Escola da Terra – UFAM/SEMED- Itacoatiara
- 17h – Prof. Dra Heloisa da Silva Borges – UFAM
- 18h – Prof. Dra Lucinete Sueli da Costa – UEA
- 19h – Mesa-redonda: Gabriel Augusto Marinho de Melo – Formador Escola da Terra UFAM/SEDUC
- 20h – Encerramento

DIÁ 2 SEMANA

- 8h – Minuto – Professores de Auracaus
- 8h30 min – Oficinas:
 - 1) Lustramentos;
 - 2) Enredo de Mitos e lendas;
 - 3) Enredo de História Regional;
 - 4) Projeto de Enredo na Educação do Campo;
 - 5) Enredo de Arte e Cultura Diversidade.
- 12h – Almoço
- 13h – Atividade Cultural – (Professores de Marau, Maués e Boca do Acre)
- 14h – Exposição das Experiências de Escola da Terra dos 18 municípios (Auracaus, Boca do Acre, Borba, Capiranga, Careiro da Várzea, Coari, Iranduba, Itacoatiara, Manausapuru, Manaus, Maricóré, Marau, Maués, Nova Olinda do Norte, Novo Airipuaná, Parintins, Presidente Figueiredo e Tefé)
- 16h – Encerramento

Anexo N – Folder do I Fórum de debates sobre a Pedagogia da Alternância no Amazonas (folha 1)

UEA
A maior Universidade multiâmbios do País



I Fórum de debates sobre a Pedagogia da Alternância no Amazonas



**Boa Vista do Ramos – CFR DE BVR
12 a 14 de dezembro de 2012**



Noite
18:00 às 20:00 - Poetização e Feira de Experiência

3º Dia (14/12/2012)

Manhã
07:00 às 07:50 - Café da Manhã
07:50 às 09:00 - Apresentação
08:00 às 10:00 - Plenária e Apresentação das CTT's
10:00 às 12:00 - Como usá-lo em trabalhos e contribuições




Parceiros
Prefeitura de Boa Vista do Ramos, AVINA,
Fundação Daniel Dazzcal, IDAM, IPAAM



www.uea.edu.br







Anexo N – Folder do I Fórum de debates sobre a Pedagogia da Alternância no Amazonas (folha 2)

<p>PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA</p>	<p>OBJETIVO DO EVENTO</p>	<p>PROGRAMAÇÃO</p>
<p>A Pedagogia da Alternância propõe uma pedagogia assumida na Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramal. Ela é adaptativa e voltada para os filhos e netos, estar de presença e não, apenas, estuda-los como os de Farias (2012); Melo & Carneiro (2012); Andriaco (2011); Violo (2013); e Paes & Jato (2007). Estes autores e os comoneis amazônicos defendem um novo conceito de educação para a população que vive e trabalha no campo. Uma educação que deve ser pensada e implementada a partir das intencões e com o protagonismo dos sujeitos que vivem no campo.</p>	<p>O "I Fórum de Debates sobre a Pedagogia da Alternância no Amazonas" tem como objetivo construir um espaço capaz de ampliar o debate teórico e prático a respeito da Pedagogia da Alternância no Estado do Amazonas nos pontos de 2012 a 2013, assim como socializar as experiências acadêmicas e pedagógicas das professoras do projeto e as produções científicas de servos(as) neste processo.</p>	<p>Neste sentido, uma Casa Familiar Rural (CFR) é uma instituição educacional o campo, criada para reunir os filhos de agricultores familiares que buscam uma educação básica, técnica e uma formação integral, a partir da sua própria realidade. É considerada uma escola-residência, na qual os jovens, além de estudarem os conteúdos da Educação Básica, também recebem conhecimentos de formação geral e profissional. É adquirida por uma associação de pais e dirigentes das comunidades envolvidas no projeto, constituindo-se uma Organização Não-Governamental.</p> <p>O sucesso da Pedagogia da Alternância nos interessa desde o fim da década de 1970, quando participamos do I Seminário de Desenvolvimento Rural da Escola Agrícola Federal de Maracá, em junho de 1996.</p> <p>Desde então, pela Escola Agrícola Federal de Maracá (EAFM), hoje Campus Manaus Zona Leste da IFAM, como alguns institutos e movimentos sociais que nos ajudaram a construir o trabalho em prol da mobilização, o fortalecimento e execução do Projeto Casa Familiar Rural no Estado do Amazonas.</p>
<p>14h às 16h30 – Relato de Experiência: Movimento Casa Familiar Rural em Parintins</p> <p>Noite 16h às 22h – Poésias e Relato de Experiência</p> <p>2º Dia (13/12/2012)</p> <p>Manhã 07h às 07h30 – Café da Manhã 07h30 às 08h – Acolhido 8h às 11h – Mesa 2: A caminhada de 10 anos da Casa Familiar Rural do Estado do Amazonas – Awa</p> <p>Expositor 1 – O Movimento Social – Leuner Yangues (Presidente da ACFR de EBR) & Acilberto Pinheiro (Membro da ACFR de EBR)</p> <p>Expositor 2 – Plano de Formação da OEE de Boa Vista do Ramal – André de Oliveira Melo (coordenador OEE e professor da IFAM)</p> <p>Expositor 3 – TAV/CMIL e o PROJETO – Representação local TAV/CMIL</p> <p>Expositor 4 – O Projeto Professor e de Vida – Expositor OEE de Boa Vista do Ramal</p> <p>Tarde 13h às 17h – Mesa 1 de Produção Científicas & Cultura sobre Pedagogia da Alternância no Amazonas</p> <p>G101 – Políticas Públicas: organização & implementação da Alternância G102 – Pedagogia da Alternância & Formação de Educadores do Campo G103 – Fomento e Gestão de Projetos Agrícolas a partir da Pedagogia da Alternância G104 – Gestão de Condições e articulações institucionais</p>	<p>1º Dia (12/12/2012)</p> <p>Manhã 07h às 09h – credenciamento 08h às 08h30 – Café da Manhã 09h às 09h30 – Acolhido 09h30 às 10h – Solenidade de Abertura 10h às 11h – Conferência de Abertura Atividade Conjunta da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no Brasil Conferencista: André de Oliveira Melo (UFAM, Universidade Federal do Amazonas) Coordenadora: Maria das Graças Serrudo Passos 11h às 12h – Pôr do Sol e blocos</p> <p>Tarde 14h às 15h – Mesa 01: A Pedagogia da Alternância no Estado do Amazonas Expositor: Maria das Graças Serrudo Passos (EAFM e ACFR-AMAZ)</p> <p>Coordenadores: André de Oliveira Melo (UFAM) & Aida de Pinheiro (PIM/UFPA)</p>	<p>1º Dia (12/12/2012)</p> <p>Manhã 07h às 09h – credenciamento 08h às 08h30 – Café da Manhã 09h às 09h30 – Acolhido 09h30 às 10h – Solenidade de Abertura 10h às 11h – Conferência de Abertura Atividade Conjunta da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no Brasil Conferencista: André de Oliveira Melo (UFAM, Universidade Federal do Amazonas) Coordenadora: Maria das Graças Serrudo Passos 11h às 12h – Pôr do Sol e blocos</p> <p>Tarde 14h às 15h – Mesa 01: A Pedagogia da Alternância no Estado do Amazonas Expositor: Maria das Graças Serrudo Passos (EAFM e ACFR-AMAZ)</p> <p>Coordenadores: André de Oliveira Melo (UFAM) & Aida de Pinheiro (PIM/UFPA)</p>