

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**EDUCAÇÃO E CURRÍCULOS ESCOLARES: um olhar sobre a
importância do ensino agrícola nas escolas do campo do município de
Tabatinga, AM**

ELENILSON SILVA DE OLIVEIRA

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**EDUCAÇÃO E CURRÍCULOS ESCOLARES: um olhar sobre a
importância do ensino agrícola nas escolas do campo do município de
Tabatinga, AM**

ELENILSON SILVA DE OLIVEIRA

Sob a Orientação do Professor

Ramofly Bicalho dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Maio de 2016

630.7098113

O48e

T

Oliveira, Elenilson Silva de, 1981-

Educação e currículos escolares: um olhar sobre a importância do ensino agrícola nas escolas do campo do município de Tabatinga, AM / Elenilson Silva de Oliveira - 2016.

57 f.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 54-57.

1. Ensino agrícola - Tabatinga(AM) - Teses. 2. Educação - Estudo e ensino - Teses. 3. Currículos - Planejamento - Teses. 4. Política pública - Teses. I. Santos, Ramofly Bicalho dos, 1970-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ELENILSON SILVA DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25/05/2016

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ
(Orientador)

Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ

Prof. Dr. Rafael Santos, Dr. UERJ

DEDICATÓRIA

Com sua identidade de mãe, incorporou o “ser pai” em toda a trajetória de minha vida. Ensinou-me que ser simples é sinônimo de uma riqueza inestimável, uma moeda que pode ser utilizada em diversos momentos da vida. É colher as razões de nossa existência nas milhares de safras que o mundo nos revela. Deus lhe abençoou com uma virtude de uma mulher guerreira. Muito obrigado por tudo minha honrosa mãe Maria Eunice Silva. Dedico.

AGRADECIMENTOS

Quero deixar aqui meus agradecimentos a todos que direta e indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho. Podem ter certeza de que sozinho, jamais conseguiria chegar aonde cheguei e por tudo que foi realizado. Antes de tudo agradeço primeiramente a DEUS por me proporcionar saúde, sabedoria, para caminhar com fé e perseverança.

À minha mãe Maria Eunice, e meu pai João Bezerra (*in memoriam*), aos meus irmãos pela criação e educação que me proporcionaram, assim como os incentivos e palavras de fé. A todos, meus agradecimentos eternos.

Ao meu irmão Carlos Oliveira pelas importantes sugestões durante a construção da dissertação.

Aos meus filhos Vitor Eduardo e Pedro Fher, pela paciência e saudades suportadas, vocês são meus grandes amores.

À minha companheira Eliana Lima pelo amor e dedicação as nossas vidas, e por todas as vezes que apoiou e incentivou minhas decisões.

A todos os meus amigos que me ajudaram a delinear meu projeto de pesquisa, ao qual represento na pessoa do Professor Dr. Nilton Ponciano. Muito obrigado.

À reitoria do IFAM e à UFRRJ, que em mais uma experiência exitosa, acreditaram no projeto de qualificação dos servidores.

A todos que na frente da gestão do Campus Tabatinga honraram o compromisso com a educação e pela iniciativa de ofertar o mestrado, ao qual represento na pessoa do Professor Jaime Cavalcante Alves.

Ao Professor Dr. Fabiano Waldez, que foi um grande colaborador da turma 2014-1.

Aos professores, parceiros que vestiram a camisa, no sentido de sensibilizarem, cedendo ou ocupando espaços deixados nas saídas durante as capacitações.

A todos os alunos do IFAM pela compreensão nos ausência durante as aulas, especialmente as turmas do Curso Técnico em Agropecuária.

Aos amigos do IDAM Unidade Local de Tabatinga, em nome do amigo Zoroastro Brandão, pela receptividade e comprometimento apresentados durante o estágio profissional.

A Universidade do Estado do Amazonas, por meio do Grupo de Estudos Agrários, Território e Trabalho de Tabatinga, por abrir as portas ao meu estágio pedagógico.

Não posso deixar de agradecer imensamente à Unidade Avançada do INCRA em Benjamin Constant, ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Tabatinga, à Escola Municipal Marechal Castelo Branco, aos Agricultores Familiares do Projeto de Assentamento Urumutum, aos alunos da Escola do Assentamento, que foram primordiais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola por acreditar numa educação sem fronteiras. A todos os professores ao qual represento na pessoa do ilustre Professor Gabriel Santos.

Ao meu nobre Orientador, Professor Ramofly Bicalho dos Santos, ao qual se construiu mais que um laço de orientador e orientado, por simplesmente mostrar além de outras virtudes, a simplicidade de um educador.

Enfim, aos mestrandos de Maués, Coari e especialmente Tabatinga, que não desistiram da luta diária e do sonho de subir mais um degrau da vida profissional.

BIOGRAFIA

Elenilson Silva de Oliveira, 35 anos de idade, natural de Benjamin Constant, interior do Estado do Amazonas, distante de 1.628 quilômetros por via fluvial da capital Manaus. De família pobre, filho mais novo dos seis irmãos, do casamento de meu pai João Bezerra, e minha mãe Maria Eunice. Vivi toda minha infância no bairro de Coimbra, às margens do rio que banha a cidade, Rio Javari. Minha mãe, sem nenhum grau de instrução acabara de chegar à cidade oriunda dos altos do Rio Ituí, Atalaia do Norte, onde lá trabalhava na agricultura e extrativismo. Meu pai, seringueiro, agricultor, extrativista, se caracterizou como mais um personagem da vida cabocla na vasta Amazônia. Naquela época a economia que predominava na região era a extração madeireira, onde empregava grande parte da população local. Era considerada como uma atividade aos olhos do capitalismo, onde enriquecia os “barões” enquanto os cidadãos sem instruções de ensino e com necessidade de criar suas famílias ficavam a mercê da vida perversa. Por conta dos conflitos com tribos indígenas por terra, água e floresta na região do Vale do Javari, antes mesmo de eu ter nascido, minha mãe foi obrigada migrar para a cidade de Benjamin Constant, e continuar a criação dos filhos. Ao longo dessa convivência, fui despertando meu olhar crítico a respeito da situação ao qual passava minha família. Meus pais carregavam herança nordestina e criaram os filhos, como se diz “na linha”. Por ironia do destino, meus pais se separaram e minha mãe assumiu o duplo papel na criação, ao qual faço questão de citar, foi a precursora de tudo nas nossas vidas, é claro que, com a benção de Deus. Meus irmãos conciliavam os estudos com o trabalho para poder ajudar em casa, e minha mãe, como aprendiz de costureira, fazia os “bicos” para sustentar a família. Sempre tive o pensamento de que sempre poderia de alguma forma contribuir para o desenvolvimento da região. Aos 14 anos de idade, me deparava com uma família de professores, pois três irmãos formados na área da educação e uma a se formar, pude então ter contato como era os bastidores dessa augusta profissão e que na época, tinha o pensamento que não era a área que eu desejava. Na ocasião, como sugestão de meu irmão, me inscrevi no processo seletivo para ingressos de alunos na Escola Agrotécnica Federal de Manaus, ao qual fui aprovado, e em 1995 mudei para Manaus para conviver com uma experiência ímpar na minha vida, como “agricolano” da EAFM. Nos três anos de estudo, aprendi, além do grande conhecimento intelectual, o conhecimento da vida, dos amigos e professores, e aprendi a suportar a dor da saudade da família. Em 1999, alistei-me no Exército Brasileiro, e em 2000 interrompi a continuidade de estudos e dediquei-me ao serviço durante quatro anos. Ali percebi como soldado posteriormente como 3º Sargento, que as lacunas não se fechavam na minha vida e decidi retornar pra minha terra natal, para prestar vestibular para o Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias. Logrei com êxito o vestibular e entrei na faculdade no ano de 2004. Foi nesse curso, que literalmente, me identifiquei como profissional na área, e de continuidade de meus estudos. Em consonância com o estudo, vivi experiências na Prefeitura de Benjamin Constant, na Secretaria de Educação, o que me fez aproximar da área, e também como Técnico Agrícola, na Secretaria de Produção Rural, na mesma cidade. Em 2005, nasceu meu filho Vitor Eduardo, aumentando a responsabilidade na vida, como também minhas metas e objetivos. Em 2007, fui aprovado em concurso do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Amazonas-CREA, na função de Agente Fiscal ao qual exerci as atividades por um período de um ano e meio. Não me identifiquei com o trabalho e aproveitei no ano de 2009 uma seleção do Governo do Estado e fui trabalhar no Projeto de Desenvolvimento Regional do Amazonas-PRODERAM, no fortalecimento de comunidade rurais através de projetos sustentáveis. Ali começou de fato minha contribuição profissional à sociedade. Na verdade, o retorno de todo o investimento a mim depositado. Paralelo a este trabalho, foi no Centro de Educação Tecnológica do Amazonas-CETAM, que comecei a aprender a conhecer o espaço escolar nos Cursos Técnicos Florestal e Agronegócio, em Benjamin Constant.

Permaneci no PRODERAM até o momento em que prestei concurso para o Instituto Federal do Amazonas, e tive a benção de ser aprovado em 2010 para os cargos de Técnico em Agropecuária e Professor de Agricultura. No mesmo ano, nasceu meu filho Pedro Fher e conclui a Especialização em Conservação de Recursos Naturais, pela Universidade do Estado do Amazonas, em Tabatinga-Am. Escolhi de fato o cargo de professor, e tudo foi de encontro ao que imaginava há 19 anos, quando não queria seguir esta carreira. Hoje, após cinco anos, percebi que nesse espaço, tenho grandes possibilidades de construção de conhecimentos, principalmente na base da população do campo, de onde são as minhas verdadeiras raízes. Como professor de Agricultura, obtive e estou obtendo grandes conhecimentos da ciência e aprendi mais ainda a valorizar o conhecimento tradicional, a levantar a bandeira da valorização da educação agrícola para as comunidades camponesas, com base em princípios ecológicos. Aprendi a corroborar que a educação é o caminho de mudanças, e que não caminha sozinha, faz parte de um cenário de instituições e saberes dinâmicos, que devem ser valorizados levando em consideração a realidade amazônica e principalmente, a local. Desejo continuar contribuindo a cada experiência nova que surgir e o Mestrado em Educação Agrícola, foi com certeza um espaço de saber ímpar, a experiência com a Educação do Campo veio a somar nas decisões sobre o real papel que devo desempenhar como profissional e como cidadão.

*Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.*

Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe,

Braço que envolve,

Palavra que conforta,

Silêncio que respeita,

Alegria que contagia,

Lágrima que corre,

Olhar que acaricia,

Desejo que sacia,

Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,

É o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela

Não seja nem curta,

Nem longa demais,

Mas que seja intensa,

Verdadeira, pura... Enquanto durar

SABER VIVER

Cora Coralina

RESUMO

OLIVEIRA, Elenilson Silva de. **Educação e os currículos escolares**: um olhar sobre a importância do ensino agrícola nas escolas do campo do município de Tabatinga, AM. 2016. 57 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ. 2016.

Esta dissertação é o resultado da pesquisa realizada no período de junho de 2014 a maio de 2016, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, teve como objetivo geral caracterizar a relação do ensino agrícola com o currículo na escola do campo do Projeto de Assentamento Urumutum, em Tabatinga-Amazonas. O Projeto de Assentamento Urumutum foi criado pelo INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária em 1987, após ter sido planejado como Projeto Integrado de Colonização. No início 65 famílias (142 lotes) foram assentadas, após anos de conflitos por terras no local, atualmente vivem mais de 154 famílias consideradas posseiras em lotes com problemas de posse das terras. Contudo, a pesquisa possibilitou desenvolver seguintes objetivos específicos: identificar as formas de acesso e o desenvolvimento das políticas públicas para a reforma agrária no assentamento Urumutum; analisar os modos de vida e as transformações sociais no assentamento Urumutum a partir do contexto educacional; contextualizar o papel do ensino agrícola para a formação do discente da escola do campo por meio das vozes dos atores sociais. Como instrumentos metodológicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que serviu de construção para os referenciais teórico-metodológicos, por meio de inúmeros documentos produzidos pelos movimentos sociais do campo, em parceria, com sindicatos, universidades públicas e secretarias de educação; a pesquisa documental, através da comparação e entrecruzamento de vozes advindas de diversas fontes documentais, escritas e orais, além da nossa participação em reuniões e congressos, com acesso às atas e relatórios e a história oral, com a utilização de entrevistas e registro da história de vida dos sujeitos do campo envolvidos com o processo educativo no assentamento. O estudo buscou responder o seguinte questionamento: como o currículo da escola do campo do município de Tabatinga (AM) trabalha com o ensino agrícola? A partir da aplicação dos instrumentos metodológicos traçamos um caminho que iniciou com a contextualização dos assentamentos rurais na Amazônia, trazendo para a questão agrária no Amazonas e o contexto dos assentamentos de reforma agrária no Alto Solimões. Em seguida, destacamos o histórico da Educação do Campo, os movimentos sociais, a luta pela educação em Tabatinga e os programas e ações de Educação do Campo no âmbito do IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Tabatinga. Seguindo, enfatizamos com um breve histórico o ensino agrícola no Brasil, seguida do contexto histórico-cultural da Escola Municipal Marechal Castelo Branco, e por fim, entrelaçamos as questões relacionadas com o trabalho, educação e ensino agrícola no Assentamento Urumutum. O estudo constatou que as consequências oriundas desde o período de colonização da Amazônia, somadas a política de reforma agrária insipiente, a falta de políticas públicas para a população do campo, principalmente as educacionais, tornaram visíveis à necessidade de reflexão / ação através de novos olhares sobre o papel do estado frente ao desenvolvimento rural sustentável dessas populações. Sobretudo, há a necessidade de estreitar as ações educacionais entre as esferas de governo e a sociedade civil, em especial os movimentos sociais, no sentido de garantir a construção de projetos educacionais participativos, que contemplem os princípios da Educação do Campo como parte fundamental da concepção de educação dos povos do campo.

Palavras-chave: educação do campo, políticas públicas, projeto político-pedagógico.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Elenilson Silva de. **Education and school curricula:** a look at the importance of agricultural education in Tabatinga municipal field schools, AM. 2016. 57 p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica - RJ. 2016.

This dissertation is the result of the survey carried out in the period from June 2014 to May 2016, linked to Graduate Program in Agricultural Education, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, had as general objective to characterize the relationship of agricultural education with the curriculum at the school of the field of Settlement Project Urumutum, in Tabatinga-Amazonas. The Urumutum Settlement Project was created by INCRA - National Institute of Colonization and Agrarian Reform in 1987, after having been planned as Integrated Project of colonization. At the beginning 65 families (142 lots) were seated, after years of conflict by land on site, currently live more than 154 families considered posseiras in batches with problems of possession of the land. However, the research allowed us to develop the following specific objectives: to identify the forms of access and the development of public policies for agrarian reform on saddle Urumutum; analyze the ways of life and the social transformations on saddle Urumutum from the educational context; contextualizing the role of agricultural education for the formation of the students of the school of the field through the voices of the social actors. As methodological tools, we use the literature, which served as the construction for the theoretical and methodological frameworks, through numerous documents produced by rural social movements, in partnership with trade unions, public universities and education departments; documentary research, by comparing and interweaving of voices that come from various documentary sources, written and oral, as well as our participation in meetings and conferences, with access to the minutes and reports and oral history, using interviews and record of history of life of the subjects of the field involved in the educational process in the settlement: students, teachers, parents and family farmers. The study sought to answer the following question: how the curriculum of the school in the city of Tabatinga field (AM), works with agricultural education? From the application of methodological tools we trace a path that began with the context of rural settlements in the Amazon, bringing the agrarian question in the Amazon and the agrarian reform settlements in the context of Alto Solimões. Then we highlight the history of the field of education, social movements, the struggle for education in Tabatinga and programs and Field Education actions under the IFAM - Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas, Campus Tabatinga. Following, we emphasize with a brief history of agricultural education in Brazil, followed by the cultural historical context of the School Marechal Castelo Branco, and finally, caught crossing issues related to the work, education and agricultural education in Settlement Urumutum. The study found that the consequences arising from the period of colonization of the Amazon, together with the land reform policy incipient, lack of public policies for the population of the field, especially the educational, become visible to the need for reflection / action through new perspectives on the role of the state against the sustainable rural development of these populations. Above all, there is a need to strengthen the educational activities between the spheres of government and civil society, especially social movements, to ensure the construction of participatory educational projects that address the principles of the field of education as a fundamental part of the design education of the people of the field.

Keywords: field education, public policy, pedagogic-political project

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Criação de assentamentos rurais no Estado do Amazonas	11
Tabela 02. Assentamentos criados no Alto Solimões pela UAAS/INCRA	15
Tabela 03. Número de famílias ocupando os lotes	16
Tabela 04. Tipologia das Escolas Estaduais localizadas na área rural de Tabatinga	27
Tabela 05. Tipologia das Escolas Municipais localizadas na área rural de Tabatinga.....	28
Tabela 06. Metas do Programa Nacional de Educação do Campo (continua).....	31
Tabela 07. Distribuição dos alunos por série, sexo, faixa etária – ano letivo de 2011	42
Tabela 08. Distribuição dos alunos por série, sexo, faixa etária – ano letivo de 2012.....	43
Tabela 09. Distribuição dos alunos por série, sexo, faixa etária – ano letivo de 2013	43
Tabela 10. Distribuição dos alunos por série, sexo, faixa etária – ano letivo de 2014.....	43
Tabela 11. Distribuição dos alunos por série, sexo, faixa etária – ano letivo de 2015.....	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Número de famílias assentadas no Amazonas (1970 a 2014) – SIPRA/INCRA . 12

Quadro 02. Matrículas no campo – Rede Municipal de Ensino de Tabatinga (AM).....28

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Atividades econômicas na região do Alto Solimões – Diocese do Alto Solimões	14
Figura 02. Localização do PA Urumutum - Earthexplorer	16
Figura 03. Turma de alunos do Curso Téc. Agropecuária PROEJA.....	31
Figura 04. Aula do Curso FIC Agricultor Familiar na Comunidade Umariçu II	33
Figura 05. Condições de acesso a estradas no assentamento	39
Figura 06. Acesso escola na Comunidade São João – PA Urumutum.....	41
Figura 07. Sede da E.M. Marechal Castelo Branco- área urbana.....	41
Figura 08. Anexo da E.M. Marechal Castelo Branco- Comunidade São João	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	– Amazonas
APP	– Área de Preservação Permanente
ARL	– Reserva Legal
BIS	– 1º Batalhão de Infantaria de Selva
CADÚNICO	– Cadastro Único para Programas Sociais
CAR	– Cadastro Ambiental Rural
CCU	– Contrato de Concessão de Uso
CDRU	– Concessão de Direito Real de Uso da Terra
CEB	– Câmara de Educação Básica
CNBB	– Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONALTOSOL	– Consórcio Intermunicipal do Alto Solimões
CONDRAF	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar
CONTAG	– Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CTI	– Centro de Trabalho Indigenista
CTP	– Comissão Pastoral da Terra
DAP	– Declaração de Aptidão ao PRONAF
EFA	– Escola Família Agrícola
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENERA	– Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAO	– Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FIC	– Formação Inicial e Continuada
FONEC	– Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNAI	– Fundação Nacional do Índio
FUNDESCOLA	– Fundo para o Desenvolvimento da Escola
GPTEC	– Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAM	– Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
IFAM	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IMAZON	– Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPAAM	– Instituto de Proteção Ambiental do Amazonas
ITEAM	– Instituto de Terras do Amazonas
MDA	– Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	– Ministério da Educação
MEP	– Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	– Organização não governamental
ONU	– Organização das Nações Unidas
OPAS	– Organização Pan-Americana de Saúde
PA	– Projeto de Assentamento
PAA	– Programa de Aquisição de Alimentos
PAC	– Programa de Aceleração do Crescimento

PAE	– Projeto de Assentamento Agroextrativista
PAF	– Projeto de Assentamento Florestal
PDS	– Projeto de Desenvolvimento Sustentável
PIC	– Projeto Integrado de Colonização
PIN	– Programa de Integração Nacional
PNAE	– Programa Nacional de Alimentação Escolar
PRONATEC	– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POLAMAZÔNIA	– Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
POLONORDESTE	– Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste
PROEJA	– Programa de Educação de Jovens e Adultos
PRONACAMPO	– Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	– Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	– Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
PRONERA	– Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PROTERRA	– Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste
PROVALE	– Programa Especial para o Vale do São Francisco
RDS	– Reserva de Desenvolvimento Sustentável
RESEX	– Reserva Extrativista
SAD	– Sistema de Alerta de Desmatamento
SAF	– Sistema Agroflorestal
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEDUC	– Secretaria de Estado da Educação
SEESP	– Secretaria de Educação Especial
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
SETEC	– Secretaria de Educação Tecnológica
SICAR	– Sistema de Cadastro Ambiental Rural
SINIMA	– Sistema Nacional de Informação sobre Meio Ambiente
SIPAM	– Sistema de Proteção da Amazônia
SR	– Superintendência Regional
STTR	– Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
SUPRA	– Superintendência de Reforma Agrária
TC	– Territórios da Cidadania
TD	– Títulos Definitivos
TI	– Terra Indígena
TP	– Títulos Provisórios
UAAS	– Unidade Avançada Alto Solimões
UnB	– Universidade de Brasília
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I. A REFORMA AGRÁRIA E OS ASSENTAMENTOS RURAIS: caminhos entre o contexto amazônico e a realidade do Alto Solimões	5
1.1. Assentamentos rurais na Amazônia	8
1.2. Questão agrária no Amazonas	10
1.3. Os assentamentos rurais da região do Alto Solimões	13
1.3.1. Projeto de Assentamento Urumutum	15
1.3.2. Projeto de Assentamento Crajarí.....	17
1.3.3. Projeto de Assentamento Bóia	18
2. CAPÍTULO II. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE TABATINGA, AMAZONAS	20
2.1. A Educação do Campo é um caminho sem volta	21
2.2. Os movimentos sociais do campo e a luta pela educação do campo	25
2.2.1. O município de Tabatinga / Amazonas	26
2.3. Programas, ações e iniciativas de educação do campo no âmbito do IFAM Campus Tabatinga	30
2.3.1. Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).....	31
2.3.2. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC	32
3. CAPÍTULO III. EDUCAÇÃO, TRABALHO E ENSINO AGRÍCOLA NO ASSENTAMENTO URUMUTUM: A realidade da Escola Municipal Marechal Castelo Branco	34
3.1. O ensino agrícola na formação do discente da escola do campo	35
3.2. A Escola Municipal Marechal Castelo Branco: contexto histórico-educacional.....	39
3.3. Projeto político-pedagógico e o currículo da Escola Municipal Marechal Castelo Branco	45
3.3.1. As finalidades da escola / Formação humana vinculada a uma concepção de campo	46
3.3.2. A estrutura organizacional / Valorização e formação dos educadores.....	47
3.3.3. O currículo / Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura do campo .	48
3.3.4. O tempo escolar / Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo .	49
3.3.5. O processo de decisão / Projeto de educação dos e não para os camponeses	50
3.3.6. As relações de trabalho / Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo	50
3.3.7. A avaliação / Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação	50
CONCLUSÕES	52
REFERÊNCIAS	54

INTRODUÇÃO

O interesse sobre a Educação do Campo em assentamentos de Reforma Agrária partiu das inúmeras experiências que surgiram ao longo da vida, em especial na área da educação. Foi dentro da família, tentando compreender as minhas origens no contexto da mesorregião do Alto Solimões - Amazonas, que construí parte da minha história de vida e comecei a vislumbrar as relações que futuramente viriam se agregar com os estudos sobre Educação do Campo e Reforma Agrária.

Em um determinado momento na vida, deparei-me dentro de um determinado assentamento rural, fiquei incomodado em ver uma escola com uma estrutura de dar inveja em qualquer escola na cidade. Minha inquietação não foi porque a escola tinha sido construída em lugar errado, muito pelo contrário, foi de enxergar a incapacidade do poder público, acreditando que, apenas com infraestrutura física, pudesse garantir uma educação digna para a população daquele lugar. Verificou-se também a boa intenção de um gestor, que se sentia desamparado, sem uma direção para começar um novo caminho, juntando-se então a população que ali vivia, a apreciar a deterioração progressiva de materiais há anos nunca utilizados pelos alunos, como os diversos computadores e impressoras, mantendo apenas uma ou duas turmas de alunos funcionando nas salas de aula, paliativamente. Ao sair da área do assentamento, passei a refletir sobre aquele ambiente de outra forma. Percebi que ali se configurava como berço de relações sociais, existindo pessoas, trabalhadores rurais, crianças, jovens, homens e mulheres que foram parar naquele lugar de alguma forma, por intermédio de alguma ação. Ali existia terra, trabalho, cultura, modos de vida, um espaço de existência humana. Logo, deveriam ter direitos, ter acesso à educação, à saúde, a saneamento, a transporte, a participar como sujeitos de transformação dos seus espaços.

A aliança da ideia com a possibilidade de desenvolver na prática as experiências com a Educação do Campo surgiu com a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Até bem pouco tempo antes, nas minhas andanças pelo campo, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão rural, como professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Tabatinga, sensibilizei-me nas inúmeras vezes em que compartilhei dos conhecimentos adquiridos pelos companheiros que vivem no campo, em especial no Projeto de Assentamento Urumutum, principalmente pela grandeza das dificuldades enfrentadas para viver e produzir no campo, e também, pela resistência nas lutas diárias, contra o esquecimento a título de genocídio, e muitas das vezes contra as armadilhas da natureza, tentando adaptar-se a um mundo imutável.

A problemática gerada com a falta de investimentos no campo instiga cada vez mais as instituições de ensino a buscar soluções para que minimizem os problemas, de forma a unir esforços para tentar desenfrear o aumento do êxodo rural e o desestímulo de jovens pela atividade agrícola, causando uma erosão no conhecimento tradicional das comunidades camponesas, de suma importância para o desenvolvimento da ciência e sustentabilidade local. O papel das instituições ligadas ao setor primário, deve transcender as políticas públicas e garantir a implementação de projetos voltados aos trabalhadores do campo, no fortalecimento da agricultura familiar, na melhoria de vida por meio da distribuição de renda, geração de trabalho e renda, valorização da cultura, na educação com olhos à realidade e no manejo e conservação dos recursos naturais, de forma que possibilite a vida no campo.

Historicamente, os assentamentos de reforma agrária no país se constituíram as margens das políticas públicas e como professor, com o papel de contribuir para a educação em Tabatinga e na região do Alto Solimões, encontrei neste trabalho a possibilidade de conhecer e estudar o ambiente de um projeto de assentamento para então compreender as

possíveis relações que se entrelaçam. E, através disso, aproximar o IFAM Campus Tabatinga, na tomada de decisão no que diz respeito ao seu dever institucional para com a população do campo.

Este trabalho teve como objetivo caracterizar a relação do ensino agrícola com o currículo na escola do campo do Projeto de Assentamento Urumutum, em Tabatinga-Amazonas, bem como, a identificação das formas de acesso e o desenvolvimento das políticas públicas para a reforma agrária no assentamento Urumutum e a contextualização do papel do ensino agrícola para a formação do discente da escola do campo por meio das vozes dos sujeitos. Nesse sentido, este trabalho tem um cunho de contribuir para os estudos sobre a temática Educação do Campo para com a sociedade.

Nessa jornada, um novo questionamento surgiu: como o currículo da escola do campo no assentamento Urumutum trabalha com o ensino agrícola? E para responder a este questionamento tive que me deleitar em estudos sobre diversas temáticas que permeiam a Educação do Campo, e botar a “mão na massa” através do conhecimento sobre a realidade da localidade. Os resultados obtidos, para um melhor entendimento, dividiram-se em três capítulos, elucidados mais adiante.

Nas primeiras leituras, não esqueço um ser humano autêntico que, em um dos seus trabalhos atribui a palavra “cercas” a todos os projetos autoritários e desvinculados da realidade do campo ao longo da história da educação brasileira, ressalta que essas cercas devem ser (estão sendo) enfrentadas por meio das lutas sociais da classe trabalhadora do campo. Todas as vezes que me deslocava ao Assentamento Urumutum vivenciava inúmeras cercas, que fortaleciam o meu desejo de continuar com o trabalho. Refiro-me ao ser humano autêntico, a Ramofly Bicalho dos Santos¹, e sua obra *Revisitando a Educação do Campo*, publicada em 2011. Se tratando da classe trabalhadora do campo, destacamos as conquistas nos últimos anos em prol da Educação do Campo somadas aos retratos das lutas sociais e resistência dos povos do campo contra a hegemonia de um sistema educacional centrado no capitalismo neoliberal. Retomando nossa pesquisa, o desenvolvimento do processo investigativo deu-se através do Método da História Oral, com a aplicação de entrevistas sobre o contexto dos assentamentos, bem como pelo registro da história de vida dos sujeitos do campo e sua relação com o ambiente escolar. A pesquisa documental foi também utilizada contribuindo para a revelação de informações acerca do estudo. Na construção dos referenciais teórico-metodológicos, consultamos documentos² produzidos pelos movimentos sociais do campo, em parceria, com sindicatos, universidades públicas e secretarias municipais de educação, além da nossa participação em reuniões e congressos, com acesso às atas e relatórios. Nesta pesquisa, comparamos e entrecruzamos de vozes advindas de diversas

¹ Ramofly Bicalho dos Santos é Professor Doutor lotado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Formado em História, colabora nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade. É coordenador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

² 1) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título 1, Artigo 3º IV e Seção 1 – Da Educação, Artigo 206; 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — nº. 9.394/96, Artigos, 28, 78, 79; 3) ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, organizado em 1997, pelos movimentos sociais do campo, em parceria com a UNB – Universidade de Brasília; 4) PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado em 1998, junto ao INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e o MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; 5) Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Educação Básica - CNE / CEB - nº. 1, de 3 de abril de 2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; 6) Programa Escola Ativa; 7) ProJovem Campo Saberes da Terra; 8) ProJovem Rural; 9) Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, nela, a educação do campo como modalidade de ensino; 10) Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e, por último, 11) PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, lançado no dia 20 de março de 2012.

fontes documentais, escritas e orais, enfrentando o enorme desrespeito à identidade e autoestima dos sujeitos camponeses.

Neste trabalho iremos utilizar o termo ‘camponês’ ou ‘camponeses’ para designar conceitualmente, do ponto de vista epistemológico, bem como do ponto de vista histórico-cultural no Brasil, uma classe social que “possui uma organização da produção baseada no trabalho familiar e no uso como valor”. (MARQUES, 2008, p. 60).

O campesinato se refere a uma diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar e formas distintas de acesso à terra como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário etc. A centralidade do papel da família na organização da produção e na constituição de seu modo de vida, juntamente com o trabalho na terra, constituem os elementos comuns a todas essas formas sociais. (Idem, p. 60).

Da mesma forma, utilizaremos o conceito de comunidade camponesa para designar o local aonde o camponês amazônico e sua família trabalham em três ambientes – terra, floresta e água. (WITKOSKI, 2004, p. 01). O camponês amazônico apropria-se dos recursos naturais nos ecossistemas de várzea e terra-firme, adaptando as mudanças e reproduzindo seus modos peculiares de vida.

Portanto, para uma melhor compreensão, os conteúdos estudados e analisados estão organizados da seguinte maneira: o Capítulo I retrata as reflexões a cerca dos referenciais teóricos e sua relação com o desenvolvimento rural na Amazônia principalmente, a partir da década de 1970, marcada pelas ações políticas voltadas a reforma agrária com a criação de assentamentos rurais, os processos fundiários, e a demarcação de terras. Assim, iniciaremos com uma discussão retratando a relação da reforma agrária na Amazônia de uma forma geral, seguida centralização das ideias no estado do Amazonas, enfatizando a luta pela terra pelos movimentos sociais e o envolvimento do estado no desenvolvimento das políticas públicas de reforma agrária. E finalizando, contextualizaremos os assentamentos rurais na região do Alto Solimões no estado do Amazonas, caracterizando três assentamentos rurais criados ao longo dos anos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), destacando a forma e o interesse do estado na criação dos mesmos. Espera-se neste capítulo compreender as questões relacionadas aos assentamentos rurais na Amazônia, e, conseqüentemente, no Amazonas e Alto Solimões, de forma que, com as contribuições dos autores, se possa nortear o entendimento deste trabalho em sua plenitude, aprimorando o conhecimento sobre as políticas públicas para o campo.

O Capítulo II aborda as recentes políticas públicas voltadas à população do campo, contemplando os programas e ações desenvolvidos pelo IFAM no município de Tabatinga. É neste momento que surge neste trabalho a Educação do Campo e com isso, fez-se necessário contextualizar a sua gênese e os principais acontecimentos que a caracterizam. A Educação do Campo como um caminho sem volta determina a luta que iniciou nos movimentos sociais do campo e veio ganhando força de instituições e organizações não governamentais ao longo dos anos. Entraremos na socialização das ações dos movimentos sociais que atuam em Tabatinga, principalmente pelas associações comunitárias, que lutam por políticas públicas, dentre elas a educação do campo. E por fim, traçaremos um perfil dos programas e ações voltados às populações do campo no âmbito do IFAM, como ponto de partida das políticas educacionais para o campo, no que tange ao governo federal.

O Capítulo III aborda as relações de trabalho, educação e ensino agrícola no Projeto de Assentamento Urumutum, traz para a reflexão a realidade da Escola Municipal Marechal Castelo Branco. Inicia-se com as questões sobre o ensino agrícola na formação do discente da escola do campo, contextualizando alguns aspectos históricos de importância dessa

modalidade de ensino ao longo dos anos, relacionando-se com as ações relevantes para a população do campo. Em seguida, aproxima o contexto histórico-cultural da Escola Municipal Marechal Castelo Branco relacionando à concepção de Educação do Campo, por meio da realidade escolar e dos modos de vida dos assentados, e, conseqüentemente, aos aspectos ligados ao projeto político-pedagógico da escola. Nesse contexto, fez-se uma correlação de princípios já estudados por alguns autores, sendo que através destes, possibilitou-se a elaboração do que chamamos de “as sete certezas para o projeto político-pedagógico da educação do campo”.

1. CAPÍTULO I. A REFORMA AGRÁRIA E OS ASSENTAMENTOS RURAIS: caminhos entre o contexto amazônico e a realidade do Alto Solimões



*Esta carta, camponês do Brasil, há de chegar à tua mão.
Ainda que te encontres perdido nas selvas do Amazonas.
Ou debaixo dos babaçus do Maranhão.
Ou das carnaúbas do Ceará. Ou dos canaviais do Nordeste.
Ou à sombra dos cacaús da Bahia.
E dos cafezais do Sul. Ou dos arrozais de São Francisco.
E na região da erva-mate. E dos pampas. Ou onde só haja carrasco e espinho.
Com o teu irmão vestido de couro. E o outro de machado ou tição de fogo na mão
lutando contra a floresta para ganhar a terra.
Ou com o papo-amarelo lutando contra o grileiro, para defender a terra.
No Rio. No Paraná. Em Goiás. No Maranhão.
Ao longo das estradas abertas sobre o peito do Brasil. Por toda a parte onde tu
gemes, noite e dia, no cabo da enxada, do machado, da foice, do facão e do arado.*

Carta de Alforria do Camponês, de Francisco Julião

Ao longo da história agrária brasileira, consolidou-se um modelo de desenvolvimento baseado na predominância das relações capitalistas, à ineficácia de políticas públicas fundiárias agrárias atreladas a má distribuição de terras e o latifúndio. A reforma agrária, nesse contexto, é uma ferramenta que pode contribuir no enfrentamento da concentração de terras no Brasil. Conforme Stedile & Estevam (2011, p. 19), em 1500 “Todos os bens da natureza existentes no território – terra, águas, rios, fauna, flora – eram de posse e uso coletivo (...) utilizados com a única finalidade de atender às necessidades de sobrevivência social do grupo”. Ainda segundo Stedile & Estevam (2011, p. 15-16):

O conceito “questão agrária” pode ser trabalhado e interpretado de diversas formas, de acordo com a ênfase que se quer dar a diferentes aspectos do estudo da realidade agrária. Na literatura política, o conceito “questão agrária” sempre esteve mais afeto ao estudo dos problemas que a concentração da propriedade da terra trazia ao desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade e sua influência no poder político. Na Sociologia, o conceito “questão agrária” é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as relações sociais, na organização da produção agrícola. Na Geografia, é comum a utilização da expressão “questão agrária” para explicar a forma como as sociedades e as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território. Na História, o termo “questão agrária” é usado para ajudar a explicar a evolução da luta política e a luta de classes para o domínio e o controle dos territórios e da posse da terra.

Para Ranieri (2003, p. 05) “A reforma agrária é um termo utilizado para descrever distintos processos que procuram dar acesso à posse da terra e aos meios de produção para os trabalhadores rurais que não a possuem ou possuem apenas em pequena quantidade”. No fim da década de 1950, 75% da população brasileira vivia no campo³. Com o processo de industrialização, ao longo dos anos, detectamos um movimento inverso, ou seja, grande parte da população se deslocou para cidade. Um vertiginoso movimento migratório da população do campo para cidade foi iniciado, movido pelas políticas de governo com a promessa do “milagre brasileiro”, de oferecer uma vida melhor à população. Bogo (1996, p. 03) afirma que:

A luta pela reforma agrária no Brasil sempre se deu através do enfrentamento de duas posições distintas: os que usam a terra como meio de especulação e reserva e valor, acobertados pela lei que lhes assegura o direito à propriedade privada da terra, e os trabalhadores que querem a terra para produzir alimentos e garantir a sobrevivência de suas famílias, dando-lhes uma função social e colocando-o a serviço da pessoa humana.

Na década de 1960, os conflitos por terra no país já existiam, assim como os movimentos sociais do campo⁴. Mesmo sob o regime ditatorial, ganhava força os debates

³Atribui-se o termo “campo” em vez de “meio rural”, conforme CALDART (2012).

⁴Os movimentos sociais do campo são principais protagonistas da história da Educação do Campo. Um dos movimentos, considerado como pioneiro na luta por políticas públicas para o campo é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, criado em 1984. O Movimento reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira. (FERNANDES, 2012, p. 498).

acerca da reforma agrária em pauta, com a criação do Estatuto da Terra⁵. Conforme Fernandes (2006, p. 13), “No final da segunda metade da década de 1970, depois de 15 anos de forte repressão política da ditadura militar, os trabalhadores do campo e da cidade intensificaram suas lutas para reconstruir a democracia e reconquistar direitos”. Ainda segundo Fernandes (2008, p. 30):

A política agrícola que tinha como referência o modelo da denominada “Revolução Verde” não contemplava a agricultura camponesa, atendia somente a expansão da agricultura capitalista. Uma medida para tentar minimizar os conflitos foi a implantação de projetos de colonização, por meio da migração dirigida de camponeses para a Amazônia. Todavia, essa política não diminuiu os conflitos por terra nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste do país. Os governos da ditadura militar reprimiram violentamente as ações dos trabalhadores que reivindicavam seus direitos, como acesso a terra e melhores condições de trabalho.

Nesse contexto, a reforma agrária implementada pelo governo defendia concepções alheias aos trabalhadores rurais. Estes imaginavam na luta pela terra, melhorias nas condições de vida digna e espaço no campo, fortalecimento de ambientes familiares e condições de igualdade para viver e trabalhar a terra. Francisco Julião, in (STEDILE, 2012, p. 194), afirma:

Que é a reforma agrária? A reforma agrária é o direito a terra para o camponês trabalhar. É a luta contra o latifúndio. É a criação da média e da pequena propriedade. É a escola para o camponês aprender. É o remédio para o camponês se curar. É a água para o camponês beber. É a semente para o camponês plantar. É o adubo para dar boa safra. É o arado contra a enxada. É o agrônomo indo ensinar o camponês a cultivar a terra e a defendê-la da erosão. É o fim da seca no Nordeste. É a luta contra o travessão que acabou com a ação do bode e do carneiro. É a faixa verde em torno das cidades e à beira das estradas de ferro e de rodagem. É o dinheiro emprestado em longo prazo e a juros de seis por cento ao ano. É o transporte barato para a feira. É o salário justo contra a exploração. É a liberdade contra a escravidão.

Em 1970, a reforma agrária já se tornara uma fonte de discussão no âmbito das políticas voltadas à população do campo. A antiga estrutura governamental de fomento à reforma agrária, representada pela SUPRA – Superintendência de Reforma Agrária, que subsidiou a criação do Estatuto da Terra, em 1963, foi substituída pela criação de um novo órgão, o INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, com o objetivo de criar as condições necessárias para reforma agrária no país. Segundo o Estatuto da Terra:

A reforma agrária visa estabelecer um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do País, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio. (BRASIL, 1964, p. 05)

A luta pela terra dos camponeses contra as elites rurais, atrelada ao pensamento capitalista não tinha força suficiente para garantir a reforma agrária com base no estatuto. Nesse sentido, as ações coordenadas pelo governo, por meio do INCRA, contribuíram com o

⁵ O Estatuto da Terra (lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), lei que, pela primeira vez, estabeleceu os parâmetros da Reforma Agrária no Brasil. Mais informações em MEDEIROS (2012).

aumento dos inúmeros conflitos nas áreas de ocupação das terras públicas. Nos tópicos a seguir, mostraremos as estratégias utilizadas pelo governo com a enorme migração da população nordestina para Amazônia, defendendo o seguinte slogan: *uma terra sem homens, para homens sem terra*. Tal slogan mostra que a Amazônia seria o espaço ocupado pelos camponeses da Região Nordeste do país.

1.1. Assentamentos rurais na Amazônia

Os assentamentos rurais⁶ na Amazônia foram marcados pelos ciclos de exploração econômica. Após as drogas do sertão e o fim do período áureo da borracha, os grandes projetos se tornaram o carro-chefe do governo, a partir de 1960. Segundo Sacramento & Costa (2009, p. 07):

A partir da década de 1960 a Amazônia torna-se palco de um novo cenário, com objetivos econômicos e, sobretudo, geopolíticos. [...] Com esse lema “Integrar para não entregar”, “Homens sem terra do nordeste para terras sem homens da Amazônia”, um desrespeito à condição humana. Será que não havia mesmo homem nas terras da Amazônia? E no Nordeste, não havia terras para os nordestinos? O Próprio Estado desconsidera a condição de ser (ser gente, ser humano, ser social, ser cidadão) em favor do capital, da ganância, da sede de dominação, de ter mais, mais e sempre mais.

A Amazônia se constituiu, conforme Tourneau & Bursztyn (2010, p. 112), como “a principal região do país no que se refere aos esforços de reforma agrária, tanto em termos do número de famílias assentadas, como de área ocupada, sendo que os projetos implantados pouco se adequam econômica e ambientalmente à realidade amazônica”.

Nesse contexto, aconteceu um processo de colonização ao invés da reforma agrária na Amazônia, defendida pelo estado brasileiro. A maior parte das pessoas foi atraída pelas riquezas nos garimpos e por trabalhos em empreendimentos incentivados pelo governo. Apesar de atraídos pelos grandes projetos, muitos migrantes não galgaram sucesso, sendo forçados a embrenhar-se na selva amazônica em busca de terras, encontrando resistência dos povos tradicionais e, principalmente, dos grandes latifundiários. Com os colonos, surgem inúmeros conflitos fundiários e ações de grileiros, forçando a criação, pelo governo, de novas medidas para solucionar tais problemas. Segundo Cardoso (1997, p. 11):

A partir de 1970, como substitutivos da reforma agrária, o governo Federal lançou vários programas especiais de desenvolvimento regional. Entre eles, o Programa de Integração Nacional - PIN (1970); o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste – PROTERRA (1971); o Programa Especial para o Vale do São Francisco - PROVALE (1972); o Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia - POLAMAZÔNIA (1974); o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste - POLONORDESTE (1974).

Ao contrário do restante do país, as ocupações na Amazônia não se associavam, em sua grande maioria, às reivindicações dos movimentos sociais. Tourneau & Bursztyn (2010,

⁶ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) define assentamentos rurais como um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário.

p. 117) constataram que: “enquanto os movimentos sociais pressionavam por reforma agrária em regiões de ocupação mais antiga, a resposta governamental ocorreu principalmente na Amazônia”. Não obstante, a problemática enfrentada na Região Amazônica é herança de um projeto de reforma agrária que não buscou sua plenitude e o direito de reconhecimento da terra, através da titulação. A questão fundiária na Amazônia ainda apresenta grandes entraves na abertura e consolidação das políticas públicas nos assentamentos rurais. Santos (2015, p. 10), afirma:

Em pleno século XXI, o caos fundiário é a regra na Amazônia brasileira e a luta por reconhecimento de direitos fundiários e territoriais das comunidades locais ainda está longe de ser vencida. Ao contrário, imperam situações de insegurança e conflitos fundiários com todos os seus desdobramentos em termos de violência contra populações tradicionais, desmatamento e exploração predatória dos recursos naturais.

Atualmente, reforçam-se os questionamentos sobre a qualidade desses assentamentos. O livro: *A Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária*, organizado pelo pesquisador Gerd Sparovek, nos remete a tal reflexão, considerando os seguintes parâmetros utilizados na pesquisa: 1) eficácia de reorganização fundiária, 2) qualidade de vida, 3) articulação e organização social, 4) ação operacional e 5) qualidade ambiental. Para Sparovek (2003, p. 182), a qualidade do assentamento rural pode ser assim definida:

[...] conversão do latifúndio improdutivo, considerando a sua reorganização para uma situação característica de produção familiar. [...] questões ligadas ao acesso a serviços e condições de moradia no PA. [...] parcerias externas do PA para atender as suas necessidades de serviços de educação, saúde, manutenção de estradas de acesso, auxílio a produção e comercialização, lazer e religião. [...] cumprimento das obrigações do INCRA ou do gestor local da política agrária e fundiária com o PA, e pela fase em que se encontra o projeto. [...] estado de conservação das Áreas de Preservação Permanente (APP) e a Reserva Legal (RL) com o maior peso.

Não podemos aqui tratar de assentamentos rurais e outras questões ligadas à reforma agrária, desvinculados dos movimentos sociais do campo. Ao longo da recente história da questão agrária, os movimentos sociais organizaram suas bases na hierarquizada e elitista sociedade brasileira, de visão colonialista e segregadora, em detrimento às classes menos favorecidas. Para Castro (1984, p. 300 a 301):

Precisamos enfrentar o tabu da reforma agrária — assunto proibido, escabroso, perigoso — com a mesma coragem com que enfrentamos o tabu da fome. Falaremos abertamente do assunto, esvaziando desta forma o seu conteúdo tabu, mostrando através de uma larga campanha esclarecedora que a reforma agrária não é nenhum bicho-papão ou dragão maléfico que vai engolir toda a riqueza dos proprietários de terra, como pensam os mal-avisados, mas que, ao contrário, será extremamente benéfica para todos os que participam socialmente da exploração agrícola, porque só através desta reforma será possível inocular na economia rural os germes de progresso e desenvolvimento representados pelos instrumentos técnicos de produção, pelos recursos financeiros, e pela garantia de um justo rendimento das atividades agrárias, de forma a libertar a nossa agricultura dos freios do colonialismo agonizante e liberar, indiretamente, o nosso desenvolvimento econômico do principal fator de estrangulamento do seu crescimento, que é o marasmo da agricultura brasileira. E libertar desta forma o povo das marcas infamantes da fome.

Acreditamos que os movimentos sociais do campo, nessa conjuntura, são essenciais e responsáveis por inúmeras conquistas que clamam por justiça, por meio das lutas, organicidade e respeito aos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

1.2. Questão agrária no Amazonas

O Estado do Amazonas é o maior em área territorial do País, com 1.559.161,682 quilômetros quadrados, o equivalente ao território dos seguintes países somados: França, Espanha, Suécia e Grécia. O Estado detém um dos mais baixos índices de densidade demográfica, com 2,23 habitantes por quilômetro quadrado, conforme dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A população do Estado, de acordo com o Censo 2010, é de 3.483.985 habitantes, dos quais 2.755.490 vivem na área urbana e 728.495 na área rural. A capital Manaus, um dos 62 municípios do Amazonas, é a cidade mais populosa da Região Norte, com 1.802.525 habitantes.

O estado carrega uma herança negativa oriunda da colonização da Amazônia⁷, acarretando sérios problemas à população do campo (caboclos, indígenas e ribeirinhos), refletindo, inclusive, no interior dos assentamentos rurais, em especial, a garantia de efetividade dos direitos de regularização das terras. Essa herança, marcada na história pela ação de empresários, madeireiros e grileiros, manteve um cenário secular de caos agrário, impossibilitando milhares de famílias ao acesso legal à terra. A questão agrária e fundiária no Amazonas se dispersa para outros aspectos da realidade, em especial, o campo das relações sociais, produção, concentração e posse das terras. Para Carvalheiro (2013, p. 04):

[...] Pensar a regularização fundiária no Amazonas é tomar consciência dos grandes desafios para a inclusão socioterritorial na Amazônia. O Estado tem aproximadamente 98% de sua cobertura florestal preservada e um dos maiores mananciais de água doce do Planeta – a Bacia Amazônica, com quase 4 milhões de quilômetros quadrados de extensão. É a “Amazônia das Águas”, onde mais de 15% do território é ocupado pelos rios ou inundado em caráter permanente ou sazonal. E onde os povos das águas, os ribeirinhos, são maioria. [...] Essas comunidades lutam para sair da invisibilidade, apesar de serem sujeitos ativos da produção e reprodução do meio ambiente e identidade amazônica. O reconhecimento dos seus direitos territoriais como cidadãos e como promotores desta significativa parcela da bio e sociodiversidade do Planeta está ameaçado.

Para subsidiar a política de terras do estado do Amazonas, o governo estadual criou o ITEAM – Instituto de Terras do Amazonas em 1985. O Instituto possui uma proposta de reforma agrária relacionada ao conjunto de medidas pautadas no desenvolvimento econômico, equidade social e democratização política da terra. As políticas fundiárias e de reforma agrária⁸ são desenvolvidas considerando os PDS – Projetos de Desenvolvimento Sustentável, PAF – Projeto de Assentamento Florestal e PAE – Projeto de Assentamento Agroextrativista. No ano de 2014, o governo do estado do Amazonas publicou em seu relatório de ação governamental, a situação do ordenamento fundiário no estado. O ITEAM realizou, além de outras ações, a demarcação topográfica e o georreferenciamento de 3.000 imóveis, expedição

⁷Ver Colonização da Amazônia.

⁸Maiores informações sobre política fundiária e reforma agrária podem ser encontradas nos sites: <http://iteam.am.gov.br> e <http://incra.gov.br>.

e entrega de 573 títulos provisórios, 135 títulos definitivos e 697 CRDU – Concessões de Direito Real de Uso da Terra.

O que isso significa? Essa política garantiu aos beneficiários desses programas nos 35 dos 62 municípios do estado, a certeza do reconhecimento de acesso à terra, fortalecimento da cadeia produtiva no estado e inserção nos demais programas de governo, como por exemplo, o acesso às linhas de crédito rural. De fato, um avanço. No entanto, há muito que fazer nas áreas do estado não contempladas, em especial, nos 27 municípios remanescentes. A defesa das políticas públicas do campo no Amazonas possui forte presença dos movimentos sociais numa estreita articulação com instituições públicas e demais organizações de luta pelo acesso à terra, redução de conflitos agrários, desmatamentos e direito pleno de uso sustentável dos recursos naturais.

Importante caracterizar a participação do ITEAM e INCRA no processo de reforma agrária no Estado do Amazonas. O ITEAM é responsável pela reforma agrária e regularização fundiária das terras sob sua jurisdição, através de títulos provisórios, títulos definitivos e CDRU. O INCRA, ao longo de sua trajetória, desenvolveu políticas de reforma agrária vinculadas ao governo federal. Nesse sentido, regulariza terras através de títulos definitivos, CDRU e CCU – Contrato de Concessão de Uso.

A Superintendência Regional do INCRA no Amazonas – SR 15 criou e reconheceu no estado, até o momento, 144 projetos de assentamentos, ocupando uma área de 27.381.804,2804 ha. Nos anos de 2000 a 2009 foram criados centenas de assentamentos, ou seja, nos últimos anos do Presidente Fernando Henrique Cardoso e na maior parte do governo Luiz Inácio Lula da Silva. Somente nesta década 102 assentamentos foram criados, contabilizando 38.984 famílias assentadas. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 01. Criação de assentamentos rurais no Estado do Amazonas

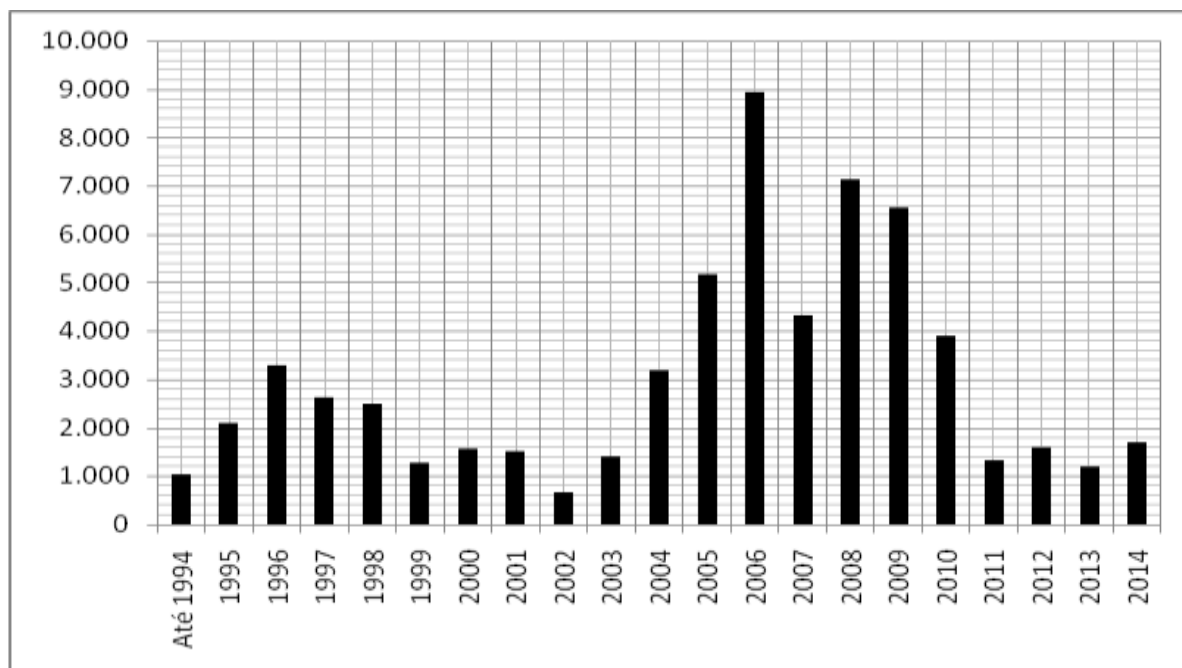
Ano	Assentamentos	Área(ha)
1970-1979	2	15.796,0221
1980-1989	10	1.246.983,2974
1990-1999	23	790.862,5510
2000-2009	102	25.020.592,2425
A partir de 2010	07	307.570,1674
TOTAL	144	27.381.804,2804

Apesar da criação de 102 assentamentos pelo INCRA no Amazonas, entre os anos de 2000 a 2009 constata-se um desenvolvimento ineficaz de inúmeras políticas públicas, em especial, às que dão sentido às populações do campo, envolvendo dignidade, respeito e representatividade perante o estado. Por outro lado, os dados publicados pelo INCRA, até o ano de 1994, informam a criação de apenas 24 assentamentos no estado, com 1.028 famílias assentadas. Somente o ano de 2007 supera esses dados, quando foram criados 27 assentamentos e 4.332 famílias assentadas. No ano de 2006 foi assentado o maior número de famílias, 8.931. Nos anos de 2013 e 2014 não foram criados assentamentos no estado, no entanto, 2.894 famílias foram assentadas nos projetos que já existiam.

De acordo com o painel dos assentamentos publicado pelo INCRA, o Estado do Amazonas tem 73 projetos com mais de dez anos de criação e 71 com menos de dez anos. Nesses espaços, a pobreza está fortemente materializada. Das 36.952 famílias no CADÚNICO – Cadastro Único para Programas Sociais, 73,1%, ou seja, mais de 27.000 famílias estão abaixo da linha de pobreza, recebendo uma renda menor que R\$70,00 reais. 47,9% do total de famílias assentadas, ou seja, 27.108 recebem auxílio Bolsa Família. Isso se deve, claramente, ao esquecimento dos governos nas esferas, federal, estadual e municipal,

em especial, o não investimento em políticas públicas eficazes para favorecer o desenvolvimento rural sustentável.

Quadro 01. Número de famílias assentadas no Amazonas (1970 a 2014) – SIPRA/INCRA



É evidente, na maioria dos assentamentos, a pobreza resultante da falta de acesso, deslocamento e escoamento da produção, falta de escolas do campo que representem a realidade de educadores, educandos e comunidade, falta de incentivo à permanência das famílias nas unidades produtivas, ausência de postos de saúde, energia elétrica, saneamento básico e água potável, caracterizando verdadeiro descaso com as famílias assentadas.

Todos os assentamentos do estado estão configurados em três rotas propostas pelo INCRA: Rota Brasil Sem Miséria: contempla 02 assentamentos prioritários, com 102 famílias assentadas. Beneficia 49 famílias em 01 município com o PAC – Programa de Aceleração do Crescimento. O programa Minha Casa Minha Vida beneficiou 26 assentamentos e 5.907 famílias. Rota Assentamento Verde: beneficia 43.176 famílias em 109 assentamentos. Destes assentamentos, 87 fazem parte dos territórios da cidadania e contempla 32.976 famílias. O programa Bolsa Verde proporcionou o benefício social a 6.011 famílias em 34 assentamentos. Rota Estrutura Produtiva: contempla 17 assentamentos e 14.091 famílias assentadas. Destes, 08 estão dentro dos territórios da cidadania e 09 do PAC, beneficiando, este último, 12.050 famílias. Em 2013, 04 assentamentos acessaram o PAA – Programa de Aquisição de Alimentos, beneficiando 105 famílias. Foram emitidas ainda 571 DAPs - Declarações de Aptidão ao PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar).

Sabemos que, apesar dos avanços, muito há de fazer em prol das famílias nos assentamentos. O fator amazônico, causado, principalmente, por chuvas atemporais e sazonais, dificultam a melhoria das estradas e, conseqüentemente, o desenvolvimento de inúmeras políticas públicas. A dificuldade de acesso às áreas de assentamento acarreta vários problemas para o governo, em especial, a difícil fiscalização dos desmatamentos. No mês de junho de 2014, de acordo o IMAZON – Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia, o SAD - Sistema de Alerta de Desmatamento registrou 110 quilômetros quadrados de desmatamento nos assentamentos de reforma agrária. Os PA - Projetos de Assentamentos mais afetados foram o PA Rio Juma (Apuí, Amazonas), o PA Monte (Boca do Acre,

Amazonas) e o PDS Esperança (Altamira, Pará). O Instituto considera que, em termos absolutos, o Pará lidera o ranking do desmatamento acumulado com 644 quilômetros quadrados, seguido pelo Mato Grosso (378 quilômetros) e Amazonas (272 quilômetros). O Estado do Amazonas ainda é o que menos desmata, possuindo 98% de sua floresta em pé. Para controlar e enfrentar o desmatamento, que se sucede ao longo da história na Amazônia, o governo federal implantou em 2012, o CAR – Cadastro Ambiental Rural. De acordo com o Decreto nº 7.830, de 17 de outubro de 2012, o CAR é um:

registro eletrônico de abrangência nacional junto ao órgão ambiental competente, no âmbito do Sistema Nacional de Informação sobre Meio Ambiente – SINIMA, obrigatório para todos os imóveis rurais, com a finalidade de integrar as informações ambientais das propriedades e posses rurais, compondo base de dados para controle, monitoramento, planejamento ambiental e econômico e combate ao desmatamento. (BRASIL, 2012, p. 01)

O CAR é gerenciado pelo SICAR – Sistema de Cadastro Ambiental Rural, responsável pelas informações dos imóveis rurais. De acordo com o SICAR foram divulgados dados referentes ao CAR em assentamentos no Amazonas. A área prioritária abrange 21 municípios (Apuí, Autazes, Boca do Acre, Canutama, Careiro Castanho, Careiro da Várzea, Humaitá, Iranduba, Itacoatiara, Itapiranga, Lábrea, Manacapuru, Manaquiri, Manaus, Manicoré, Maués, Novo Airão, Novo Aripuanã, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva e Silves). No total, são áreas inseridas em 27 PA, 39 PAE, 16 PDS e 01 PAF. Até novembro de 2014 foram emitidos 1.229 cadastros nessas localidades. Apesar das áreas prioritárias, o cadastro é realizado em todo estado, com parceria dos seguintes órgãos governamentais: MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário, INCRA, SIPAM – Sistema de Proteção da Amazônia, prefeituras, secretarias de meio ambiente e produção e organizações não governamentais (associações, sindicatos, cooperativas e federações).

1.3. Os assentamentos rurais da região do Alto Solimões

O Território Mesorregião Alto Solimões (AM) abrange uma área de 214.217,80 Km² e é composto por 9 municípios: Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jutaí, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins.

Os últimos dados do IBGE e do Programa Territórios da Cidadania contabilizou uma população total do território de 224.068 habitantes, dos quais 94.007 vivem na área rural, correspondendo a 41,95% do total. Seu IDH médio é 0,59. Numa breve contextualização histórica, os assentamentos rurais na região do Alto Solimões foram marcados pelo ciclo de exploração da borracha, manifestado fortemente desde o século XIX. Segundo Oliveira (1996, p. 27):

Os registros documentais sobre o Rio Amazonas falam desde o século XVII da existência dos Ticuna, apontando como principal ponto de sua concentração a região entre a fronteira e a atual cidade de São Paulo de Olivença. No final do século XIX comerciantes e aventureiros mobilizados pela busca dos lucros fáceis do extrativismo da borracha, penetraram no território habitado pelos Ticuna, destruíram as suas malocas e os forçaram a trabalhar na formação de seringais e na coleta regular do látex. Foi o chamado “tempo dos patrões”, do qual os índios mais velhos ainda contam muitas histórias assustadoras sobre humilhações, perseguições, castigos corporais e mortes brutais.

Nas décadas de 1970 e 1980, a região do Alto Solimões vivia o fim do ciclo econômico da borracha e a forte exploração madeireira. Inúmeros conflitos entre madeireiros, seringueiros e indígenas foi comum na região. Com o aumento da pressão nas áreas indígenas para exploração da floresta, os líderes indígenas da região do Alto Solimões se mobilizaram junto a FUNAI – Fundação Nacional do Índio e outros órgãos do governo federal, requerendo a demarcação das terras onde viviam. Em 1983, foi formado um Grupo de Trabalho, através de decreto presidencial, com o objetivo de analisar 08 áreas propostas pelos índios para serem demarcadas. Após longas discussões e conflitos frequentes, o governo aprova em 1985 a demarcação das terras indígenas de Bom Intento, Santo Antônio, São Leopoldo, Feijoal, Évare I e Évare II, Vui-Uita-In e Betânia. Infelizmente, o processo não caminhou como deveria e as terras indígenas não foram, de fato, demarcadas. O movimento indígena, nessa conjuntura, travava duas lutas: contra o governo, exigindo a demarcação das terras e contra os invasores que cobiçavam as áreas de floresta para extração madeireira.



Figura 01. Atividades econômicas na região do Alto Solimões – Diocese do Alto Solimões

A luta e a conquista das terras pelos indígenas na região não aconteceu da noite para o dia. Esse processo é considerado um marco na história do povo Ticuna, principalmente, pela resistência do governo federal em não demarcar as terras que ficavam na faixa de fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia, considerada área de segurança nacional. A partir de 1986, o movimento indígena/indigenista e o governo federal, representado pelo Ministério do Interior, encaminharam propostas de alteração na lei que estipula a linha da faixa de fronteira de 150 quilômetros, para 66,6 quilômetros. Essa alteração na legislação contribuiu para transformação da área indígena Évare I, em Floresta de Preservação Permanente. Finalmente, em 1991 a área Évare (I e II) foi efetivamente reconhecida.

Os conflitos entre indígenas, invasores e assentamentos rurais que futuramente se instalariam na região, seriam caracterizados como pano de fundo para as políticas de reforma agrária do governo federal. O INCRA receberia suporte para planejar projetos de assentamentos, no intuito de reduzir os conflitos por terras, águas e florestas na região. Por meio da Superintendência Regional do Amazonas (SR 15), instalou a UAAS – Unidade Avançada Alto Solimões, com sede no município de Benjamin Constant, no ano de 1982. A UAAS se tornou a responsável pela distribuição das terras da união e criação de 14 Projetos de Assentamentos na mesorregião do Alto Solimões.

Os Projetos de Assentamento Crajarí (1986), no município de Benjamin Constant, Urumutum (1987) em Tabatinga e Bóia (2002) em Atalaia, foram os primeiros assentamentos criados pela UAAS, assentando 515 famílias. Nos últimos anos, foram criados pelo órgão os Projetos de Assentamento Agroextrativista Ilha do Aramaçá em Benjamin Constant, Lago São

Rafael em Atalaia do Norte, Guarani em Amaturá, Vila Alterosa do Juí em Santo Antônio do Içá, o Projeto de Assentamento Casulo em São Paulo de Olivença, o Projeto de Assentamento Familiar Rio Içá em Santo Antônio do Içá e Projeto de Desenvolvimento Sustentável Rio Tacana em Tabatinga). O governo do estado do Amazonas, representado pelo IPAAM – Instituto de Proteção Ambiental do Amazonas criou a RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável Cujubim em Jutaí e as RESEX – Reservas Extrativistas Rio Jutaí e Auati/Paraná, em Jutaí e Fonte Boa, respectivamente.

Tabela 02. Assentamentos criados no Alto Solimões pela UAAS/INCRA

Município	Assentamento	Nº de Famílias assentadas	Área(ha)	Ano
Atalaia do Norte	PA Bóia	237	6852,0712	19/12/2002
Benjamin Constant	PAE Ilha do Aramaçá	393	10781	29/11/2007
	PAE Lago do São Rafael	55	71359,8592	03/11/2011
	PA Crajarí	213	13750	11/12/1986
São Paulo de Olivença	Assentamento Casulo			
	PCA São Paulo de Olivença	160	1002,9473	27/12/2007
Amaturá	PAE Guarani	320	9621,6935	30/12/2008
Santo Antônio do Içá	PAE Vila Alterosa do Juí	566	45049,9032	30/12/2008
	PAF Rio Içá	166	47640,1607	30/12/2008
Tabatinga	PA Urumutum	65	3527,713	12/05/1987
	PDS Rio Tacana	136	3584,0293	27/12/2007
Jutaí	RDS Cujubim	25	2450381,0558	03/10/2005
	Resex Rio Jutaí	284	275532,88	17/12/2002
Fonte Boa	Resex Auati/Paraná	219	146950,58	11/12/2001
TOTAL	14	2839	3.087.246,1802	-

O primeiro projeto de assentamento florestal do Brasil foi criado no município de Santo Antônio do Içá, no ano de 2008, assentando 166 famílias de extrativistas, numa área de 47.640 ha.

1.3.1. Projeto de Assentamento Urumutum

O PIC – Projeto Integrado de Colonização foi criado no ano de 1973, no município de Tabatinga durante o regime militar, pelo fato de existir nesta cidade, o 1º BIS – Batalhão de Infantaria de Selva, comandado por oficiais, sargentos, cabos e soldados oriundos de vários lugares do país, principalmente, da mesorregião do Alto Solimões. Muitos desses militares, quando terminavam o período de serviço, eram desligados das fileiras do exército, permanecendo na cidade de Tabatinga. Nessa conjuntura, surge a parceria do Exército Brasileiro com o INCRA, repassando 62 lotes de terras às diversas famílias de ex-militares. Ao longo dos anos, em especial, início da década de 1980, a titulação dessas terras no PIC foi expedida.

Passados 15 anos, o PIC Tabatinga foi replanejado e transformado em Projeto de Assentamento Urumutum, em função das cobranças da população que ocupava

desordenadamente a área do PIC, além de novos interessados que exigiam o direito à terra para viver e produzir. Foram criados no PA Urumutum 142 lotes, divididos em 6 glebas (Tapajós com 40 lotes, Purus 04, Xingu 06, Juruá 04, Tocantins 40 e Madeira 22 lotes).



Figura 02. Localização do PA Urumutum - Earthexplorer

A legislação do INCRA à época permitia que, a partir do 5º ano de posse da terra, o proprietário do imóvel teria plenos direitos sobre o mesmo, inclusive, transmitir a terceiros por meio de negociação. Na década de 1980, 9 lotes foram comprados por um empresário e agropecuarista de Tabatinga. Os lotes nº 05, 07, 11, 13, 15, 16, 17, 19 e 20 localizam-se na Gleba Madeira.

No fim da década de 1990 e início dos anos 2000, os lotes do empresário foram ocupados por pessoas interessadas em produzir e viver no campo. Essas ocupações aconteceram individualmente, sem registro de ações de movimentos sociais organizados. O proprietário representado pelos seus familiares entrou na justiça com pedido de reintegração de posse. Muitas famílias foram expulsas dos lotes até então ocupados, dando início aos conflitos agrários na localidade. A UAAS argumenta que foi procurada pelo STTR. Informou ainda que na época, que os lotes foram titulados pelo INCRA aos antigos proprietários, tornando difícil a desapropriação ou compra dos imóveis que acabara de titular com a reforma agrária.

Tabela 03. Número de famílias ocupando os lotes

Comunidade Rural	Quantidade de famílias
Novo Horizonte	32
Novo Paraíso	42
Novo Progresso	50
São João	30

O STTR entrou em 2009 com o pedido de desapropriação destes imóveis. Cento e cinquenta e quatro famílias ocupam os lotes como posseiros e aguardam a decisão do INCRA. No total, são quatro comunidades camponesas afetadas: Novo Horizonte, Novo Paraíso, Novo Progresso e São João.

Em 2009 o representante / herdeiro do proprietário foi notificado oficialmente pelo INCRA para manifestar-se sobre o caso. Respondendo a notificação, propôs a venda dos imóveis. Em 18 de abril de 2013, o INCRA informou ao STTR que estava analisando a viabilidade de aquisição dos lotes para fins de reforma agrária. Os lotes 16 e 19 seriam objetos de adjudicação em cumprimento de cláusulas de alienação. Os lotes 05, 13, 15 e 17 seriam objetos de proposta de compra direta pelo INCRA.

Esta orientação deixou muitas famílias insatisfeitas com a possibilidade de compra, pelo INCRA, de apenas 04 lotes. Não haveria outra forma de apropriação a não ser com o próprio representante / herdeiro do proprietário. Este, por sua vez, apresentou sua proposta ao INCRA e, baseado em informações do STTR, reuniu-se com as famílias afetadas, para iniciar uma negociação, que pouco teve efeito. O caso perdura até hoje, sem definição. As famílias “assentadas” envolvidas nesse processo são caracterizadas como posseiras. Sendo assim, não podem ter acesso a nenhuma política pública que envolva a exigência de titulação do imóvel rural.

1.3.2. Projeto de Assentamento Crajarí

Na década de 1980, antes mesmo da demarcação das terras indígenas no Alto Solimões, quando os conflitos entre madeireiros e indígenas aumentavam, a UAAS / INCRA iniciou loteamentos para reforma agrária no município de Benjamin Constant, criado em resposta aos conflitos frequentes que aconteciam na região, em especial, nas áreas ocupadas pelos índios Ticuna, com o objetivo de assentar famílias não indígenas envolvidas nos conflitos. Em 1982, o INCRA, através da UAAS operacionalizou a criação de lotes por glebas para assentar tais famílias. No entanto, a área destinada estava localizada às margens do Igarapé Capacete, ocupada tradicionalmente pelos índios da etnia Ticuna e seu envolvimento com a agricultura, o extrativismo animal e vegetal. Nessas circunstâncias, a pressão dos madeireiros para invadir os arredores do igarapé foi muito maior, aumentando os conflitos por terra na região.

As invasões ocorreram nas áreas indígenas que estavam em processo de demarcação pela FUNAI. Os madeireiros estabeleciam-se com suas famílias, exploravam a madeira e os lagos fartos de pescado, abastecendo a região. Após inúmeros conflitos e pressão do movimento indígena frente à FUNAI, o governo resolveu demarcar as áreas indígenas. Em 1986 o Instituto criou o PA Crajarí com 11 glebas, sendo 06 para assentar famílias vítimas dos conflitos. No total, 42 famílias foram assentadas. O INCRA construiu casas, armazéns e escolas, além da oferta de materiais e equipamentos agrícolas. Assim que as terras indígenas são demarcadas, foi registrado na região do Igarapé Capacete, um dos maiores massacres aos povos indígenas. Representantes das Comunidades Indígenas São Leopoldo, Novo Porto Lima, Bom Pastor e Porto Espiritual, reunidos para tratar da demarcação de terras na localidade são surpreendidos por homens armados. 11 indígenas, entre adultos e crianças, foram brutalmente assassinados, no dia 28 de março de 1988⁹.

Atualmente, o PA Crajarí tem uma escola construída com recursos do FUNDESCOLA e governo do estado do Amazonas. Possui salas de aulas, alojamento para professores, biblioteca, sala de informática, poço artesiano e área de convivência, com intensa participação da Secretaria de Educação de Benjamin Constant. O assentamento tem capacidade para 275

⁹ Esses acontecimentos estão relatados na publicação intitulada *A lágrima Ticuna é uma só*. Registrada pelo Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões do Museu Magüta, em Benjamin Constant, Amazonas.

lotes. Atualmente ainda existem lotes desocupados, aguardando famílias para serem assentadas pelo INCRA.

1.3.3. Projeto de Assentamento Bóia

A criação do Projeto de Assentamento Bóia, no município de Atalaia do Norte, tem relação direta com a história da região, principalmente, no período de exploração da borracha, iniciado em fins do século XIX, a exploração da madeira e os conflitos entre seringueiros, madeireiros, pescadores e indígenas. Desde o fim do ciclo da borracha, os seringueiros que atuavam na região, migraram suas atividades para exploração madeireira, intensificando a pesca predatória de espécies como pirarucu e quelônios, além da caça de animais silvestres, como anta, queixada e veado. A grande demanda por tais práticas vinha, em especial, dos mercados da região, canalizados pela cidade de Letícia na Colômbia.

Durante muitos anos foram extraídas quantidades inestimáveis de madeira da região onde viviam os indígenas. De acordo com o CTI – Centro de Trabalho Indigenista, em 1995, a produção de madeira chegava a 20 mil toras por safra, 90% de áreas indígenas. Os próprios indígenas eram utilizados como mão-de-obra barata e exploratória, comercializando os produtos extraídos, na maioria das vezes, em regime de troca de mercadorias, como gêneros alimentícios, roupas, combustível, munições e armas. Os conflitos entre indígenas e madeireiros eram frequentes, mortes tanto de índios quanto de não índios aumentava a pressão sobre a área e o clima de conflito era interminável. Em 1999, a FUNAI reconhece a área chamada de Vale do Javari, como TI – Terra Indígena. No ano de 2000 é demarcada fisicamente e homologada pelo governo federal em maio de 2001.

Várias ações foram realizadas pela FUNAI na região para tentar desenfrear a ação até então descontrolada de madeireiros e pescadores. A Frente de Proteção Etnoambiental Vale do Javari, conhecida como “Frente de Contato”, faz desde 1999, a fiscalização da entrada e saída de pessoas e embarcações autorizadas pela FUNAI, assim como o controle ambiental, ações de apreensão de madeira, animais silvestres e pescado na região do Vale do Javari. Os conflitos frequentes que se iniciaram bem antes do primeiro reconhecimento da TI Vale do Javari, pelo governo federal em 1985, fez com que muitas famílias residentes na região, desde o ciclo da borracha, ameaçadas pelos inúmeros conflitos, migrassem para as cidades de Atalaia do Norte, Benjamin Constant e Tabatinga, com a intenção de estabelecerem uma nova vida. Muitas dessas famílias mantiveram ligação com a atividade madeireira, mesmo residindo na cidade, movidas pelas serrarias e movelarias que atuavam na região.

A exploração madeireira entrou em decadência no fim da década de 1990, em especial, com o “fechamento dos rios” e a intensificação do controle e da fiscalização pela FUNAI na Terra Indígena. Isso gerou consequências diretas para atividade madeireira na cidade de Benjamin Constant. Antes mesmo da homologação da TI Vale do Javari, começou um processo de esvaziamento oficial da população não indígena que ainda residia na área. Famílias seriam obrigadas a deixar os locais que viviam há anos, por força da lei. A população migrante deslocou-se para as sedes dos municípios mais próximos, como Atalaia do Norte, Benjamin Constant e Tabatinga, sendo indenizadas pela União. Em 2002, o INCRA, por meio da SR 15 cria o PA Bóia, com o objetivo de assentar as famílias não indígenas remanescentes da TI Vale do Javari. Infelizmente, apesar dos esforços do governo federal, inúmeras famílias não foram indenizadas, nem mesmo usufruíram das terras no assentamento.

Neste capítulo, tivemos a intenção de refletir a cerca do desenvolvimento rural na Amazônia, marcado pelas ações políticas voltadas a reforma agrária com a criação de assentamentos rurais, processos fundiários e a demarcação de terras, enfatizando a luta pela

terra pelos movimentos sociais e o envolvimento do estado no desenvolvimento das políticas públicas de reforma agrária no Amazonas e na região do Alto Solimões.

No próximo capítulo, abordaremos as recentes políticas públicas voltadas à população do campo, contemplando os programas e ações desenvolvidos pelo IFAM no município de Tabatinga, relacionando este estudo a Educação do Campo, como um caminho sem volta.

2. CAPÍTULO II. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE TABATINGA, AMAZONAS



*Aos sons que surgem do eco das entranhas verdes
Sinfonias de plumagens e vultos
Na tora oca da árvore já vivida
O Quatipuru alvissareiro em sua rápida permanência
Precede o céu de chuvas sobre a tenda verde
As araras num protesto secular
Brincam nas copas das árvores
Borbulhas negras e frias dos igarapés
Marcam o deleite da lontra
Sons que aparecem
Surpreendem
Imagens que desaparecem
Vivem nos encantados sonhos naturais
Não compreendido ainda
Pelo obtuso homem moderno
Paraíso manchado, do bicho real acuado
Guarda na noite, refúgio, paz, dia que não vem.*

Poesia Vida no mato, de Carlos Alberto Silva de Oliveira

A partir da segunda metade do século XX, o processo de povoamento e ocupação do Brasil contribuiu com o intenso movimento migratório dos sujeitos camponeses para Amazônia. O governo, ao mesmo tempo em que incentiva a ocupação da região norte, buscou alternativas para frear a grande migração da população camponesa, em especial, na década de 60, com a adoção do modelo escola-fazenda, a extensão rural e a implantação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024/61. No entanto, importante afirmar que tais medidas não mudaram o caráter da educação. A expansão da concepção capitalista e clientelista, voltada para o grande capital, foi ainda mais acentuada.

Apesar do deslocamento das populações camponesas para Amazônia, foi possível perceber a enorme carência de políticas públicas educacionais nesta região do país. Como educar, considerando as peculiaridades da Amazônia? Nesse ínterim, algumas ações surgem em meio à Ditadura Militar, a instituição do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização - e a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Tais iniciativas tentam erradicar o analfabetismo e anunciar a continuidade da formação técnica profissional. No entanto, o questionamento acima, é uma pergunta com “meias respostas”.

Em paralelo, a participação dos movimentos sociais do campo em eventos organizados no final da década de 70 e início de 80, externaram os anseios por uma educação democrática e libertadora. Educadores, educandos e lideranças dos movimentos sociais enfrentaram tal regime de exceção. Muitos presos, perseguidos, mortos, desaparecidos e exilados. Com a Constituição Federal de 1998, a educação no Brasil, apesar de manter resquícios conservadores e elitistas, ampliou seu raio de atuação, representando uma parcela maior da população brasileira. Essa constituição se tornou um marco na democracia do país, notadamente, em função dos avanços e conquistas oriundos da resistência dos diversos movimentos sociais na luta contra a hegemonia das classes dominantes. Nesse contexto, foi defendido pelos movimentos os seguintes lemas: "*Luta por uma educação de todos. Precisamos ocupar o latifúndio do saber*".

2.1. A Educação do Campo é um caminho sem volta

O debate acerca da educação do campo no Brasil deve contribuir para fortalecer os diversos espaços e modos de vida camponês¹⁰, inclusive, os conceitos que permeiam tal concepção de educação. Concepção esta que resiste à hegemonia de um sistema educativo excludente, elitista, dominante e interposto pela lógica capitalista. O campo, espaço representado por agricultores, pescadores, extrativistas, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, caboclos, assentados de reforma agrária, posseiros e outros sujeitos que usufruem da terra, das águas e das florestas, não é apenas resultado das relações políticas, econômicas, sociais, culturas e ambientais. Esse processo dialoga com o movimento de emancipação e liberdade defendido pelos sujeitos do campo.

Nessa conjuntura, o camponês é parte de toda essa engrenagem. No espaço onde vive – a comunidade rural – desenvolve inúmeras atividades, que caracteriza o campo como território multidimensional. Para Górgen (2009, p. 05):

Na comunidade há o espaço da festa, do jogo, da religiosidade, do esporte, da organização, da solução dos conflitos, das expressões culturais, das datas significativas, do aprendizado comum, da troca de experiências, da expressão da diversidade, da política e da gestão do poder, da celebração da vida (aniversários) e da convivência com a morte (ritualidade dos funerais). Tudo adquire significado e todos têm importância na comunidade camponesa. Nas comunidades camponesas as

¹⁰ Contribuições sobre os modos de vida camponês podem ser obtidas em Carvalho & Costa (2012).

individualidades têm espaço. As que contrastam com o senso comum encontram meios de influir. Os discretos são notados. Não há anonimato na comunidade camponesa. Todos se conhecem. As relações de parentesco e vizinhança adquirem um papel determinante nas relações sociais do mundo camponês. Nisto se distingue profundamente das culturas urbanas e suas mais variadas formas de expressão.

A partir da segunda metade do século XX, com as Ligas Camponesas e a defesa da Educação Popular, os movimentos sociais, fortalecidos por entidades governamentais e não governamentais, lutaram pelo acesso à terra e políticas públicas que respeitassem os sujeitos do campo e da cidade. Essas mobilizações contribuíram para o aparecimento de diversos movimentos sociais, dentre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, iniciando, na década de 1980, todo um debate acerca das ocupações dos latifúndios improdutivos e sua estreita relação com as questões educacionais. Nessa conjuntura, se inicia a caminhada em prol do fortalecimento da educação do campo no Brasil.

As mobilizações ganham força com a presença de inúmeras entidades, universidades, partidos políticos, MEB – Movimento de Educação de Base, Movimentos de Educação Popular, CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, CPT – Comissão Pastoral da Terra, CONTAG – Confederação dos Trabalhadores na Agricultura, EFAs – Escolas Famílias Agrícolas e a frente de luta pela reforma agrária, representada pelos movimentos sociais. Nesse contexto, com muita pressão política, o campo conquista visibilidade e importância no cenário nacional. As manifestações e reivindicações políticas se avolumam no final da década de 80. Com respaldo na Constituição Federal de 1988, as lutas sociais se consolidam, obtendo expressivos resultados na esfera educacional. Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), foi garantido para população do campo o direito à educação, de acordo com suas peculiaridades.

A Educação do Campo nasceu das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 03).

Em 1997, foi organizado pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e demais entidades / instituições o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA. Este encontro serviu de preparação para os próximos desafios dos movimentos sociais e foi considerado o marco do surgimento da concepção de Educação do Campo no Brasil. Em 1998 foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, entidade máxima que reunia as organizações de classe e movimentos sociais do campo, promovendo ações voltadas à Educação Básica do Campo, representada pela UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, UnB - Universidade de Brasília, UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, MST e CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Nessa conjuntura, foi criada a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo¹¹, propondo os seguintes desafios e compromissos:

¹¹ A Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi a primeira realizada na área.

[...] A Escola ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras / educadores e educandas / educandos na transformação da sociedade.

[...] A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo, (...) e demais valores que degradam a sociedade em que vivemos.

[...] A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes, e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida.

[...] A Educação do Campo resgata o direito dos povos do campo à Educação Básica, pública, ampla e de qualidade.

[...] A Escola deve assumir o desafio de exigir e implementar programas de Educação de Jovens e Adultos, priorizando, no momento, ações massivas de alfabetização.

[...] A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico específico para suas Escolas.

[...] A Escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico.

[...] A Educação do Campo acontece através de ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista a implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo.

[...] A Escola deve ser um espaço de ressonância de demandas e dos sonhos, contribuindo na formação dos sujeitos coerentes e comprometidos com o novo Projeto.

[...] A Educação do Campo tem por base a necessidade do engajamento dos seus sujeitos na concretização dos compromissos assumidos. A pedagogia do diálogo deve ser combinada com a pedagogia da ação. (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998, p. 01-02).

Nessa mesma linha de atuação, o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária - MEPEF, cria em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Desenvolvido em parceria com universidades públicas e movimentos sociais, este programa iniciou todo um debate para garantir a formação de professores e a elevação da escolaridade de jovens e adultos em assentamentos de reforma agrária. A instituição do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar - CONDRAF/MDA, em 1999, o estabelecimento de diretrizes para o campo no Plano Nacional de Educação, em 2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, a instituição do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo - GPT / MEC, em 2003 e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, são conquistas essenciais para o fortalecimento de tais políticas públicas. Segundo Caldart (2012, p. 262):

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato.

Em 2004, o Ministério da Educação - MEC cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, e nela, a Coordenação Geral de Educação do Campo. A SECAD é composta por quatro departamentos: Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional e Departamento de Avaliação e Informações Educacionais. De acordo com o MEC, a Secretaria tem como objetivo contribuir para o

desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para valorização das diferenças e diversidade, promoção da educação inclusiva, direitos humanos e sustentabilidade socioambiental, visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Em 2011, o Decreto nº 7.690, de 02/03/2011 aprova e dispõe a nova estrutura regimental do MEC e integra a SEESP - Secretaria de Educação Especial e a SECAD, criando assim a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Em 2012, o governo federal cria o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, com o objetivo de implementar a política de educação do campo, por meio de ações voltadas para o fortalecimento e melhoria das redes existentes, ampliando o acesso à educação para as populações do campo. Em função do fechamento de um grande número de escolas do campo nos últimos anos, o governo federal estabeleceu 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, através da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Esta lei foi uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais, garantindo, dessa forma, critérios para decisão de fechar uma escola. O art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014, p. 01).

De acordo com o Censo Escolar, apenas em 2013 e 2014, foram fechadas 4.084 escolas no campo, o equivalente a 340 escolas por mês e 9 por dia. Ressaltamos aqui a enorme perda de dignidade dessas populações, configurada como um verdadeiro descaso pelo poder público. Com tanto descaso e irresponsabilidade do poder público, uma das primeiras decisões tomadas pelas famílias de camponeses é a migração para cidade, com o objetivo primeiro de estudar. No entanto, com tal decisão de sair do campo, tais sujeitos, em sua grande maioria, passam a viver distante de seu cotidiano, histórias, memórias e identidades, em condições de total abandono e precariedade.

Por outro lado, importante novamente reafirmar que a educação do campo deve ser compreendida como paradigma de resistência aos processos históricos marcados pela discriminação, desigualdade e desrespeito aos povos camponeses. Ela surge como concepção, movimento e espaço não consolidado. Como árvore, nasce num solo dominado, fixa sua raiz principal nos movimentos sociais e liberta as raízes secundárias no campo para fortalecer a luta e a diversidade dos povos camponeses no Brasil. Neste debate, são consolidados os princípios da educação do campo, definidos no Art 2º da Lei 7.352/2010:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos

alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p. 01)

O próprio conceito histórico-político-cultural de Educação Rural¹² nos dias de hoje, sofre com a resistência de educadores e lideranças dos movimentos sociais. Tal conceito está vinculado a tentativas frustradas de respeito e valorização dos povos camponeses. A terminologia educação rural é antagonista ao campo. Ela desvaloriza o processo de construção democrática dos sujeitos, individuais e coletivos, e suas representações construídas nos espaços sociais de luta pela terra. Miguel Arroyo em seu discurso na 1ª Conferência, afirma: “[...] o ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que se produz. [...] A produção é mais que produção. Por quê? Por que ela produz a gente.”

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. [...] A necessidade de mudança do paradigma da educação rural para o da educação do campo se dá não só pela análise crítica da escola rural como também das propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais. (MEC, 2007, p. 13)

2.2. Os movimentos sociais do campo e a luta pela educação do campo

O aprimoramento das políticas públicas, historicamente, faz parte das inúmeras lutas travadas pelos movimentos sociais do campo no Brasil, em especial, aquelas que respeitam as manifestações da existência, identidades, histórias, memórias e resistências. Para Trevizan (2010, p. 09) é importante definir as características e fluxos dos componentes naturais, sociais e econômicos das políticas públicas:

1. Fluxos dos componentes naturais: clima (temperaturas, luminosidade e energia solar, pluviosidade, ventos); os mananciais aquáticos (bacias hidrográficas, nascentes, volumes de água, potencialidades para o consumo e geração de energia); características (biodiversidade) e fluxo de produção e reprodução da fauna e da flora; características topográficas, do solo e do subsolo (constituição física e química, fertilidade). Entendem-se como fluxos a dinâmica desses componentes naturais, seja em função dos fenômenos da própria natureza, seja em função da ação humana. Tais fluxos seriam tomados como base para a construção do conhecimento das ciências naturais, como química, física, biologia e outras dessas derivadas.
2. Fluxos sociais: mobilidade das pessoas, individualmente ou em grupo, para atender suas necessidades, desejos, obrigações (lazer, religião, saúde, educação, trabalho, compras, vendas, etc.).
3. Fluxos econômicos: produção (o que se produz, como se produz – insumos e produtos, onde se produz, relações de produção); distribuição da produção (como e feita a distribuição, destino da produção, como são formados os preços, quem fica com que parcela do preço final); industrialização/consumidor final (quem são).

¹² Para um melhor entendimento sobre Educação Rural, ver Ribeiro (2012).

Nesse contexto são ressaltados os fluxos naturais, econômicos e sociais relacionados à população camponesa. Defende-se que as políticas públicas no campo devem garantir a mobilidade das pessoas com estradas pavimentadas, escolas do campo da educação infantil ao ensino superior, além dos serviços sociais básicos, tais como: saúde, saneamento, segurança, incentivo à produção orgânica e agroecológica, garantia das manifestações culturais, valorização das relações sociais, do conhecimento sobre a natureza, as histórias, memórias, identidades, desejos e sonhos dos sujeitos camponeses. As políticas públicas em torno da reforma agrária estão intimamente ligadas ao direito das famílias, organizadas nos movimentos sociais do campo, lutarem pela terra. Tais lutas devem contribuir com o debate e fortalecimento da educação do campo no Brasil. Segundo Caldart (2012, p. 15):

[...] a porta de entrada da Educação do Campo nesse confronto foi a luta pela Reforma Agrária, que trouxe para a sua constituição originária os movimentos sociais, como protagonistas do enfrentamento de classe, e determinada formada luta social que carrega junto (nesse eixo e na relação entre os eixos) a relação contraditória e tensa entre movimentos sociais (de trabalhadores) e Estado na sociedade brasileira.

Caldart (2012, p. 259) reforça tal argumento considerando a educação do campo como “[...] um conceito em construção, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu [...]”. Vale a pena ressaltar que a educação do campo não está presente apenas nos assentamentos da reforma agrária. Ela contempla outras dimensões. O território da educação do campo vai além do espaço geográfico. Óbvio que os elementos da natureza, nesse debate, são essenciais. No entanto, as dimensões sociais produzidas nas relações entre os sujeitos e as questões culturais, políticas e econômicas devem ser constantemente reafirmadas e ressignificadas. No Manifesto Educampo:

A Educação do Campo está vinculada a um projeto de campo que se constrói desde os interesses das populações camponesas contemporâneas. Portanto está associada à Reforma Agrária, à soberania alimentar, a soberania hídrica e energética, à agrobiodiversidade, à agroecologia, ao trabalho associado, à economia solidária como base para a organização dos setores produtivos, aos direitos civis, à cultura, à saúde, à comunicação, ao lazer, a financiamentos públicos subsidiados à agricultura familiar camponesa desde o plantio até à comercialização da produção em feiras livres nos municípios e capitais numa relação em aliança com o conjunto da população brasileira. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, p. 02).

2.2.1. O município de Tabatinga / Amazonas

O município de Tabatinga possui 64 comunidades camponesas, cujos representantes são escolhidos pelos seus pares, na sua grande maioria contam com associações comunitárias, constituídas juridicamente. Tais associações têm como principal objetivo fortalecer o engajamento das comunidades junto ao poder público e a defesa de políticas públicas voltadas ao campo. Infelizmente, o retrato de tais comunidades mostra o desamparo do estado e o esquecimento político, jurídico e social. Em sua grande maioria, a luta por direitos, se confunde com esmolas, diante dos gabinetes públicos, prevalecendo à política partidária eleitoreira.

Os movimentos sociais do campo em Tabatinga estão representados pelas associações comunitárias, associações de agricultores, produtores rurais e entidades de classes, com

destaque para, colônia de pescadores, sindicato de pescadores e trabalhadores/as rurais. Tais organizações atuam nas comunidades camponesas, localizadas em áreas de assentamento e ribeirinha. No entanto, importante novamente reafirmar, que o direito à educação reivindicado pelos sujeitos camponeses das 42 comunidades camponesas ribeirinhas não são atendidos em sua plenitude. O poder público municipal tem dificuldades na criação das escolas do campo que atendam às características históricas e regionais das comunidades ribeirinhas.

O governo do Amazonas, por meio da Coordenação Regional da SEDUC - Secretaria de Estado da Educação¹³, mantém no campo duas escolas e dois anexos de escolas urbanas. As escolas congregam as comunidades Limeira, Sapotal, Ourique, Vila Nova Esperança, Tauaru (anexos da Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar), Terezina III (anexo da Escola Estadual Duque de Caxias), Belém do Solimões (Escola Estadual Belém do Solimões) e Umariacú II (Escola Estadual Almirante Tamandaré).

Tabela 04. Tipologia das Escolas Estaduais localizadas na área rural de Tabatinga

Escola	Nº de Unidades de Ensino	Ensino oferecido	Nº de Alunos Matriculados
Anexos de Escolas Urbanas	07	Ensino Médio com Mediação Tecnológica	257
Escolas-sede	02	1º a 9º ano, Ensino Médio Regular e com Mediação Tecnológica	1.677
TOTAL	09		1934

A Escola Estadual Almirante Tamandaré, na comunidade indígena Umariacú II, oferta do 1º ao 9º ano, ensino médio regular e mediação tecnológica. A Escola Estadual Belém do Solimões oferece, apenas, o 8º e 9º anos, médio regular e duas turmas de mediação tecnológica. Os anexos das Escolas Estadual Conceição Xavier de Alencar e Duque de Caxias oferecem apenas mediação tecnológica. De acordo com a Coordenação Regional da SEDUC, no ano de 2015, foram realizadas 257 matrículas, nos anexos, em turmas de mediação tecnológica e 1.677 nas escolas consideradas sede.

Para os povos do campo, o que isso representa? Possibilidades de formação continuada? Infelizmente não. Importante sinalizar que a grande maioria dos estudantes, ao concluir o ensino fundamental nas comunidades camponesas, permanece sem expectativas de continuidade dos estudos na própria comunidade. Diante desse fato, para os sujeitos do campo, restam as seguintes alternativas: 1) permanecem na comunidade, no entanto, sem a possibilidade de continuar os estudos; 2) se deslocam para os grandes centros urbanos em busca do ensino médio, na grande maioria, deslocados da sua realidade de vida. Permanece aqui o mesmo questionamento: as políticas públicas em educação do campo estão chegando, de fato, nessas comunidades camponesas?

Notadamente, as associações comunitárias quando se deparam com tais situações, se mobilizam para atender as demandas de educadores, educandos e comunidades. No entanto, em muitos casos, ficam a mercê das decisões do poder público. Os problemas se avolumam, quando o governo municipal encontra inúmeras dificuldades para manter abertas as escolas do campo. Historicamente, a solução da Secretaria Municipal de Educação, tem sido a criação das escolas com classes multisseriadas, escolhidas para funcionar nas comunidades como escola-polo.

No âmbito nacional, por vários motivos, as escolas multisseriadas são, gradativamente, fechadas: redução de investimentos para educação, política de nucleação e oferta de transporte

¹³ A Coordenação Regional da SEDUC é responsável pelas escolas estaduais urbanas e rurais da cidade de Tabatinga, Amazonas.

escolar. Importante aqui registrar a orientação do MEC - Ministério da Educação e a cobrança do FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo para utilização do transporte escolar intracampo. No entanto, tal transporte é, predominantemente, utilizado para o deslocamento dos estudantes do campo para cidade, contribuindo para o altíssimo índice de escolas do campo fechadas no Brasil. De acordo com dados da SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (2013), existem no país mais de 50 mil escolas multisseriadas¹⁴, no campo. Essa expressiva quantidade traz à tona a necessidade de estabelecer políticas de formação de professores voltadas ao atendimento dessa especificidade pedagógica. (JANATA & ANHAIA, 2015).

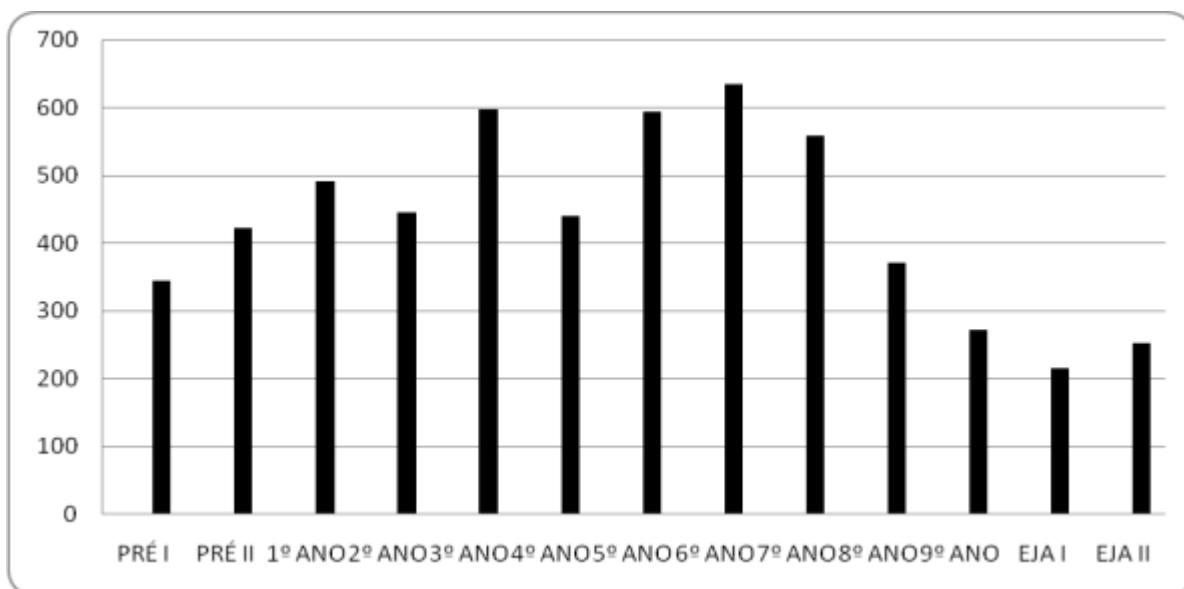
As escolas multisseriadas, em sua grande maioria, atendem as demandas das comunidades localizadas num mesmo espaço geográfico, evitando a criação de salas de aula com poucos estudantes. No total são 46 escolas, em 45 comunidades camponesas. De acordo com dados da Coordenação do Interior da SEMED - Secretaria Municipal de Educação, foram matriculados no ano de 2015, 5.641 estudantes no campo. No total são 13 pólos. Dos 11 pólos indígenas, 08 estão localizados nas áreas rurais do Município de Tabatinga.

Tabela 05. Tipologia das Escolas Municipais localizadas na área rural de Tabatinga

Unidades de Ensino	Escolas	Nº de Alunos Matriculados
Indígenas (Zona Rural)	36	3.943
Indígenas (Umariçu)	03	1.443
Não Indígenas	07	255
TOTAL	46	5.641

No ano de 2015, com base nos dados da SEMED, apenas 767 estudantes do Pré I e Pré II foram matriculados no campo. As séries iniciais do 1º ao 5º ano representaram mais de 45% das matrículas.

Quadro 02. Matrículas no campo – Rede Municipal de Ensino de Tabatinga (AM)



¹⁴ As escolas multisseriadas surgiram por meio do Programa Escola Ativa. É uma estratégia metodológica implantada inicialmente pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, que continuou no Governo Luiz Inácio Lula da Silva e no Governo Dilma Rousseff, e que se destina às salas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e conta com baixa densidade populacional; com apenas um professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula. (D'AGOSTINI *et al*, 2012).

A demanda foi de 2.568 estudantes, divididos em diversas classes multisseriadas. 1.838 matrículas do 6º ao 9º ano. Concluindo o ensino fundamental, os estudantes com o desejo de permanecerem nas comunidades camponesas, procuram escolas de ensino médio regular ou anexos de escolas urbanas por mediação tecnológica. Outra possibilidade de estudos encontra-se na EJA - Educação de Jovens e Adultos. Tal modalidade é caracterizada pela presença de jovens, mulheres e homens do campo que, por vários motivos, inclusive o trabalho, não realizaram seus estudos na idade de 06 a 17 anos. 468 matrículas foram realizadas na EJA, no ano de 2015.

Em Tabatinga, o sindicalismo, enquanto segmento dos movimentos sociais é uma das formas utilizada pelos camponeses na representação da classe e da luta pelos seus direitos. O Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais - STTR, representa os camponeses do PA - Projeto de Assentamento Urumutum, do PDS - Projeto de Desenvolvimento Sustentável Rio Tacana e de comunidades ribeirinhas (Limeira, Praia de Fátima, Vila Nova Esperança, Vila Eternidade, Terezina I, Terezina III, Terezina IV, Nova Extrema, Tauaru, Sacambu, Umariáçu I e Umariáçu II). De acordo com o sindicato, são mais de 500 famílias sindicalizadas. Tal entidade representa os trabalhadores rurais no desenvolvimento das políticas públicas em educação do campo, na formalização dos auxílios maternidade, doença, aposentadoria, entre outros aspectos.

O sindicalismo rural no Brasil foi criado, oficialmente, na década de 1960 e ganha força com o enfraquecimento da ditadura militar, no final da década de 1970. No entanto, o STTR de Tabatinga, surge apenas em 2004, com o intuito de organizar os camponeses nas lutas sociais do PA Urumutum e das comunidades camponesas. Ao longo dos anos, várias reuniões foram realizadas junto ao poder público, com o intuito de reivindicar escolas, água potável, postos de saúde, energia elétrica, pavimentação das estradas, entre outras problemáticas. As respostas, em sua grande maioria, negativas, relacionam-se, principalmente, com as condições e dificuldades de acesso.

A população que reside no PA Urumutum é caracterizada por posseiros, caseiros, proprietários e arrendatários. Grande parte dos proprietários não reside no campo. Apenas nos finais de semana, geralmente, tem acesso ao assentamento. Sendo assim, quem necessita de escola no PA Urumutum são as famílias que ali residem, independentemente da forma de ocupação e uso da terra.

As crianças em idade escolar, jovens e adultos que residem no PA, são obrigadas a estudar nas escolas urbanas mais próximas do campo. As escolas do Bairro Santa Rosa, geralmente, se destacam entre as escolhidas. No entanto, dependendo da série, os estudantes se direcionam para escolas de outras localidades. A luta por escola no PA não é recente. Os familiares da Comunidade São João organizou, em 2009, uma intensa mobilização em favor da construção de uma escola na comunidade. Ela foi erguida com a união das famílias, empregando seus próprios recursos. No ano de 2010 a escola foi cedida à prefeitura que deu início às turmas de educação infantil, ensino fundamental e EJA.

No contexto do PA Urumutum é possível traçar as seguintes definições: 1) posseiro: agricultor que detém a posse das terras, sob litígio. Legalmente, a terra pertence a um proprietário, o verdadeiro dono. 2) caseiro: agricultor ou grupo familiar que reside na propriedade rural, sendo responsável pela propriedade, inclusive, pela produção agrícola, repassada ao proprietário. 3) arrendatário: agricultor que arrenda pequenas glebas dentro dos lotes para produção agrícola.

Não podemos designar todos os proprietários de terras do PA Urumutum como camponeses, pois muitos não exercem atividades que o caracterizam como tal. Talvez se enquadrem na forma da agricultura patronal mantendo pessoas (verdadeiros camponeses) sob o regime assalariado, priorizando a dimensão econômica em detrimento as dimensões socioculturais.

2.3. Programas, ações e iniciativas de educação do campo no âmbito do IFAM Campus Tabatinga

Em 1998, com a criação do PRONERA¹⁵, a educação do campo entra na agenda política do país, mobilizando diversas instituições, movimentos sociais, governo federal, estados, municípios e secretarias de educação, com o intuito de colocar em prática as políticas públicas em torno de tal temática. A partir da implantação do IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/ Campus Tabatinga, em 2010, a instituição buscou em sua organização, contemplar propostas das organizações sociais do município. No ano de 2011, instituiu o Programa “Segurança Alimentar e Nutricional de Mulheres e Crianças Indígenas no Brasil”, integrados com cinco agências da ONU no Brasil: FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, OIT - Organização Internacional do Trabalho, OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde e UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. O principal objetivo desse Programa foi apoiar as ações locais para melhoria da segurança alimentar e nutricional das comunidades indígenas no município de Dourados, Mato Grosso do Sul e Tabatinga, São Paulo de Olivença, Benjamin Constant e Região do Alto Rio Solimões, Estado do Amazonas.

O IFAM, por meio do termo de referência intitulado Potencialização de Atividades Agrícolas em Comunidades Rurais Indígenas, no contexto do Programa Segurança Alimentar e Nutricional de Mulheres e Crianças Indígenas no Brasil, atuou como parceiro dos trabalhos na Comunidade Indígena Belém do Solimões. Com sua equipe de professores, ministrou oficinas de SAFs - Sistemas Agroflorestais, ofereceu cursos de capacitação, etnicamente referenciados, além de participar do beneficiamento do pescado e cultivo da mandioca, direcionados para realidade local dos sujeitos camponeses. Essa experiência teve a duração de uma semana, mobilizando mulheres, homens e jovens na troca de diversas experiências.

Neste mesmo ano de 2011, iniciaram-se articulações com as instituições / ONGs indígenas das Comunidades Umariçu I e II para criação do Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária, modalidade Educação de Jovens e Adultos. A proposta inicial do curso foi centrada na pedagogia da alternância. No entanto, iniciou suas atividades em 2012, de forma regular, com quarenta estudantes da Etnia Ticuna. A capacitação em educação do campo e pedagogia da alternância, pelos docentes do IFAM, não foi suficiente para atender todas as exigências e peculiaridades do curso, em especial, dos educandos. Por um lado, a instituição não possuía um corpo docente com formação mínima sobre as questões que envolvem a educação do campo. Por outro, estava claro o compromisso institucional em dar continuidade ao curso, mesmo sem a aprovação definitiva do projeto político-pedagógico. Somados os esforços de todos os sujeitos envolvidos, o curso foi finalizado em 2015. Resta apenas o estágio supervisionado para os vinte e sete estudantes remanescentes.

¹⁵De acordo com o INCRA as ações do programa, que nasceu da articulação da sociedade civil, têm como base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o avanço científico e tecnológico



Figura 03. Turma de alunos do Curso Téc. Agropecuária PROEJA

2.3.1. Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)

O PRONACAMPO foi instituído pelo Ministério da Educação com quatro eixos: 1) Gestão e Práticas Pedagógicas (Materiais didáticos e pedagógicos específicos; Mais educação: escolas do campo e quilombola; Escola da terra e Escola quilombola); 2) Formação dos professores (Formação inicial, continuada e pós-graduação); 3) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica (PRONATEC Campo, Educação de Jovens e Adultos, Saberes da Terra e PRONATEC, Alfabetização no Campo); 4) Infraestrutura física e tecnológica (Construção de escolas, educação digital na escola, luz, água e reforma das escolas do campo e quilombolas, transporte escolar).

Tabela 06. Metas do Programa Nacional de Educação do Campo

Programa Nacional de Educação do Campo	
Metas até 2014	
Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas	
Educação Integral em 10.000 escolas	
Distribuição de 12,4 milhões de livros didáticos	
Eixo II – Formação de professores	
Ampliar a oferta de cursos de licenciatura	
Expandir polos da Universidade Aberta do Brasil para atender prioritariamente aos docentes do campo e das comunidades quilombolas	
Eixo III – Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica	
180.000 vagas de formação profissional para trabalhadores e jovens	
3000.000 novas vagas de educação profissionalizante	
Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica	
Apoiar a construção de 3.000 novas escolas	
Melhoria das condições físicas e materiais para 30.000 escolas do campo e quilombola	
Implantar laboratórios de informática em 20.000 escolas e garantir o acesso a internet para 10.000 escolas	
Aquisição: 8.000 ônibus, 2.000 lanchas, 180.000 bicicletas e capacetes.	

As metas do programa vão desde a construção de escolas até a aquisição de transporte escolar. Compreendemos que os investimentos / recursos são imprescindíveis e inevitáveis para o fortalecimento da educação e escolas do campo, o transporte escolar intracampo, os laboratórios de informática, internet e quadra poliesportiva. Por outro lado, é notório o fortalecimento da estreita relação entre educação do campo, em sua plenitude, e os movimentos sociais, consolidando histórias, memórias, identidades, desejos e sonhos de educadores e educandos.

2.3.2. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico, criado em 2011, se articulou com as políticas de educação do campo. No ano seguinte, o IFAM ofereceu Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC e ensino médio concomitante. Num primeiro momento, foram contemplados, principalmente, os estudantes da cidade. Logo em seguida, os sujeitos camponeses. No ano de 2013, com a popularização do programa, os movimentos sociais do campo, representados pelo STTR, instituições do governo, como IDAM - Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e Florestal Sustentável do Estado do Amazonas, representando o MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário, o IFAM, representando o MEC, a Secretaria Municipal de Ação Social, representando o MDS - Ministério do Desenvolvimento Social, articularam-se para criação de duas turmas do Curso FIC Agricultor Familiar, pelo PRONATEC Campo, divulgadas no Fórum Mesorregional do Alto Solimões. O Fórum é uma entidade do Consórcio Intermunicipal do Alto Solimões – CONALTOSOL que reúne representantes dos nove municípios da mesorregião, movimentos sociais do campo e sindicatos, tendo por objetivo, promover ações e deliberar sobre as questões do Alto Solimões.

O IFAM Campus Tabatinga, sem experiência em educação do campo, assumiu a responsabilidade de ofertar o Curso FIC Agricultor Familiar¹⁶, diversas reuniões ocorreram com os atores envolvidos, no intuito de definir o público alvo. Na ocasião, foram escolhidas duas turmas: uma com agricultores do PA Urumutum e outra com agricultores / pescadores do Sindicato dos Pescadores. Em reunião na Comunidade Rural Novo Horizonte, os agricultores definiram que o Sítio Bom Jesus, seria o local do curso, pois contava com espaço suficiente para práticas de campo, envolvendo educadores e educandos. Quintas e sextas-feiras foram os dias definidos pelos agricultores para as aulas. Os demais dias da semana serviriam para continuidade das atividades nas propriedades rurais e o desenvolvimento do aprendizado construído em sala de aula. O Curso FIC Agricultor Familiar proporcionou muito aprendizado e trocas de experiências entre educadores, camponeses e instituições. No segundo semestre de 2013, nas dependências do Sindicato dos Pescadores, aconteceu a segunda turma. Em cada uma delas, foram formados 23 estudantes. Nosso olhar crítico revela que o emprego da pedagogia da alternância e seus princípios, poderia ser um diferencial no fortalecimento de agricultores e pescadores.

No ano de 2014, o IFAM, através do PRONATEC, ofereceu o Curso FIC Agricultor Familiar para indígenas das Comunidades Umariçu I e II. O evento foi um marco na história do Instituto, sendo o primeiro curso FIC, no âmbito do programa, a ser realizado no interior de uma comunidade indígena. Este curso se repetiu nas diferentes turmas de agricultores do PA Urumutum, PDS Rio Tacana e a oferta para Associação de Pescadores Artesanais de Tabatinga composta, predominantemente, por moradores de comunidades ribeirinhas.

¹⁶O curso foi construído aproximou a instituição (IFAM) da classe trabalhadora do campo.



Figura 04. Aula do Curso FIC Agricultor Familiar na Comunidade Umariçu II

O IFAM, desde a implantação do programa até o ano de 2015, promoveu 23 cursos de formação inicial e continuada, em 27 turmas. Qualificou profissionalmente mais de 500 estudantes, em vários eixos tecnológicos. Mais de 30% dos beneficiários foram jovens e adultos, homens e mulheres do campo.

Neste Capítulo fizemos uma abordagem das recentes políticas públicas voltadas à população do campo, contemplando os programas e ações desenvolvidos pelo IFAM no município de Tabatinga e sua relação com a Educação do Campo.

No próximo capítulo, abordaremos as relações de trabalho, educação e ensino agrícola no Projeto de Assentamento Urumutum, trazendo para a reflexão a realidade da Escola Municipal Marechal Castelo Branco. Contextualizaremos alguns aspectos históricos de importância dessa modalidade de ensino ao longo dos anos, revisitaremos a concepção de Educação do Campo, por meio da realidade escolar e dos modos de vida dos assentados, e consequentemente, aos aspectos ligados ao projeto político-pedagógico da escola.

3. CAPÍTULO III. EDUCAÇÃO, TRABALHO E ENSINO AGRÍCOLA NO ASSENTAMENTO URUMUTUM: A realidade da Escola Municipal Marechal Castelo Branco



*Nos caminhos desse rio muita história pra contar
Navegar nessa canoa é ter o mundo pra se entranhar.
Cada canto esconde um conto
Cada homem e mulher tem a fé, a força e a história
Pra contar pra quem quiser.
Tem um bicho visagento que aparece no terreiro
Tem um rezador, tem um santo catingueiro
Tem a cobra-grande que aparece no arrombado
Tem cuia de caridade pra espantar o mau olhado.
Tem o boto sonso que aparece nos festejos
Pra fazer as moças liberarem seus desejos.
Todos os mistérios dessa mata e dessa água
Esse povo usa pra espantar a mágoa
Pra sobreviver e explicar a dor
O azar e a sorte, a desgraça e o amor.*

Música Caminhos de rio, do Grupo Raízes Caboclas

Como já vimos no capítulo anterior, o Projeto de Assentamento Urumutum, localizado no município de Tabatinga, estado do Amazonas foi criado em 1987, com o propósito de atender prioritariamente os ex-militares do 8º Batalhão de Infantaria de Selva que se desligavam das fileiras do Exército. Após a criação, vários acontecimentos, inclusive conflitos por posse das terras, abandono do poder público, falta de políticas públicas básicas como educação e saúde, marcam os quase 30 anos a história do PA Urumutum, considerado aqui, apenas como assentamento.

Apenas em 2004, os proprietários das terras, agricultores, produtores, posseiros e outros sujeitos do campo, conseguiram ter uma representação através de uma organização social que pudesse contribuir com o acesso a políticas públicas. O STTR - Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, com sede na área urbana de Tabatinga é a única organização social com caráter jurídico que representa a população do campo no assentamento desde então. Logicamente, nas comunidades existem as associações de produtores rurais, que tem possuem atuações no âmbito territorial do assentamento.

3.1. O ensino agrícola na formação do discente da escola do campo

O ensino agrícola no Brasil não é recente, desde as primeiras iniciativas no período colonial com os jesuítas, buscou o propósito econômico, através de ensinamentos de exploração de propriedades.

As primeiras iniciativas ao longo do período republicano foram instituídas pelo estado pautado na escolarização do homem e sua adaptação ao mundo da produção, principalmente pelo capitalismo agrário, configurando-se assim na formação histórica da Educação Rural. A educação sempre esteve ligada a visão de desenvolvimento, para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento. (SILVA, 2011, p. 01).

A primeira regulamentação foi a partir de 1910, por meio do Decreto nº 8.319, que estruturava o ensino agrícola em quatro categorias, a saber: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino. (SOBRAL, 2009, p. 82).

A educação tornou-se um instrumento de tentativa de fixação do homem no campo com o objetivo de frear a massa populacional que migrava para as cidades, gerando problemas de ordem política, econômica, social e cultural. O próprio surgimento do *ruralismo pedagógico* que tentou fazer com que o homem do campo compreendesse o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo a terra (PAIVA, 2003, p. 137), deu início a manifestações, que resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁷, em 1932.

Tais acontecimentos foram marcados pela conjuntura do país na época em que se tinha uma educação exclusivamente voltada à formação das “elites”, e o ensino agrícola surgia como válvula de escape para contemplar os menos favorecidos, além do próprio cenário da agricultura no início do século, frente a necessidades de progresso.

O ensino agrícola, em especial o ensino técnico de nível médio se consolidou a partir da Lei Orgânica do Ensino Agrícola em 1946 e anos mais tarde, expandiu-se por meio da rede federal de ensino agrícola, principalmente para atender o amplo processo de mudança nos padrões vigentes na produção, que tinha como principal característica a fabricação em massa

¹⁷O Manifesto tinha como objetivo de intervir na organização da educação brasileira.

de bens e serviços nos setores econômicos clássicos, ou seja, na agricultura, na indústria e nos serviços. (SOBRAL, 2009, p. 84).

Coma a chegada da então Revolução Verde¹⁸, podemos traduzir esse processo na figura da personagem “O Jeca Tatu”, criado na literatura por Monteiro Lobato, cuja preguiça, atraso, falta de civilidade no campo deveriam ser substituídos pelo trabalho, ética, modernização e assim possibilitaria uma nova visão da agricultura e dos indivíduos que a compõe. (ARAÚJO, 2013, p. 11).

Neste período, as transformações capitalistas ocorridas no Brasil estavam ligadas diretamente a Revolução Verde, somadas a teoria do capital humano e modernização da agricultura. A industrialização do campo fez com que a rede federal de ensino agrícola se tornasse o centro das ações da educação, e o papel das escolas agrotécnicas era de formar profissionais para atender os princípios da “Revolução” através da extensão rural, norteadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que reafirmou a destituição da educação para a população do campo.

Diante das transformações ocorridas nas últimas décadas no Brasil, estamos diante de um paradigma do ensino agrícola vinculado a Educação do Campo, que busca uma aproximação dos sujeitos, pautada nos princípios da questão agrária e não mais do capitalismo agrário. Conforme Sobral (2008, p. 09):

Um projeto de formação profissional agrícola que priorize a coletividade, a autonomia e a emancipação humana, demandado pelas diversas organizações sociais no campo, compreendido pelos Sindicatos Rurais, Associações da Agricultura Familiar, MST, Cooperativas de Produtores Rurais, etc, pode ser construído por essa escola pública, desde que, se criem meios para torná-lo possível.

Queremos ressaltar o que já foi esclarecido em momento anterior que Educação do Campo não é Educação Rural, esta última baseia-se no ensino agrícola voltado ao capital, na transmissão de técnicas agrícolas, na introdução insumos e equipamentos, resultando na perda de autonomia dos agricultores pela imposição desses conhecimentos alheios à sua realidade. A Educação do Campo promove um ensino agrícola articulado com a autonomia e emancipação da população do campo, no fortalecimento e coesão dos assentados, em termos produtivos, econômicos, sociais e políticos, visando manter o sentido do trabalho coletivo e solidário na produção agrícola. (BLANC, 2009, p. 109). Conforme Ribeiro (2015, p. 11):

Dos inúmeros desafios que enfrenta hoje a educação do campo e cujas raízes podem ainda estar fincadas no que era concebido e praticado como educação rural, destaco três: a) a escola do campo em relação à escola rural; b) a relação entre o trabalho camponês e a educação escolar; c) a reforma agrária como motor principal dos conflitos entre os grandes proprietários e os camponeses, considerando que a terra é um meio de produção original pelo fato de não ter sido obra do trabalho humano.

Dada a importância do ensino agrícola para as populações do campo, não podemos desvinculá-la do trabalho camponês com ênfase ao ensino desvinculado do modo produtivista dominante na sociedade, pela adesão ao processo de construção de relações sociais, fortalecendo a dimensão histórica e pedagógica dos sujeitos do campo.

¹⁸Contribuições sobre a Revolução Verde podem ser obtidas em Pereira (2012).

Como eu disse, não temos livros, não temos nada pra trabalhar na comunidade com a agricultura, então nós precisamos que o IFAM viesse com a estrutura, trazendo pra dentro de nossa comunidade a escola agrícola, para ensinar tanto eu como agricultura, quanto as crianças também, eu ensino os alunos através do meu conhecimento, mas eu não tenho muito conhecimento como uma IFAM, nós precisamos disso pra nossa comunidade, porque através disso podemos colher as nossas verduras para fazer a alimentação das nossas crianças, pois aqui nós não temos. Se nós temos um tomate, uma batata, outra verdura, a gente tem que trazer lá de fora, as pessoas aqui não plantam. (Professora).

O ensino escolar ligado ao trabalho e produção no campo assume a importância significativa da escola diante do contexto de integração cultural dos sujeitos do campo. A cultura dos povos do campo começa muito antes da escola (formal) e esta deve permear a sua continuidade, não cabe jamais desvencilhar o pensamento da escola de sua realidade. Para Bourdieu (2007, p. 211-212):

Falar de “necessidades culturais”, sem lembrar que elas são, diferentemente das “necessidades primárias”, produtos da educação, é, com efeito, o melhor meio de dissimular (mais uma vez recorrendo-se a ideologia do dom) que as desigualdades frente as obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la.

No bojo da discussão, recorremos a Pierre Bourdieu que traz para a importância do conceito e aplicação do “capital cultural”, que aqui direcionamos ao contexto da escola do campo. Sob o seu estado incorporado, somado aos estados objetivado e institucionalizado, o capital cultural se constitui como um importante elemento que traz a possibilidade de união da bagagem cultural construída na família pelo aluno (relações sociais), de sua apropriação do material por meio de meios contidos no ambiente escolar, bem como do seu reconhecimento institucional com a própria formação escolar. O capital cultural¹⁹ no sistema de ensino, em especial da escola do campo no assentamento torna-se (in) visível na medida em que o ensino agrícola, ora ausente, se configura fora da realidade dos sujeitos.

Em complementação do debate, trago as contribuições de Anibal Quijano, no que ele conceitua de colonialidade do poder²⁰, podemos nos situar ainda mais na relação do ensino agrícola na escola do campo. No território do campo, a educação centrada no estado regula as relações sociais coletivas e individuais através de elementos inerentes a organização escolar. A própria ideia da *colonialidade*, quando se fala em população do campo, por exemplo, nos remete a pensar em inferioridade dos sujeitos, de submissão de dominação, de manipulação das relações sociais, econômicas, culturais, ambientais e políticas.

O ensino agrícola, inserido com conotação capitalista e de intrínseca presença de colonialidade, não agrada a concepção de Educação de Campo e suas relações. Notadamente, o ritmo do ensino tem se fortalecido massivamente com a produção agrícola em larga escala (agronegócio), em detrimento as relações de produção e consumo (agricultura camponesa). A visão utilitarista da educação vinculada a formação de capital humano tem demonstrado uma necessidade de (re) significação do ensino agrícola por meio de propostas que contemplem a realidade o saber construído pelos sujeitos do campo.

¹⁹Ver Bourdieu (1998) Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani (Orgs). 9ª Edição (2007)

²⁰ Ver Quijano (1991)

Recentemente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passou por profundas mudanças de estrutura organizacional, os Centros Federais de Educação Tecnológica fundiram com as Escolas Agrotécnicas Federais formando os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estatuídos pela Lei 11.892/2008.

Essa mudança trouxe consigo a necessidade de repensar sobre o ensino agrícola da rede feral. No mesmo ano de criação dos Institutos Federais, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC, promoveu seminários nas cinco regiões brasileiras com o intuito de sistematizar as informações relevantes sobre o ensino agrícola no país, sob o que chamaram de *(Re) significação do Ensino Agrícola na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*.

O documento esclarece que esta ação aconteceu devido a duas demandas: a primeira foi através do MEC, no atendimento a necessidade de reformular o ensino agrícola e a segunda, não menos importante, do meio rural, pela necessidade de readequar o ensino agrícola voltado a população que vive no campo. O Grupo de Trabalho “Ensino Agrícola” elaborou questões norteadoras, das quais podemos destacar:

a) Quais são as possíveis estratégias pedagógicas que podem proporcionar uma formação emancipatória? d) Quais as estratégias a serem adotadas pela escola para contribuir com o desenvolvimento local? e) O que deve ser contemplado no currículo para atender a agricultura familiar e movimentos sociais? E como operacionalizar? i) Como facilitar o acesso de alunos de áreas de acampamentos, quilombolas, indígenas, assentamentos, filhos de produtores rurais aos cursos técnicos? (MEC, 2009, p. 45)

É visível no documento que, apesar de não utilizarem a terminologia Educação do Campo, as respostas para os questionamentos só terão, de fato, um rumo, se forem pautadas na concepção de Educação do Campo. Não se trata aqui de desmerecer a atenção dada nesta ação ao campo, muito pelo contrário, destaca-se no Seminário realizado na Região Norte a intencionalidade da relação do ensino agrícola com a população do campo:

Quanto às comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas, estas anseiam que a educação e o Ensino Agrícola apresentem resultados imediatos. Projetam que o aluno, após seu ingresso, logo nos primeiros contatos com a comunidade e com a família, possa contribuir com alternativas tecnológicas que melhorem as condições de vida. Essa perspectiva – que não é fácil de ser atingida, diga-se de passagem – exige um currículo e estratégias de ensino muito contextualizadas com a realidade local. (MEC, 2009, p. 45)

Faz-se necessária a articulação do ensino agrícola com a educação do campo, tendo como atores indispensáveis os movimentos sociais e as instituições de ensino agrícola, de forma a garantir além do acesso à escola, majoritariamente as políticas públicas.

Há dois anos de completar uma década, ainda pairam questionamentos frente aos desafios expostos neste evento. Conseguiu-se desenvolver estratégias pedagógicas para uma formação emancipatória? O currículo escolar se adequou a realidade do campo? As políticas públicas estão acontecendo de fato? O certo é que esses e outros questionamentos sempre deverão fazer parte do processo educativo que, via de regra, não seja excludente, nem tampouco vinculado ao pensamento capitalista.

3.2. A Escola Municipal Marechal Castelo Branco: contexto histórico-educacional

No que tange a oferta de educação no assentamento, mesmo antes da criação do sindicato, a população já sofria com o descaso do poder público, em atender o mínimo possível da legislação, principalmente o que constava na Carta Magna de 1988. Quem quisesse estudar, eram obrigadas a se matricular nas escolas urbanas, as mais próximas se localizavam no bairro Santa Rosa, que em algum momento da história de Tabatinga, era considerada área rural. Os alunos que optavam em estudar nas escolas do bairro Santa Rosa, ou em outras localidades da cidade, também optavam em morar na cidade, fazendo com que, dependendo da idade, os pais também fossem deslocados, no sentido de acompanhar os filhos no dia-a-dia.

Se observarmos a área territorial do assentamento, as comunidades que tem mais facilidade para deslocamento dos moradores até a área urbana é Novo Horizonte e Novo Progresso, as comunidades Novo Paraíso e principalmente São João são as mais distantes, em torno de dez quilômetros de distância da sede municipal. Isso, para um aluno que enfrenta uma estrada de chão, sem iluminação, sem transporte escolar, sem segurança, se tornam fatores preponderantes para a desistência e até mesmo pela opção de não estudar e permanecer no assentamento, abandonando o trabalho.



Figura 05. Condições de acesso a estradas no assentamento

Uma das maiores dificuldades no assentamento está ligada ao acesso. As estradas não pavimentadas sofrem com as condições climáticas da Amazônia que inviabilizam o trabalho, o escoamento da produção, dificultando a ação de políticas públicas e facilitando o descaso do poder público. É comum encontrar ao longo do assentamento, diversos moradores realizando a manutenção da estrada em períodos de fortes chuvas no local.

A educação no assentamento tem uma relação direta com o trabalho no campo, se tem escola tem trabalho e vice-versa, ali se reproduz o espaço de vivência do homem e da mulher

do campo. Infelizmente, o que se tem percebido, são caminhos distintos percorridos por estes dois eventuais desejos de consumo das famílias do campo, como uma via de mão dupla não são percebidos numa relação intrínseca.

A escola está precisando de apoio da prefeitura, está precisando de uma reforma e outras coisas mais, a gente escuta no rádio pessoas dando entrevista, dizendo que tem dinheiro pra educação, será que não chega um pouquinho aqui pra comunidade? Eu moro aqui dentro, meus filhos estudam lá fora, eu passo o ano todo aqui só, não é bom, família pra um lado e eu pra outro. Outra coisa é o acesso e o escoamento dos produtos, você não pode levar um ou dois cachos de banana. (Trabalhador rural)

Além da importância ao trabalho, mas também a própria manifestação dos sujeitos do campo, que vivem uma realidade que não é considerada na escola, suas lutas sociais, sua cultura, evidentemente desvinculadas a uma proposta pedagógica.

Arroyo & Fernandes (1999, p. 22), enriquecem o diálogo quando afirmam que a escola “se vincula ao mundo da produção. Mas a escola se vincula, sobretudo, aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais dos povos, da comunidade, às matrizes do campo”.

A realidade da educação no assentamento começa a mudar quando as pessoas, cansadas de esperar também assumem o compromisso com a comunidade. A comunhão pelo desejo por uma educação na comunidade São João fez com que há sete anos, as lideranças das comunitárias juntamente com o STTR, unissem os esforços e lutassem pela construção de uma escola. A proposta iniciada em 2009, que contou com a articulação da comunidade junto a SEMED – Secretaria Municipal de Educação²¹, atribuiu a responsabilidade à Comunidade São João na construção da escola, e a secretaria de prover com a disponibilização dos professores, serviços gerais, vigia, materiais e equipamentos para o funcionamento da mesma e a garantia de acesso a escola pelos alunos moradores do assentamento.

Após as reivindicações, não sobraram alternativas para os comunitários de São João a não ser construir a escola com os recursos próprios. Ali um “mutirão” foi iniciado, para providenciar a limpeza da área, a retirada de madeira, a aquisição de outros materiais e a construção da escola propriamente dita, concluída apenas em 2010. Foi construída uma escola de madeira simples, com duas salas de aula, banheiros, uma cozinha, uma torre para caixa d’água. A nova escola foi designada pela SEMED como sendo anexo da Escola Municipal Marechal Castelo Branco, localizada no bairro Santa Rosa, na área urbana.

²¹A SEMED é uma secretaria vinculada do poder público municipal, responsável pela educação infantil e ensino fundamental nas escolas localizadas nas áreas urbanas e rurais.



Figura 06. Acesso escola na Comunidade São João – PA Urumutum

A Escola Municipal Marechal Castelo Branco funciona numa área conjunta com a Igreja Católica do Bairro Santa Rosa, oferta o ensino fundamental de 1º ao 9º ano. A mesma não possui área de expansão, nem área para lazer e educação física.



Figura 07. Sede da E.M. Marechal Castelo Branco- área urbana



Figura 08. Anexo da E.M. Marechal Castelo Branco- Comunidade São João

O início das aulas aconteceu somente no ano de 2011, contou com duas turmas, sendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 07. Distribuição dos alunos por série, sexo, faixa etária – ano letivo de 2011

Turmas	Séries de ensino	Sexo		Faixa etária	Total
		Masculino	Feminino		
01	Ed. Infantil e Ensino Fundamental	07	07	08 e 09 anos	14
02	Educação de Jovens e Adultos 1ª Etapa	06	05	acima de 20 anos	11

Conforme observamos na tabela 07, de um total de 25 alunos, as matrículas foram distribuídas da seguinte forma: seis alunos na educação Infantil, um no 1º ano, dois no 2º ano, três no 3º ano, dois no 4º ano e onze na EJA. De alguma maneira, a escola passou a ter um novo significado para a população do assentamento, inclusive para comunidades do PDS Rio Tacana, que tiveram oportunidade de garantir escola para as famílias. A garantia da escola não significou dignidade para as famílias, pois todo o aparato para o funcionamento de uma escola do campo permaneceu ausente.

No ano de 2012, as matrículas no anexo saltaram para trinta e oito, principalmente na EJA, trabalhadores que durante o dia enfrentavam a jornada de trabalho no campo, ainda uniam forças para se capacitarem e construir conhecimentos na escola.

Tabela 08. Distribuição dos alunos por série, sexo, faixa etária – ano letivo de 2012

Turmas	Séries de ensino	Sexo		Faixa etária	Total
		Masculino	Feminino		
01	Multisseriado (Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º e 2º Ciclos)	09	10	04 e 14 anos	19
02	Educação de Jovens e Adultos 1ª Etapa	11	08	Acima de 20 anos	19

Conforme observamos na tabela 08 em 2012, de um total de 38 alunos, as matrículas distribuídas da seguinte forma: quatro alunos na educação Infantil, três no 1º ano, um no 2º ano, quatro no 3º ano, cinco no 4º ano, dois no 5º ano e dezenove na EJA. Em 2013, a demanda por vagas no anexo da escola no assentamento aumentou, consolidando o papel da educação no conjunto de direitos da população do campo. As matrículas saltaram para quarenta e oito, as séries do ensino fundamental foram praticamente preenchidas.

Tabela 09. Distribuição dos alunos por série, sexo, faixa etária – ano letivo de 2013

Turmas	Séries de ensino	Sexo		Faixa etária	Total
		Masculino	Feminino		
01	Multisseriado (Ensino Fundamental – 1º e 2º Ciclos)	15	15	07 e 16 anos	30
02	Educação de Jovens e Adultos 2ª Etapa	11	07	Acima de 20 anos	18

Conforme observamos na tabela 09 em 2013, de um total de 48 alunos, as matrículas foram distribuídas da seguinte forma: três no 1º ano, um no 2º ano, quatro no 3º ano, três no 4º ano, oito no 5º ano, sete no 6º ano, dois no 7º ano, três no 8º ano e dezoito na EJA.

A partir de 2014, a lógica começa a mudar, e as matrículas começam a decair, permanecendo em 32 o número de matriculados. As dificuldades enfrentadas pela SEMED para manter a estrutura mínima de funcionamento na escola se tornaram o argumento básico que levou as famílias optarem em matricular os filhos na cidade e até mesmo cogitou-se o fechamento do anexo.

Tabela 10. Distribuição dos alunos por série, sexo, faixa etária – ano letivo de 2014

Turmas	Séries de ensino	Sexo		Faixa etária	Total
		Masculino	Feminino		
01	Multisseriado (Ensino Fundamental – 1º Ciclo)	08	07	07 e 16 anos	15
02	Educação de Jovens e Adultos 3ª Etapa	11	06	Acima de 20 anos	17

Conforme observamos na tabela 10 em 2014, de um total de 32 alunos, as matrículas foram distribuídas da seguinte forma: dois no 1º ano, um no 2º ano, cinco no 3º ano, um no 4º ano, seis no 5º ano e dezessete na EJA. No ano seguinte, por conta de vários fatores, inclusive

a ameaça de fechamento da escola por parte da SEMED, houve um esvaziamento no anexo da escola, inclusive a não oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 11. Distribuição dos alunos por série, sexo, faixa etária – ano letivo de 2015

Turmas	Séries de ensino	Sexo		Faixa etária	Total
		Masculino	Feminino		
01	Multisseriado (Ensino Fundamental – 1º Ciclo)	05	04	08 e 15 anos	09
02	Educação de Jovens e Adultos 3ª Etapa		não houve		

Conforme observamos na tabela 11 em 2015, de um total de 09 alunos, as matrículas foram distribuídas da seguinte forma: quatro no 2º ano, um no 2º ano, um no 3º ano, três no 4º ano. Após o 5º ano, os alunos residentes no assentamento eram obrigados a procurar escolas na rede pública da cidade. Em 2013, a escola ofereceu ensino até o 8ª ano, e não deu continuidade nos anos posteriores.

Moro na comunidade Novo Paraíso, eu estudo aqui na escola junto com meu irmão no 5º ano. Eu iria pra 7º ano, mas tive que voltar para a quinta pra acompanhar meu irmão que está na quinta serie. Eu estudava na Escola Municipal Pedro Teixeira, na cidade, e voltei para cá, meu pai trabalha aqui e para que meu irmão não perdesse a escola eu vim acompanhar ele. (Aluno)

O impacto causado com a não oferta das séries finais do Ensino Fundamental, assim como da EJA foi sentido diretamente pelas crianças, jovens e adultos antes beneficiados com a modalidade, se tornando um motivo a mais na decisão de matricular os alunos na cidade.

A escola já passou por ameaças de fechar nos anos anteriores pela secretaria municipal de educação, o motivo alegado é que não tinha aluno suficiente para justificar os custos de estrutura organizacional, como professores, transporte de merenda escolar, manutenção da escola. Ao ser questionada sobre o possível fechamento da escola a professora responde que “a escola é dos trabalhadores, dos pais de família daqui, jamais a gente vai querer que fechem essa escola”.

A escola do assentamento foi construída com o esforço dos pais, o que tem de investimento da prefeitura é esse alumínio que eles deram, os ventiladores e o bebedouro foi ajuda de um vereador. E a nossa escola está caindo as “taubinhas”, aqui e lá eu tô pregando uma junto com meu marido pra não acabar a escola. Uma vez fomos na prefeitura solicitar tinta e pincel para pintar as paredes, e o secretário disse que não teria condições de dar uma tinta nem pincel porque o outro prefeito tinha saído e tinha um rombo lá, “aquela coisa toda”. (Professora)

As ações como o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA que propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, o PAA – Programa de Aquisição de Alimentos e o PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar são exemplos clássicos de desconhecimento da população

do campo. O INCRA através da Unidade de Benjamin Constant reconhece a ausência de ações de desenvolvimento do programa nos assentamentos da mesorregião do Alto Solimões.

3.3. Projeto político-pedagógico e o currículo da Escola Municipal Marechal Castelo Branco

A escola é considerada um espaço social de formação, de humanização, de integração do conhecimento e dos modos de vida das pessoas. Uma escola que possui esse propósito tem no mínimo em seu projeto político-pedagógico um currículo que exija ações educativas transformadoras dos seus sujeitos. Iniciaremos o diálogo entre currículo escolar e projeto político pedagógico ressaltando um questionamento de Arroyo (2007, p. 09) sobre currículo. “Logo, os currículos organizam conhecimentos, culturas, valores, artes a que todo ser humano tem direito. Tem sido esse o critério na seleção e organização dos saberes curriculares?”

O direito a educação, a forma de pensar da escola, a apropriação do conhecimento passa pelo crivo dos sujeitos, como reconhecedores desse direito e como sujeitos do próprio conhecimento, tornando na escola, indissociável, a relação entre os sujeitos da ação educativa. Antes de tudo, cabe aqui corroborar com que diz Moreira e Candau (2007) a cerca da concepção de currículo:

As diferentes concepções da palavra currículo derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais têm contribuído, assim, para que currículo seja entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 20).

Atrelando ao conceito citado pelos autores, podemos dizer que um currículo de hoje, não é o mesmo de ontem, tampouco será o mesmo de amanhã, um currículo da escola da cidade não foi e nunca será igual ao da escola do campo, justamente pelo fato de existir diversas dimensões no campo do desenvolvimento humano, apesar da evidência dos pacotes educacionais prontos desvirtuados de tais realidades.

O currículo da escola faz parte de um conjunto de ações propostas em um multiplano, o projeto político-pedagógico. Este pode ser assim definido como o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. (LIBÂNEO, 2004, p. 56). No tocante ao projeto político-pedagógico, o currículo é apenas um dos sete elementos básicos para a sua construção, que inclui as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação. (VEIGA, 2002, p. 05).

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. (VEIGA, 2002, p. 10). A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo coletivamente. (VEIGA, 2002, p. 10).

Como podemos conceber um projeto político-pedagógico numa dimensão vinculada à escola do campo? De que forma construir uma proposta baseada em suas finalidades? Como deve ser sua estrutura organizacional? O que deve contemplar o currículo? Que aspectos devem ser considerados no tempo escolar? Como se desenvolve o processo de decisão? Como se organizam as relações de trabalho? Qual a importância do processo de avaliação?

Quando entramos no campo da Educação do Campo, os elementos básicos propostos por Ilma Passos Veiga assumem um *status* particular, de garantia da complementaridade de dois elementos que são indissociáveis, circuncidados na história pelo modelo de desenvolvimento arraigado no país: o campo e a cidade. Para um melhor entendimento, destacamos o que Caldart (2004, p. 15-23), considera como essencial no processo de construção do projeto político-pedagógico da escola do campo:

1. Formação humana vinculada a uma concepção de campo.
2. Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação.
3. Projeto de educação dos e não para os camponeses.
4. Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo.
5. Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura do campo.
6. Valorização e formação dos educadores.
7. Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

Cabe aqui a intenção, ao mesmo tempo profícua e audaz, de trazer para a reflexão os pensamentos dos autores e a relação à cerca do projeto político-pedagógico do anexo da Escola Municipal Marechal Castelo Branco, não como uma nova proposta pedagógico-metodológica, nem mesmo como uma receita, mas como uma congruência de um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre as práticas e políticas de educação no e do campo.

3.3.1. As finalidades da escola / Formação humana vinculada a uma concepção de campo

Toda escola possui finalidades baseadas na sua realidade, aonde pretende chegar quanto à formação dos seus educandos, sobre o papel sócio-político e cultural que representa na sociedade. É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania. (VEIGA, 2002, p. 05). Para decidir, a escola precisa de autonomia, muito diferente quando tratamos do caso do anexo da Escola Municipal Marechal Castelo Branco. A finalidade de criação da escola no assentamento é de atender a população do campo, crianças, jovens e adultos que vivem, trabalham e necessitam ser emancipados através da educação.

Durante as aulas na EJA não tivemos atividades de ensino voltadas ao ensino agrícola, mas participei de um curso de Agricultor Familiar por intermédio do IFAM, que teve duração de 3 meses. Aqui no assentamento falta projetos públicos, aqui a agricultura precisa de água, a piscicultura precisa de água, precisamos de orientações de como tratar a terra, de como fazer compostagem, de como adubar as hortaliças. Mas, sou feliz aqui no assentamento, pois vivo na terra e como da terra, é importante eu criar meus animais e produzir. (Agricultor)

Infelizmente, o anexo no assentamento não se caracteriza como uma escola que tem a finalidade a construção de um projeto político-pedagógico que contemple o propósito de formação dos educandos, na formação integral do aluno. As orientações a cerca do que a

escola quer e como caminhará para realizar os seus fins não são socialmente construídas, e sim impostas, a total marginalização dos sujeitos.

A escola não pode permanecer apenas no conceito territorial, por estar situada no campo ou do ponto de vista do espaço geográfico, deve ser concebida por uma concepção de campo indissociada a concepção de educação, a partir do pensamento campesino, se constrói a projeto educativo, político e social.

3.3.2. A estrutura organizacional / Valorização e formação dos educadores

Eu sou professora, estudei pela EJA, me formei pela EJA e lecionei pela EJA também. Leciono há quatro anos na EJA e esse ano estou trabalhando com multisseriado, com a turma das crianças que ficam assim, quase abandonadas. Então, para as crianças não ficarem abandonadas e não perderam o ano letivo, eu assumi o cargo de profissão de professora e serviços gerais, de merendeira, um pouco de pouca coisa né, e de gestor, porque nós não temos apoio de gestor, pedagogo, nós não temos apoio de nada aqui dentro da escola. Então, eu tô assumindo todos esses cargos pra não abandonar a comunidade nem a escola. A escola não possui biblioteca, eu vejo isso com muita dificuldade, às vezes a gente que pegar um livro pra ensinar alguma coisa para as crianças, tem livros de 2009, 2008, 2007, uma coisa assim já atrasada, então a gente quer ensinar as crianças, as coisas de hoje, que vem em revistas e jornais, não temos coisa boa, não temos computador na sala de aula, não temos um projetor pra mostrar um filme da agricultura, ou uma coisa importante que eu aprenda lá fora e traga pra dentro da comunidade para as crianças aprender, a gente não tem anda disso. Não temos nenhum material didático. Os materiais que tenho pra trabalhar eu consigo com meus colegas professores que estou fazendo curso. E converso sobre minha dificuldade, da comunidade, dos alunos, aí os professores me doam livros, me emprestam livros, eu faço meus trabalhos. Eu tenho que passar tudo a caneta para o meu caderno, fazer um planejamento de aula dos livros deles, e mandar de volta porque eles precisam para os trabalhos dele. (Professora)

O professor da escola do campo quando passa por certas incertezas se sente desamparado e desvalorizado, tendo que “se virar” para promover uma educação que a comunidade almeja, pois ele é cobrado por seu papel, e quando tem uma raiz de vida no campo, passa a se cobrar mais ainda, principalmente por ele mesmo. A descontinuidade e a ineficiência da gestão escolar, tanto do ponto de vista da infraestrutura administrativa quanto da infraestrutura pedagógica acaba gerando um mal-estar institucional e o projeto político-pedagógico da escola não é efetivamente construído.

Recebemos a merenda escolar de dois em dois meses, porque nós tempos dificuldade na estrada, então ele tem que vir pelo igarapé. Quando tá dando água no igarapé, que tá cheio, a gente recebe fácil. Quando o igarapé tá seco, temos que esperar um pouco mais como agora, nós passamos três meses sem ver a merenda aqui com as crianças, mas jamais eles deixaram de merendar, porque eu fazia o pouquinho que tinha na minha casa, eu contribuía com a escola, com as crianças, trazia de casa feita. A merenda escolar recebida pela SEMED não tem produtos oriundos da região, todos são industrializados. A minha função hoje na escola é de merendeira, assumindo o papel de serviços gerais, diretora, gestor, pedagoga, secretária, tudo tá englobado numa coisa só, eu sou a única pessoa. No meu ponto de vista, eu enxergo uma responsabilidade muito grande, porque tudo o que tem aqui na escola está sob minha responsabilidade, porque o nosso gestor nunca veio aqui, pra fazer uma reunião com os pais e comigo mesmo né, sendo professora ou como serviços gerais, então eu acho que a escola está com uma carga muito grande em

cima de mim, mas eu confio no Senhor, e eu vou conseguir, já estamos no finalzinho, na reta fina do ano, e estamos conseguindo. (Professora)

Garantir o espaço físico da escola não garante a autonomia de uma estrutura pedagógica e administrativa no sistema de ensino. No entendimento das políticas públicas voltadas ao assentamento, tem-se a impressão de que a inquietude e de certa forma, o consentimento dos sujeitos do campo, criam um paradoxo no contexto socioeducacional e político no assentamento, transparecendo que as coisas caminham normalmente no lugar.

A estrutura organizacional da escola deve permear a complementaridade das estruturas pedagógicas e administrativas e o educador do campo automaticamente assumirá uma nova identidade e permitirá o desempenho de seu papel no processo educativo e a escola caminhará na direção que se pretende.

3.3.3. O currículo / Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura do campo

Os alunos trabalham nas atividades agrícolas com os pais, mas a escola não ensina essas atividades porque o currículo escolar não possui disciplinas. Precisamos que tenha dentro da escola disciplinas que trabalham com o ensino agrícola. Apareceram várias pessoas com a proposta de ajudar a escola, fazer canteiros, mas é só na “boca”. A gente quer que o professor ou uma instituição qualquer, chegue pra gente e diga, a gente vai lá pra dentro da comunidade, nós vamos passar uma semana ou quinze dias, a gente vai trabalhar com os alunos, vamos ensinar fazer os canteiros, a semear, como mudar, como colher, cuidar as plantas, é muito importante pra dentro da comunidade. (Professora)

O currículo da escola do campo é um importante elemento dentro do projeto político-pedagógico para a construção da identidade escolar, expressa cultura e não pode ser dissociado do contexto social dos sujeitos, representa as ideologias concretas da construção social do conhecimento por meio das visões integradas sobre o mundo, conduzindo a formação social e emancipatória.

Eu tenho 56 anos e parei de estudar na 3ª série. Eu moro no campo porque é tudo favorável para a gente conseguir as coisas, o que a gente planta tudo dá, planto banana, macaxeira, a gente faz a farinha, sem precisar está comprando todos os dias lá (na cidade). Na cidade é todo dia comprando as coisas e aqui não, a gente só faz pegar no pé. (Agricultora)

Aprender na escola a cultivar a terra é importante, principalmente para a mocidade, o povo de amanhã, em todos os sentidos, essa é a grande razão que eles tem que assumir com responsabilidade. A escola precisa se juntar com o sindicato, do IDAM para trabalhar o plantio e a colheita. Eles vêm aqui apenas pegar a quantidade da colheita, passam três, quatro, cinco meses e voltam outra vez. Mesmo assim sou feliz aqui no assentamento, aqui é um lugar tranquilo, para mim a vida é aqui na floresta, você sente o incenso da floresta, e na cidade é só poluição. (Agricultor)

O campo vive além de outras questões, a produção e o trabalho agrícola, o currículo deve integrar o trabalho camponês à escola. Não se deve permitir na teoria e muito menos na prática a interrupção do que podemos chamar de coito. O trabalho no campo é a forma mais

simples de representação da cultura do camponês, pois contribui na formação humana de identidade de trabalhador do campo. O assentamento rural se constitui como um espaço, conforme Marques apud Simonetti (2008, p. 66):

O assentamento é a expressão concreta da territorialização do movimento (de luta pela terra). Não é somente o lugar da produção, mas também o lugar da realização da vida. (...) E a vida, para esses camponeses, como se verifica em seus relatos, não é somente ter comida, ter casa, mas uma vida plena, uma vida cheia de significados, na qual aquilo que eles crêem tem possibilidade de continuar sendo respeitado e existindo: sua cultura, sua autonomia, sua visão de mundo, sua capacidade de crescer a partir de suas próprias potencialidades, enfim seu universo simbólico.

A Resolução CNE/CEB Nº 01/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu Art 2º, no parágrafo único diz que:

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 da vida coletiva no país. (MEC, 2002, p. 01).

Assim, os saberes construídos no contexto das práticas educativas e curriculares, devem tanto partir das experiências concretas dos alunos, quanto voltar-se à ampliação das competências e habilidades dos educandos para intervirem de forma crítica e competente, enquanto agente político responsável pela transformação social da realidade do campo. Pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações. (CALDART, 2004, p. 21)

3.3.4. O tempo escolar / Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo

O calendário da escola pouco observa a relação com as atividades agrícolas, como época de plantio, colheita, onde envolve os alunos da EJA e do Multisseriado. Pra falar a verdade, nem calendário dentro da nossa escola nós temos. Eles (SEMED) dizem assim: o calendário da comunidade é um e da zona urbana é outro. No dia do padroeiro da comunidade tem aula, nesse dia não podemos parar, pra falar a verdade, até os feriados mesmos é levado direto. Se ver meus livros de ponto, tanto de merendeira quanto de professora é assinado feriado e tudo. A gente não pode parar, no momento que para aqui a gente é chamada a atenção. A escola não possui projeto político-pedagógico, a escola não discute a formulação do calendário anual na comunidade. É o que eu acabei de dizer: a gente não tem nem mesmo calendário escolar físico, e nunca vieram discutir conosco dentro da comunidade, nem com os comunitários, pais, alunos e professores, enfim. (Professora)

O trabalho pedagógico é regido além de outros elementos pelo tempo-escolar. Ele quem determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos

escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc. (VEIGA, 2002, p. 08).

As relações sociais no campo emergem em direção à formação da identidade do campo. O trabalho, a família, a cultura, as lutas pela terra, têm como materialização a socialização das relações no espaço escolar, desde que assim permita em seu projeto político-pedagógico. A escola deve permitir a entrada pela porta da frente da Educação do campo, e para dar continuidade ao seu papel no processo de humanização das pessoas, deve também deixar a porta aberta para a construção de novas relações sociais, ligadas a visão de mundo, de uma realidade que está em constante movimento.

3.3.5. O processo de decisão / Projeto de educação dos e não para os camponeses

As tomadas de decisões na escola do campo jamais podem estar alheias à população que vive no campo, principalmente por serem essas pessoas os maiores interessados no processo educativo, a participação política de todos os envolvidos é o ponto de partida para a construção de um projeto pedagógico com a identidade do povo do campo.

Eu estudei na escola do assentamento, na EJA durante três anos e hoje as aulas estão paradas, não fomos nem convidados para discutir sobre o fechamento da turma da EJA. Eu estudei pouco quando era novo e a gente estudando aqui lembra da época que estudou e cada vez mais vai aprendendo mais uma coisinha que ninguém sabia.
(Agricultora)

A educação dos e não para os camponeses nasce da necessidade de quebrar uma ideologia histórica de dominação, construída de maneira verticalizada e autoritária, sem reconhecer a importância do sujeito e seus espaços de luta, de trabalho e de vida.

3.3.6. As relações de trabalho / Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo

As relações de trabalho e a organização pedagógica da escola partem do princípio de que a Educação do Campo tem como cerne os movimentos sociais e a formação do sujeito do campo contempla diferentes espaços educativos, que devem ser levados em consideração no projeto político-pedagógico.

Os sujeitos do campo que possuem ligação direta com a escola, normalmente possuem com os demais contextos, aos quais se incluem a associação, o sindicato, a família, o trabalho. Enfim, esses contextos influenciam diretamente nas relações de trabalho na escola, traduzindo o desejo de pensar ações pedagógicas vinculadas a dinâmica social do campo.

3.3.7. A avaliação / Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva. (VEIGA, 2002, p. 09). A percepção da realidade que caracteriza uma mudança necessária e iminente na escola é objeto de interesse da população do campo, que por sua vez, não pode fazer “vista grossa” e aceitar esse tipo de dominação. Os sujeitos jamais poder se sentir excluídos do processo educativo, há de se

considerar nesse contexto o movimento de luta e resistência indispensável à tomada de decisões na escola, com vistas a romper a herança com projetos desvinculados com a realidade do campo.

Desta forma, destacamos “as sete certezas para o projeto político-pedagógico da educação do campo”: 1) Acreditamos que as finalidades da escola do campo devem fluir para formação humana vinculada a uma concepção de campo. 2) Acreditamos que a estrutura organizacional da escola do campo deve estar intimamente ligada a valorização e formação dos educadores. 3) Acreditamos que o currículo da escola do campo deve vincular-se com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura do campo. 4) Acreditamos que o tempo escolar da escola do campo deve ser considerado um dos objetos principais da Educação do Campo. 5) Acreditamos que as relações de trabalho na escola devem ser fortalecidas nos movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo. 6) Acreditamos que no processo de decisão da escola do campo deve contemplar projetos de educação dos e não para os camponeses. 7) Acreditamos que o processo de avaliação da escola do campo deve ser pautado na luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação.

CONCLUSÕES

O estado do Amazonas carrega uma herança negativa oriunda da colonização da Amazônia, acarretando sérios problemas à população do campo (caboclos, indígenas e ribeirinhos), com reflexos no interior dos assentamentos rurais e na efetividade dos direitos de regularização das terras. Essa herança, marcada na história pela ação de empresários, madeireiros e grileiros, manteve um cenário secular de caos agrário, impossibilitando milhares de famílias do acesso legal a terra.

No Alto Solimões, os assentamentos criados desde a década de 1980, vivenciam alguns avanços, no entanto, muitas ações ainda necessitam ser concretizadas. O contexto dessa região, não diferente das demais regiões do estado do Amazonas é caracterizado por forte influência de seringueiros oriundos de outros estados, principalmente, no Nordeste do país. Na maioria dos assentamentos da região, os conflitos nas áreas se configuraram como eixo central, considerando o contexto histórico de criação. Nesse sentido, a reforma agrária na Amazônia é uma verdadeira utopia, carregada de incertezas e descasos. Assentar é mais que dispor terras às famílias. É um arcabouço de medidas que fazem parte da engrenagem política agrária, dentre elas: o título da terra, pavimentação das estradas, água potável, energia elétrica, saneamento básico, condições de acesso à saúde na comunidade, educação do campo, educação básica e ensino superior, entre tantos outros aspectos extremamente necessários na consolidação e valorização dos povos camponeses amazônicos. O discurso de que nossas estradas são nossos rios deve ser repensado a partir da dimensão política, pois a lógica desse pensamento torna invisível os povos que dependem da estrada de chão diariamente, e se transforma num argumento desvirtuado sobre os povos do campo, da floresta e das águas.

Concluimos que as políticas públicas educacionais em diálogo com as populações do campo no município de Tabatinga são ainda muito insipientes, não diferente do restante do país. Nessa conjuntura, os movimentos sociais, assumem uma importante parcela de contribuição na organização dos sujeitos camponeses. Percebemos que as diferentes ações desenvolvidas no âmbito das escolas do campo propõem ideologias muito próximas das escolas urbanas. As escassas políticas públicas educacionais no interior do Projeto de Assentamento Urumutum e Projeto de Desenvolvimento Sustentável Rio Tacana, áreas de terra-firme em Tabatinga, forçam o deslocamento das famílias para cidade.

Importante novamente reiterar a estreita relação entre educação do campo e agricultura. Acreditamos que a escola do campo na comunidade, com projetos político-pedagógicos emancipadores, pode fortalecer as famílias camponesas e a realidade ao entorno, garantindo a qualidade da educação, direitos e especificidades da população camponesa, histórias de vida, identidades, memórias e valorização cultural. Por outro lado, o campo brasileiro é uma incerteza. Faltam escolas, transporte escolar intracampo, condições de acesso e escoamento da produção. Alto índice de contaminação pelo uso intensivo de agrotóxicos, sementes transgênicas, em detrimento da semente crioula, concentração de terras e avanço do agronegócio, em detrimento da agricultura familiar. Importante salientar que tais gargalos não diminuem as lutas e resistências dos sujeitos camponeses organizados. É certo que, apesar do retrato atual, as políticas educacionais desenvolvidas podem atender os anseios do campo. A implantação do IFAM Campus Tabatinga é exemplo disso. Sua estreita relação com a valorização do ensino, pesquisa e extensão, pode contribuir com o desenvolvimento rural sustentável e o bem-estar (individuais e coletivos) dos sujeitos camponeses.

Após o estabelecimento das relações do currículo escolar e de outros elementos no contexto do Anexo da Escola Municipal Marechal Castelo Branco, podemos concluir que, não existe de fato, um projeto político-pedagógico, necessariamente como escola do campo, principalmente relacionado ao ensino agrícola. O que vimos é a tentativa de reprodução de um

projeto de escola urbana em detrimento à concepção de campo. O principal elemento de um projeto escolar é a própria escola, e a Educação do campo assumir um lugar dentro da escola, assim como a própria população que mantém relações sociais no assentamento deve também conceber a entrada da Educação do Campo como projeto educativo. A escola do campo se faz e se desenvolve com alunos, professores, comunitários, trabalhadores rurais, como sujeitos da própria existência.

Apesar do ensino agrícola no assentamento ser estimulado recentemente através do IFAM, torna-se extremamente importante a continuidade de políticas públicas setoriais com o intuito de mitigar as evidentes “cercas” impostas por uma visão de desenvolvimento excludente. Só teremos a certeza de que a educação como direito humano e universal será efetivamente desenvolvida, quando os sujeitos do campo assumirem o papel como cidadãos ativos e críticos, com plenos poderes de exercer a cidadania, e não há espaço melhor para lutar a não ser os coletivos sociais, fecundados na escola, no trabalho e nos movimentos sociais. As sete certezas para o projeto político-pedagógico da escola do campo definem, talvez, o ponto de partida ou de chegada, da profunda mudança a ser realizada no contexto das inúmeras escolas localizadas em assentamentos e comunidades camponesas.

Certamente este trabalho desperta a necessidade de diálogo entre os sujeitos do campo, a sociedade, os movimentos sociais e as instituições no campo das políticas públicas, bem como contribui para o debate acerca da Educação do Campo, no sentido de convergir a uma reflexão para a construção de novas relações e/ou desconstrução das relações existentes no campo e na cidade, reduzindo a dicotomia presente nesses dois ‘mundos’.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bruno Melo de. **O ensino agrícola e a educação**: a formação do trabalhador rural. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal: ANPUH, 2013.

ARROYO, M. G. e FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção por uma Educação do Campo – Vol.2. Brasília-DF, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p.

BLANC, F. W. **O espaço agrário, a educação do campo e a formação técnica em agroecologia no MST**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BOGO, Ademar. **A reforma agrária e a sociedade brasileira**. São Paulo, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação** (Orgs). Maria Alice Nogueira, Afrânio Mendes Catani). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (9ª ed. 2007).

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012**. Imprensa Nacional. Brasília, 2012. 25 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm>. Acesso em 10/01/2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.830, de 17 de outubro de 2012**. Imprensa Nacional. Brasília, 2012. 17 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm>. Acesso em 15/01/2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Imprensa Nacional. Brasília, 1964. 30 de novembro de 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso em 12/01/2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Imprensa Nacional, 2014. 27 de março de 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em 10/02/2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Imprensa Nacional. Brasília, 2010. 04 de novembro de 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 10/02/2016.

CALDART, Roseli Salete. "Educação do Campo". In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. 2º ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. 'Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo'. In: **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Reforma agrária: compromisso de todos**. Brasília, DF: Brasil, Secretaria de Comunicação Social, 1997.

CARVALHEIRO, Katia. TRECCANI, Girolamo. EHRINGHAUS, Christiane. VIEIRA, Pedro Alves. OLIVEIRA, Tessália Inês. GARANTIZADO, Solange Meire. **Trilhas da regularização fundiária para comunidades nas florestas amazônicas: como decidir qual a melhor solução para regularizar sua terra? Brasil e Amazonas**. 1ª ed. Projeto Comunidades e Florestas. 2013.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1., **Compromissos e desafios**. 1998. Goiás: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, 1998.

COSTA, Ewerton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. **História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil**. Revista Jurídica UNIGRAN. Dourados, MS | v. 11 | n. 21 | Jan./Jun.2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. 27 anos do MST em luta pela terra, In: FERRANTE, V. L. S. B; WHITAKER, D. C. A. (orgs) et. al. **Reforma Agrária e Desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais**. São Paulo: Uniara, 2008.

FERNANDES, Bernardo. Mançano. **20 Anos do MST e a perspectiva da Reforma Agrária no governo Lula**. [2006]. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes.php>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. 2012, Seminário Nacional. Brasília: FONEC, 2012.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Agricultura camponesa. Cadernos de Estudos Cooperfumos**, Santa Cruz do Sul, ago. 2009.

INCRA. **Painel dos Assentamentos**. Disponível em: <<http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>>. Acesso em 10/01/2015.

JANATA, Natacha Eugênia; Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente.** Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, Ahead of print, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** 5ª ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **A atualidade do uso de camponês.** Revista NERA. Ano 11. nº 12. Jan-Jun/2008. p. 57-67.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Cadernos Secad. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** SECAD: Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **(Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Documento Final. Brasília, DF, Abril de 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 01/2002.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acessado em 28 de março de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acessado em 28 de março de 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. “Currículo, conhecimento e cultura: currículo, cultura e sociedade”. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental.** Boletim 17. Brasília: 2007.

OLINDA, Sílvia Rita Magalhães de. **A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente.** Revista Sitientibus, Feira de Santana, n.29, p. 153-162, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, Daniel Roberto Amâncio. FERREIRA, Diego Luiz do Nascimento. **Reforma Agrária e Meio Ambiente na Amazônia.** XX Encontro Nacional de Geografia Agrária. Francisco Beltrão – Paraná, 2010, p. 4121 a 4137.

OLIVEIRA, João Pacheco de. “Os caminhos para o Évare: a demarcação Ticuna”. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. (Orgs). **Cadernos de Debates da Nova Cartografia Social: conhecimentos tradicionais e territórios na Pan-Amazônia.** Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UEA Edições, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** 6ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

RANIEIRI, S.B.L. “Retrospecto da reforma agrária no Mundo e no Brasil”. In: SPAROVEK, Gerd. **A qualidade dos assentamentos da reforma agrária brasileira.** São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2003.

RIBEIRO, Marlene. **Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural:** desvelando conexões históricas da educação do campo. Educ. Pesqui. vol.41 n.1 São Paulo Jan./Mar. 2015.

SACRAMENTA, D. M. O. ; COSTA, B. P. **A questão agrária e migrações na Amazônia brasileira:** o caso do Assentamento Canoas no município de Presidente Figueiredo/AM. Anais (Simpósio Nacional de Geografia Agrária. Simpósio Internacional de Geografia Agrária. CD-ROM), 2009.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento:** uma relação construída ao longo da história. Disponível em: <<http://www.enfoc.org.br/web/arquivos/documento/17/f1098linha-do-tempo-da-educacao-desenvolvida-no-espao-rural-no-brasil.pdf>> Acesso em: 20 de 03 de 2016.

SOBRAL, Francisco José Montório. **Novos desafios para a Educação do Campo.** Palestra apresentada no Seminário Nacional de Educação Profissional, do PRONERA/INCRA, em 04/06/2008, em Luziânia/GO.

SOBRAL, Francisco José Montório. **Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola no Brasil.** In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, (nov. 2009). Brasília: MEC, SETEC, 2009. Anual ISSN: 1983-0408. p. 75 a 95.

SPAROVEK, Gerd. **A qualidade dos assentamentos da reforma agrária brasileira.** São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2003.

STÉDILE, João Pedro (Orgs). **A Questão Agrária no Brasil 1.** O debate tradicional:1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STÉDILE, João Pedro Stedile. **A questão agrária no Brasil:** história e natureza das ligas camponesas 1954-1964. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012, 224p.

TERRITÓRIOS DA CIDADANIA. **Território da Mesorregião do Alto Solimões.** Disponível em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/mesorregioaltosolimesa/m/one-community?page_num=0>. Acesso em 12/01/2016.

TREVIZAN, Salvador Dal Pozzo. **O que é rural? O que é urbano? E a educação?.** Ilhéus, BA: Fórum Estadual de Educação do Campo, 2003 (Texto de Palestra).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. “Projeto político-pedagógico da escola:uma construção coletiva”. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14ª edição. Papirus, 2002.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Florestas de trabalho:** os camponeses amazônicos de várzea e as formas de uso de seus recursos naturais. II Encontro da ANPPAS. 26 a 29 de maio de 2004 Indaiatuba - São-Paulo - Brasil. Disponível em http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT08/antonio_carlos_witkoski.pdf. Acesso em 11/03/2016.