

Trabalho das crianças na Agricultura Familiar: exploração ou aprendizagem?

Children's work at Family Agriculture: exploration or learning?

Trabajo infantil en la agricultura familiar: ¿exploración o aprendizaje?

Recebido: 18/11/2020 | Revisado: 18/11/2020 | Aceito: 23/11/2020 | Publicado: 28/11/2020

Elinaldo Ferreira da Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0687-4940>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: ferreiraelinaldo1@gmail.com

Arminda Rachel Botelho Mourão

ORCID: <https://orcid.org/0000/0002-1940-9477>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: arachel@uol.com.br

Ivanilde de Lima Pinheiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1391-2159>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: ivalima48@gmail.com

Marcineuza Santos de Jesus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8735-4802>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: santosmarcineuza@gmail.com

Reinaldo Oliveira Menezes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9207-7886>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: reinaldo_bamn01@hotmail.com

Carlos Augusto Gomes de Almeida

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4650-0209>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: cgalmeida@hotmail.com

Resumo

Discute a relação trabalho e educação no campo Amazônico levando em consideração a questão da exploração do trabalho infantil. Contextualizamos o espaço Amazônico,

discutimos o direito da criança em ser criança e os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam a educação do campo. A pesquisa é parte do Projeto do Curso de Aperfeiçoamento Educação do Campo, vinculado ao Programa Escola da Terra e utiliza a observação participativa, questionários para traçar o perfil dos alunos e projeto de pesquisa visando identificar as realidades comunitárias, onde as crianças participam da realização do trabalho em família. Assim, afirmamos que o trabalho exercido na agricultura familiar não é exploração do trabalho infantil, mas um processo socializador e de aprendizagem, pois é o momento de repassar os saberes tradicionais para as crianças e os jovens. As dificuldades detectadas para a implantação da Educação do Campo no Amazonas destacamos: a fragilidade dos movimentos sociais no Estado, a rotatividade por que passam os professores devido as formas de contratação, o processo de nucleação e a introjeção dos valores urbanos no contexto rural. Estes problemas podem ser combatidos com a organização dos povos que vivem na floresta, na várzea e nos rios, resgatando a relação trabalho/educação como primordial para o enfrentamento das adversidades.

Palavras-chave: Trabalho e educação; Educação do campo; Movimentos sociais.

Abstract

This study discuss the relationship between labor and education in the Amazonian basin taking into account the child labor exploitation. The Amazonian scope was investigated, discussing child's right to be a child and the theoretical-procedural fundaments that support rural education. The research is part of the Field Improvement Course into Earth's School Program and uses participative observation, questionnaires to trace student's profile and a research project to identify local realities in wich children and family work altogether. Thus, we affirm that the work carried out in family agriculture is not child labor exploitation, but a socialization and learning process, a moment to pass on traditional knowledge to children and young people. Among the difficulties found during Rural Education application and improvement in Amazonas state, we highlight: the fragility of social movements in the State, teacher's turnover due to contracting process, nucleation and the introjection of urban values in the rural context. These problems can be deal with the organization of the people living in the forest, the floodplain and the rivers, rescuing the work-education relationship as the main factor in coping with adversity.

Keywords: Work and education; Rural education; Social movements.

Resumen

Discute la relación entre trabajo y educación en el campo amazónico, teniendo en cuenta la cuestión de la explotación del trabajo infantil. Contextualizamos el espacio amazónico, discutimos el derecho del niño a ser un niño y los fundamentos teóricos y metodológicos que apoyan la educación rural. La investigación es parte del Proyecto del Curso de Mejoramiento de la Educación Rural, vinculado al Programa Escola da Terra y utiliza observación participativa, cuestionarios para perfilar a los estudiantes y un proyecto de investigación para identificar las realidades de la comunidad, donde los niños participan en la realización de trabajo familiar. Por lo tanto, afirmamos que el trabajo realizado en la agricultura familiar no es la explotación del trabajo infantil, sino un proceso de socialización y aprendizaje, ya que es el momento de transmitir los conocimientos tradicionales a los niños y jóvenes. Las dificultades detectadas para la implementación de la Educación Rural en Amazonas incluyen: la fragilidad de los movimientos sociales en el Estado, la rotación experimentada por los maestros debido a los métodos de contratación, el proceso de nucleación y la introyección de valores urbanos en el contexto rural. Estos problemas se pueden combatir con la organización de las personas que viven en el bosque, en la llanura de inundación y en los ríos, rescatando la relación trabajo / educación como un elemento primordial para enfrentar la adversidad.

Palabras clave: Trabajo y educación; Educación rural; Movimientos sociales.

1. Introdução

O artigo visa discutir a relação trabalho e educação no campo levando em consideração a questão da exploração do trabalho infantil. A reflexão advém da prática, já que trabalhamos no processo de formação de professores do campo na Região Amazônica, mais especificamente no Estado do Amazonas.

Ao ministrarmos a disciplina Educação do Campo no Município de Manacapuru/AM, durante a execução da atividade sobre o trabalho no Campo Amazônico, tivemos como resposta as assertivas que várias famílias deixavam seus filhos em casa e iam trabalhar no campo, com isto as crianças ficavam soltas sem supervisão, acabando por serem criticadas; por outro lado, pais que trabalhavam no campo e levavam seus filhos para o trabalho familiar também eram alvo de críticas, sendo o trabalho caracterizado como exploração do trabalho infantil.

No debate com os alunos e todos os professores do município, polemizamos: como desenvolver um trabalho no contexto rural, visto que a educação ali ministrada deve,

necessariamente, ser diferente dos processos educacionais implementados em zonas urbanas? O referencial teórico-metodológico que equacionam a educação do campo implica em tempos e espaços diferentes, como pensar o processo educacional no tempo/espaço amazônico?

Assim, para desenvolver nossa reflexão inicialmente é fundamental contextualizar o espaço Amazônico, a epistemologia que embasa a educação do campo, para posteriormente discutirmos o direito da criança em ser criança e a relação trabalho e educação como princípio educativo.

1.1 O contexto Amazônico

Discutir a Região Amazônica requer o entendimento de que os espaços nacionais se configuram segundo critérios que levam em consideração a competitividade, já que a dimensão considerada é o mercado. No processo de globalização o espaço vai se tornando único, visto que estes se intercomunicam, porém, o mundo continua hierarquizado devido a organização capitalista de produção que é desigual e combinada. Há uma artificialização alicerçada pela tecnociência, que modifica constantemente os sistemas lógicos e, recria também os sistemas de crenças (Santos, 2013, p. 16).

Assim, o conceito de região que adotamos para pensar a Amazônia é que esta é um espaço de reprodução do capital, sendo definida pela estrutura de classe e das formas econômicas, políticas, jurídicas e ideológicas em que este espaço é configurado, levando em consideração as lutas e conflitos que se estabelecem (Oliveira, 1977).

O espaço amazônico é constantemente mercantilizado o que trouxe para a Amazônia aspectos extremamente negativos quando degrada o ambiente natural e social, mas, ao mesmo tempo a região passa melhorar sua articulação local, nacional e global. Há o convívio entre o extrativismo e a industrialização o que acarreta um processo de urbanização intensivo (Becker, 1987). A autora chama estes núcleos urbanos de “floresta urbanizada”, pois considera que “a urbanização não se mede só pelo crescimento e surgimento de novas cidades, mas também pela veiculação dos valores da urbanização para a sociedade” (idem, p. 73). Nessa perspectiva o imaginário dos (as) amazônicos (as) se configura com os valores urbanos, e, em sendo assim, é importante questionar: como os pressupostos da educação do campo são incorporados nos processos educacionais nos Estados Amazônicos?

2. Metodologia

A pesquisa realizou-se no momento de execução do Projeto do Curso de Aperfeiçoamento Educação do Campo, vinculado ao Programa Escola da Terra¹. O curso tem a “estrutura curricular focada no professor(a) em formação como sujeito histórico, com suas problemáticas e sua contextualização” (Mourão & Borges, 2013, p.1). Foram trabalhados 2 (dois) eixos articuladores e os 6 (seis) eixos temáticos². Para atender a realidade do campo optou-se pela Pedagogia da Alternância a qual “busca construir um processo educativo baseado nas relações que se desenvolvem na família, na comunidade e na escola” (Pereira, 2002, p. 69).

Segundo o referido autor a Pedagogia da Alternância tem como suporte para as ações do ensino o conhecimento produzido pelas pessoas de acordo com suas experiências de vida, e é por meio da pesquisa que os alunos e professores buscam empiricamente conhecer a realidade. Assim são trabalhados dois momentos o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. A metodologia utilizada foi a observação participativa, questionários³ para traçar o perfil dos alunos, projeto de pesquisa para conhecer as realidades comunitárias. Esta pesquisa foi operacionalizada dentro do curso de formação, todos os parâmetros e rigor acadêmico foram observados, contudo apontamos para que trabalhos futuros com a temática e no contexto amazônico aprofundem discussões acerca do objeto e que seja registrado no Conselho de Ética em Pesquisa.

Nossos resultados preliminares foram socializados na 39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)⁴ no ano de 2019 na cidade de Niterói/RJ como parte do processo de validação por pares de estudos, produções e

¹ Programa do MEC que levou aos Estados Brasileiros a Educação do Campo. No Amazonas o Programa foi coordenado pelas doutoras Arminda Rachel Botelho Mourão (Coordenadora Geral do Programa) e Heloisa da Silva Borges (Coordenadora Pedagógica).

² O primeiro eixo articulador foi intitulado Trabalho e Educação do/no Campo o qual teve 3 (três) eixos temáticos. Primeiro eixo Agricultura Familiar Agroecologia e Alfabetização Ecológica, Desenvolvimento Sustentável e Fundamentos da Economia Solidária e Cultura, Trabalho, Educação, Subjetividade e Identidade no Campo. Após este primeiro eixo articulador, foi realizado um seminário de integração Educação do Campo e Práticas Pedagógicas. O segundo eixo articulador Escola do Campo e suas práxis, teve três eixos temáticos: Pesquisa como Princípio Educativo e o Currículo da Escola do Campo, Práxis Docentes na Escola do Campo e Práxis Docentes na Escola do Campo. No final do eixo, já encerrando o curso ocorreu o segundo Seminário Integrador: Educação do Campo e Escola do Campo (Mourão & Borges, 2013).

³ Por tratar-se de uma atividade organizada dentro do Curso de Formação de Professores no Programa Escola da Terra não houve submissão do Questionário ao Comitês de ética em Pesquisa. Apontamos que para trabalhos futuros, no contexto e com a temática, a necessidade de se aprofundar a pesquisa.

⁴ Apresentamos o trabalho no GT 09 da 39ª ANPED, o trabalho não consta nos anais oficiais do encontro.

pesquisa conforme concebe Costa et al. (2020, p. 5), para o autor a validação pode ocorrer no caminhar da pesquisa, os processos metodológicos e a imersão na leitura dos aportes teóricos, esse processo deve ser submetido aos pares no intuito de ampliar as reflexões e discussões quanto ao tema, trata-se de uma imersão crucial para o aprimoramento da pesquisa e direcionamento metodológico.

2.1 Fundamentação Teórica

As bases epistemológicas da Educação do campo surgem do MST (Movimento de Trabalhadores Sem Terras) que na luta aponta a contradição da sociedade capitalista, que ao implementar a escola rural com as mesmas concepções da escola urbana a torna precária e voltada para o mercado, não indo ao encontro dos anseios e necessidades daqueles que moram no contexto rural. Caldart (2004) mostra que inicialmente a articulação e organização da luta pela terra vão constituir o MST, que na processualidade do combate constrói dialeticamente um projeto de desenvolvimento para o país.

Para o MST “o acesso à terra significa acesso ao trabalho e à vida” o que significa a “alteração radical da distribuição de terras” (Fonseca & Mourão, 2012). No Brasil há uma brutal concentração de terras que “funciona ora como reserva de valor, ora com reserva patrimonial”, visando a garantia de financiamentos bancários e de incentivos fiscais (Oliveira, 2001, p. 3). Para o referido autor esse modo de organização da terra “gera um enorme conjunto de miseráveis”, que tem como alternativas ou a migração ou a luta pela terra (idem, ibide).

Assim, a peleja pela reforma agrária traz em seu bojo a luta pela escola do campo, no entendimento que processos de formação se alicerçam na relação dialética entre a teoria e a prática e, com isso, a luta pela terra e pela escola constituem uma prática social, que qualifica os trabalhadores e as trabalhadoras em um processo social dinâmico (Mourão, 2003).

Borges (2015) ressalta que a Educação do Campo não se resume a uma teoria pedagógica, mas é sobretudo um projeto político que propugna a construção de uma nova sociedade e, para tal, o processo educacional traz em seu bojo a articulação trabalho/educação, visando, sobretudo, a construção de novas identidades que possam forjar sua própria história.

A educação do campo tem como matriz epistemológica o pensamento socialista, a educação popular e a pedagogia do movimento (Caldart, 2004). Aprofundamos a discussão

sobre a Educação no campo a partir da concepção de Pistrak⁵. Os soviéticos trazem como princípio educativo a articulação entre o trabalho e a educação, o ser humano ao agir no mundo o modifica e, ao fazê-lo modifica-se e transforma as relações sociais. A pedagogia soviética é considerada crítica, tem um caráter social e é ligada à realidade na qual os educandos estão inseridos (Boleiz J. 2008).

O referido autor explica que para Pitrask o importante no trabalho pedagógico são os objetivos que se pretende com o processo educacional, ou seja, na implementação dos preceitos da revolução socialista um novo homem deveria ser formado. Para tal é fundamental “a relação entre escola e trabalho, a auto-organização dos educandos e o planejamento e organização do ensino por meio de complexos temáticos” (Boleiz J. & Flávio, 2008, p. 25).

Nas escolas rurais “o trabalho pedagógico deveria considerar o ritmo do trabalho que compõe as estações do ano, sendo o trabalho agrícola considerado um problema didático, capaz de contribuir para que o estudante compreendesse a aliança operário-camponesa” (idem, ibid, p. 26). O autor assevera que o trabalho urbano industrial também era considerado pertencente ao processo educativo.

Essa concepção considera a educação uma prática política e, em sendo assim, o método adotado por cada coletivo escolar é criativo e responde aos problemas levantados pela comunidade, para tal a formação de professores é alicerçada na concepção que cada mestre é um militante social. Assim, o aprender fazendo, de acordo com a forma que a sociedade produz é fundamental para implementar a relação trabalho/educação, com isso as crianças e os jovens vão dominando o sistema técnico e desenvolvendo aptidões e a criatividade tão necessária na nova sociedade que se erguia (idem).

Porém, as ações laborais deveriam levar em consideração o desenvolvimento das crianças, respeitando seus limites e permitindo que fossem crianças, mas que se fortaleça na luta cotidiana, a identidade de um novo ser social. A escola não forma trabalhadores especializados, forma para a postura revolucionária. O processo educacional forma ajudantes e aprendizes, o trabalho especializado é aprendido no próprio local de trabalho. É o ato de trabalhar que modificará os espaços organizacionais no campo e na cidade, com o desenvolvimento científico e tecnológico a serviço da coletividade. Pistrak (2008) apontava que a organização científica do trabalho se transformaria na medida em que o trabalho

⁵ Na *Tradição do Pensamento Pedagógico Socialista*, podemos citar os seus precursores, que são: Moisy Mikhailovich Pistrak (1888-1937), Viktor Nikholaevich Shulgin (1894-1965), Nadejda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939)¹¹, Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), Pavel Blonsky e outros (BORGES, 2015). Só nos detivemos em Pistrak.

coletivo se estabelecesse e a sociedade passasse a dominar o processo de trabalho para modificá-lo.

A herança advinda da Educação Popular se vincula expressivamente a concepção que “é um domínio de ideias e práticas regidas pela diferença” (Brandão, 1984, p. 6). Assim, a Educação Popular é ao mesmo tempo processo educacional existente nas comunidades, advindo dos movimentos sociais e é também a luta destes movimentos para que a educação pública esteja a serviço dos oprimidos. É uma opção política em que os movimentos sociais estão organicamente ligados às classes populares, nos quais a educação é um processo fundamental por apontar a emancipação popular.

Há uma crítica a Educação Tradicional calcada na concepção que se constitui uma nova teoria a partir da cultura que propugna uma prática emancipatória. Assim “a educação é um instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber” (Brandão, 1984, p. 47). E em sendo uma educação de classe é “uma ação cultural para a liberdade” e, por isso, é uma prática contra hegemônica, construindo a ideia de ruptura, apontando para um processo educacional criado pelos oprimidos e não para os oprimidos. Neste processo os educadores são mediadores e participantes da utopia de criar uma nova sociedade, a qualificação é uma construção social.

A pedagogia do movimento está edificada na compreensão que o campo vive em constante conflito, os trabalhadores que lutam por terra e pela escola estão mudando o modo da sociedade olhar estas tensões; a Educação Básica do campo também está em movimento que é sociocultural, contribuindo para a humanização dos (as) trabalhadores (as) do próprio movimento; no movimento as práticas pedagógicas se revitalizam e se transformam em práticas emancipatórias (Caldart, 2003).

Em um processo em construção, extremamente contraditório, a luta pela terra se imbrica na luta pela escola, ao fazê-lo a pedagogia alternativa vai se configurando, alterando as posturas para um trabalho em uma escola em movimento, visto que “quem faz a escola do campo é o povo do campo” (idem, *ibid*, p.7), juntamente com o coletivo de educadores que são do campo e se engajam nesta tarefa de construir uma outra sociedade que perpassa pelo domínio dos saberes de um povo em luta e também socialmente construído.

2.2 Trabalho e Educação do/no Campo no Estado do Amazonas

O Estado do Amazonas possui sessenta e quatro municípios distribuídos em nove

microrregiões⁶, sendo a capital Manaus, que mais se sobressai devido o parque industrial da Zona Franca de Manaus. A economia do Estado apresenta uma contradição, se por um lado a capital, Manaus, cresceu, por outro lado o interior do Amazonas que representa o setor primário da economia “não respondeu aos estímulos da política”, havendo um esvaziamento devido a migração (Nina, F. & Almeida, 2015).

Esse processo causou um declínio na produção agrícola, embora exista um potencial econômico, mas não há investimentos que possam alavancar a produção. O trabalhador planta na várzea e em terra firme o feijão, o arroz e a mandioca que, segundo Nina e Almeida (2015) são consideradas culturas temporárias, o cultivo de tais culturas fazem parte da alimentação do amazônida, embora existam estudos para que sejam plantados em terra firme e, com isso, podem ser cultivados o ano inteiro. A malva, a juta e o guaraná são considerados cultura permanente. Assim, o amazônida desenvolve seu trabalho “na terra, na floresta e na água” (Witkoski, 2010, p. 189). O referido autor enfatiza que a várzea é um espaço vital, no qual o camponês amazônico desenvolve a agricultura familiar, sendo a mandioca um produto central da família amazonense.

Segundo Almeida e Rodrigues (2015) os ciclos de desenvolvimento no Amazonas são: A extração da Borracha (1º Ciclo); A Zona Franca de Manaus (2º ciclo); O terceiro ciclo criado em 1999 objetivava o desenvolvimento do setor primário; Zona Franca Verde edificada em 2003 (4º Ciclo). Nina e Almeida (2015) analisando o 3º Ciclo asseveram que o desempenho foi ínfimo, não alavancando a economia do estado, atribuindo a falta de infraestrutura como um dos principais problemas. O programa Zona Franca verde visava “o desenvolvimento sustentável, com incentivo à produção florestal, agrícola, pesqueira e horticultura de forma ecologicamente apropriada, socialmente justa e economicamente viável” (Almeida & Rodrigues, 2015, p. 56). Apesar destes programas há uma diminuição da produção agrícola, a Zona Franca representa a única alternativa de desenvolvimento, em que pese o discurso sobre o desenvolvimento sustentável.

Em cada município existe a “floresta urbanizada” que representa a urbanização precária, mas traz os valores e a violência existente nas grandes cidades. Assim, embora muitas famílias executem a agricultura familiar, a pesca e outras atividades tradicionais, o imaginário é o que ele vê na televisão⁷, o que é vinculado na cidade.

⁶ O Estado do Amazonas é dividido em nove microrregiões, quais sejam: Alto Solimões, Jutai/Solimões/Juruá, Purus, Alto Rio Negro, Rio Negro/Solimões, Médio Amazonas, Juruá, Madeira, Baixo Amazonas.

⁷ Com a o programa Luz para Todos, cada comunidade ou vilas isoladas têm um aparelho de televisão, que os leva ao mundo colorido das novelas e da “realidade brasileira”.

Desta forma o trabalho da agricultura familiar é executado por toda a família, inclusive pelas crianças; os professores, muitas vezes, não entendem essa dinâmica, e caracterizam a atividade como exploração do trabalho infantil. Mas, se o olhar for na perspectiva de aprender fazendo, relacionando os fazeres e saberes tradicionais como momentos de aprendizagem esse tipo de ação é exploração do trabalho infantil? Mas o que é exploração do trabalho infantil? O trabalho das crianças e jovens junto com as famílias no plantio e na colheita de sua própria subsistência pode ser caracterizado como trabalho infantil?

Em nossa concepção, consideramos trabalho infantil explorado aquele que retira a criança da escola, que a leva a um sofrimento físico e mental, sendo um trabalho perigoso e estafante, que impede a criança de ser criança. Marin et. al. (2003, p. 764) afirmam que há diferentes concepções de trabalho infantil que se confrontam, por um lado as leis vigentes proíbem qualquer tipo de trabalho infantil, por outro lado os pais baseados em usos e costumes tradicionais socializam as crianças e os jovens por meio do trabalho, “desde que não impeça ou dificulte a continuidade dos estudos”.

Essa ideia salienta que não se pode falar de infância, mas sim de infâncias, visto que esta é uma construção social e, como a sociedade possui diferentes grupos sociais, as crianças de cada grupo e/ou classes serão vistas e constituídas de forma diferenciada⁸. Assim, Prestes (2013) ao refletir sobre a sociologia da infância destaca que a criança é autor social, ou seja, no processo de constituição das identidades, da sociedade, da formação, a criança age no mundo, se modifica e o transforma.

Assim, as crianças e jovens são “sujeitos do campo e não apenas sujeitos no campo (Silva, et. al., 2013, p. 17). A inserção das crianças e jovens no contexto amazônico é diferenciada e, quando estes atores participam dos processos de produção da vida material o mundo dos adultos e das crianças estão imbricados. Isto não significa dizer que não são crianças, que seu universo não é diferenciado, como crianças, sonham, correm, brincam, vivem intensamente no cenário das terras e das águas.

As crianças e os jovens ao serem socializados por meio do trabalho que executam junto com todos os familiares, este é considerado momento de aprendizagem, tão necessário para a manutenção da vida no campo. Assim, este tipo de atividade não caracteriza exploração do trabalho infantil, mas é, sobretudo, o repassar dos saberes que a comunidade domina aos jovens e às crianças.

⁸ Dubar (2006, p.11) assevera que há uma crise do vínculo social, são “perturbações de relações relativamente estáveis entre elementos estruturantes da atividade (produção, consumo, investimentos e resultados, etc).

3. Resultados e Discussão

Os limites e possibilidades da Educação do Campo no Estado do Amazonas apresentam algumas dificuldades para a implantação e implementação da Política da Educação do Campo no Estado do Amazonas foram detectadas ao trabalharmos o curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo, dentre estas ressaltamos o fato de que no Estado não existirem movimentos sociais fortemente organizados, estes não têm visibilidade e não têm forças para pressionar o poder público. Isto não quer dizer que não existam conflitos entre o capital e o trabalho no campo amazônico, que a Federação dos Trabalhadores Rurais (FETAGRI) não esteja presente no Estado do Amazonas, que o movimento indígena não se faça presente, mas a nova conotação dada aos movimentos sociais, como novos movimentos sociais, permitiu que o poder do Estado absorvesse essas ações, descaracterizando os próprios movimentos.

Miguez, Fraxe, Souza e Witkoski (2014) mostram que na década de 1990 as novas manifestações populares começam a institucionalizar-se em fóruns, os quais se tornaram meios importantes para as parcerias entre a sociedade civil e o Estado. Essas ações ao ocorrerem retiraram o caráter de classe dos movimentos, permitindo cooptações e ilusões que a luta entre o capital e trabalho pode ser equacionada mediante processos de compartilhamento, como se o Estado fosse neutro e não um Estado de Classe.

Carvalho (2010) escreve que no Amazonas ocorreram vários processos ilícitos de grilagem de terras que foram subsidiados por ações ilegais de juízes, cartórios, prefeitos, funcionários públicos e autoridades em geral. Os grileiros locais compravam “documentos falsos de ‘laranjas’ e registravam a terra em seu nome”. Outro tipo de grilagem foi denominado Grilagem Paulista, caracterizava-se pela compra de um lote que era registrado em cartório, posteriormente “criavam um novo memorial descritivo de uma área maior, geralmente a área que estavam ocupando, e solicitavam no cartório uma retificação do registro (Carvalho, 2010, p. 34).

Outro conflito relatado pelo estudo refere-se a questão indígena, os índios têm denunciado que há invasão de suas terras para retiradas de madeiras, e são ameaçados de morte quando impedem tais ações. O autor assevera: “Há centenas de conflitos registrados em terras indígenas amazonenses, alguns envolvendo outros personagens como garimpeiros, mineradoras, pecuaristas, hoteleiros e grileiros de terras” (Carvalho, 2010, p. 40).

O conflito se estende também para as águas, os amazônidas além de não possuir o título das terras também são vilipendiados pelos barcos pesqueiros que “invadem os lagos dos

seus terrenos e executam a pesca predatória, ameaçando a sobrevivência dos ribeirinhos” (idem, *ibide*, p. 43).

É importante registrar a atuação da Pastoral da Terra em defesa da população que vivem às margens dos rios. O centro de Defesa dos Direitos Humanos – CDDH – denunciou as matanças, a pesca predatória, a grilagem, os desmandos que ocorriam no interior do Estado.

O amazônida vive a terra de outra maneira. O fluxo das águas, que muitas vezes arrasta as plantações pelas correntezas do rio, se configura como um eterno recomeço. Quando o rio seca e deixa suas margens férteis para o plantio, a família amazonense cheia de força e esperanças planta para novos recomeços, tendo a esperança de ter um lugar para viver, plantar, colher, pescar. Mas, a concentração e os conflitos agrários fazem com que a produção se reduza, levando a migração dos trabalhadores rurais para as cidades, causando mais uma vez o esvaziamento da zona rural.

Outra dificuldade que verificamos na implantação e implementação da educação do campo no Estado do Amazonas é o processo de nucleação, que em nome da contenção dos gastos públicos, algumas ações estão impossibilitando a relação de aprendizagem entre o trabalho e a educação, interferindo diretamente na vida dos amazônidas (Jardim & Oliveira, 2013). Segundo os referidos autores a Política de Nucleação incentiva a redução do número de escolas, já que as escolas que possuem menos de vinte e um alunos devem ser fechadas e estes devem ser conduzidos para as chamadas escolas núcleos.

Outra dificuldade que verificamos na implantação e implementação da educação do campo no Estado do Amazonas é o processo de nucleação, que em nome da contenção dos gastos públicos, algumas ações estão impossibilitando a relação de aprendizagem entre o trabalho e a educação, interferindo diretamente na vida dos amazônidas (Jardim & Oliveira, 2013).

A preocupação é com dados quantitativos, não há reflexão do que pode acarretar a nova forma de organizar o ensino. As crianças e jovens amazônicos correm risco diário no percurso da escola, fora o tempo que perdem em ter que enfrentar longos caminhos. Ao afastar os jovens de suas comunidades há um corte na relação trabalho/educação, pois não há mais tempo para executar o trabalho diário para a sobrevivência. A dificuldade de locomoção leva à migração para a cidade, pois fica mais fácil para frequentarem a escola.

Nos deparamos também com uma alta rotatividade de professores nos municípios amazônicos, o número de professores concursados é ínfimo, inclusive as contratações têm cunho político e, muitas vezes o (a) professor (a) é contratado (a) mas quando há mudança de

prefeito, todo o corpo docente e administrativo da escola muda. Também a contratação de professores (as) temporários (as) faz com que a recontração seja política, além disto o profissional sofre, pois, geralmente, fica sem salário os primeiros meses do ano.

4. Considerações Finais

Ao refletirmos sobre a educação do campo no Estado do Amazonas, levantamos a hipótese que os princípios que a alicerçam têm dificuldade de serem introjetados. Isto por que as políticas ao serem implementadas já vem do poder público, não há no Estado movimentos sociais que tenham o poder de lutar para que estas estejam adequadas as condições culturais do Estado.

A forma de organização do ensino no Estado é outro entrave. Quando as crianças e os jovens são afastados da comunidade em função da Política de Nucleação, há a quebra da unidade trabalho/educação. Com isto a introdução de novas metodologias como a Pedagogia da Alternância fica comprometida, fica difícil trabalhar o ensino pela pesquisa. Além disto, os saberes tradicionais que são cultivados na comunidade se perdem, já que a escola núcleo recebe alunos de diversas comunidades e os professores que ministram aulas nestas escolas não conhecem todas as comunidades.

Essas constatações não nos deixam desesperançados, muito pelo contrário, nos dá impulso para lutar, visto que nossa tarefa é formar intelectuais orgânicos que estejam em consonância com os anseios da classe que vive do trabalho. A nossa luta é no seio das instituições educacionais, nas associações, nos sindicatos, nos movimentos sociais. É uma luta para levar o conhecimento, para discutir caminhos e contribuir para que o próprio sujeito do campo viva e construa a sua própria história, deste modo estaremos construindo a nossa história, aliando a teoria e a prática.

Nestes termos o apontamos para a necessidade de se investigar essas relações construídas na comunidade a partir da totalidade do Modo de Produção Capitalista sem perder de vistas o trabalho como princípio educativo conforme sustenta Pistrack (2008). Com base neste entendimento, ampliando as discussões para outras comunidades e municípios do Amazonas afim de construir uma tese sólida e que se proponha evidenciar essas relações no contexto da Amazônia.

4.1 Agradecimentos

Agradecemos a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Faculdade de Educação (FACED/UFAM) por seu papel fundamental para a sociedade Amazonense, agradecemos também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo financiamento desta pesquisa, em um momento de ataque a ciência por meio de um discurso integracionista, é imperioso que defendemos nossas instituições democráticas e que empenham esforços e recursos em busca de uma educação revolucionária.

Referências

Almeida, N., & Rodrigues, F. (2015). O desempenho econômico do programa Zona Franca Verde no Município de Manacapuru. In: *A dinâmica do desenvolvimento econômico no Amazonas: desafios e perspectivas*. Manaus: Educa.

Becker, B. (1987). Geopolítica da Amazônia. *Estudo Avançados*. Universidade de São Paulo: Instituto de Estudos Avançados. 1(1).

Boleiz J., Flávio. (2008). *Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Brazil.

Borges, H. (2015). *Formação contínua de professores (as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014)*. Tese de Doutorado. PPGE/FACED/Universidade do Amazonas, Manaus, Brazil.

Brandão, C. R. (1984). *Educação popular*. Editora Brasiliense.

Caldart, R. (2004). Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: Molina, M., Jesus, S. (orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 5.

Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem fronteiras*, 3(1), 60-81.

Carvalho, J. B. (2010) *Desmatamentos, grilagens e conflitos agrários no Amazonas*. Manaus: Valer.

Costa, E. F. da, Mourão, A. R. B., Mendes, M. I. C., de Jesus, M. S., de Lima Pinheiro, I., Menezes, R. O., & de Alcântara, M. L. P. (2020). Validação de uma problemática de pesquisa. *Brazilian Journal of Development*, 6(10), 80962-80978.

Dubar, C. (2006). A crise das identidades. *A interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento.

Fonseca, R., & Mourão, A. R. B. (2012). Educação no campo: uma realidade construída historicamente. In: Guedin, Evandro (org). *Educação do campo: epistemologias e práticas*. São Paulo: Cortez.

Jardim, C., & Oliveira, J. A. (2013). Nucleação escolar: um estudo na zona rural de Nova Olinda do Norte – Amazonas. *Amazônida*. Manaus, EDUA, ano 18 –nº 1 jan/junho.

Mourão, A. R. B. (2003). A qualificação como construção social e os desafios da Educação. *Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*. Manaus, EDUA, ano 1, nº 1.

Nina, F., & Almeida, N. (2015). Terceiro Cicol: interiorização do desenvolvimento. In: *A dinâmica do desenvolvimento econômico no Amazonas: desafios e perspectivas*. Manaus: Educa.

Oliveira, A. U. (2001). A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. *Estudos avançados*, 15(43), 185-206.

Oliveira, F. (1977). *Elegia para uma re(li)gião: Sudene Nordeste*. Planejamento e conflito de classe. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Pereira, L. A. (2003). Ler e escrever, na escola, com as crianças. *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração–Investigação e Prática docente*, 25-31.

Pistrak, M. M. (2008). *Fundamentos da escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.

Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22(49/1), 295-304.

Santos, M. (2013). *Técnica, Espaço, Tempo*. (5a ed.). São Paulo: USP.

Witkoski, A. C. (2010). *Terras, Florestas, Águas e/de Trabalho: Os camponeses amazônicos e as formas de uso de recursos Naturais*. São Paulo: Annablume.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Elinaldo Ferreira da costa– 25%

Arminda Rachel Botelho Mourão– 25%

Ivanilde de Lima Pinheiro– 10%

Marcineuza Santos de Jesus– 10%

Reinaldo Oliveira Menezes– 10%

Carlos Augusto Gomes de Almeida– 20%